

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  
VIII Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием*

*Красноярск, 4–5 декабря 2019 г.*

Красноярск  
2020

ББК 81.2Нем  
Т 338

**Редакционная коллегия:**

*И.А. Майер* (отв. ред.)  
*Ю.В. Лукиных* (ред. англ. яз.)  
*И.П. Селезнева*

Т 338 **Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества:** материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 4–5 декабря 2019 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – 388 с.

ISBN 978-5-00102-362-3

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

ББК 81.2Нем

ISBN 978-5-00102-362-3

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

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

<b>Астапенко Е.В.</b> ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО <b>Astapenko E.V.</b> PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE .....	14
<b>Басалай К.О., Лефлер Н.О.</b> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ <b>Basalay K.O., Lefler N.O.</b> USING BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN THE FOREIGN COMMUNICATIVE ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING .....	19
<b>Батанова В.И., Майер И.А.</b> КОЛЛАЖИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ДПО <b>Batanova V.I., Mayer I.A.</b> COLLAGING AS A MEANS OF STUDENTS' PRODUCTIVE SKILLS DEVELOPMENT IN ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTION .....	25
<b>Бедарева А.В., Леонтьева П.С.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛАХ ВЕДЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-БЛОГОВ) <b>Bedareva A.V., Leontyeva P.S.</b> FORMATION OF COMPENSATORY COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING MONOLOGUES IN PROJECT ACTIVITIES (BASED ON INTERNET BLOGS MATERIALS).....	31
<b>Бедарева А.В., Пасечник А.Е.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «MIND-MAP» КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <b>Bedareva A.V., Pasechnik A.E.</b> USING THE „MIND-MAP” TECHNOLOGY AS A MEANS OF ACTIVATING COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNG LEARNERS.....	39

<b>Бедарева А.В., Старчукова Д.Ю.</b> ФЛЕШ-КАРТЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ <b>Bedareva A.V., Starchukova D.Yu.</b> FLASH CARDS AS A MEANS OF SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT AT THE ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL.....	46
<b>Билингер А.А.</b> РАЗВИТИЕ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ <i>MOODLE</i> ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕРАКТИВНОГО ЭЛЕМЕНТА «ЗАДАНИЕ».. <b>Bilinger A.A.</b> DEVELOPMENT OF ORAL FOREIGN LANGUAGE SPEECH IN THE <i>MOODLE</i> SYSTEM USING THE INTERACTIVE ELEMENT „ASSIGNMENT” .....	53
<b>Болдина М.Ю.</b> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ <b>Boldina M.Yu.</b> PECULIARITIES OF TEACHING SPEAKING SKILLS AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN MIXED-ABILITY CLASSES .....	61
<b>Болсуновская Г.К., Таранчук Е.А.</b> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА <b>Bolsunovskaya G.K., Taranchuk E.A.</b> DEVELOPING STUDENTS' AUTONOMY LEARNING SKILLS USING FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES .....	68
<b>Вавилова Ю.А.</b> ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ <b>Vavilova Ya.A.</b> USING TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD IN TEACHING SPANISH VOCABULARY AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION .....	78
<b>Елина Е.Н.</b> ЦИФРОВЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ <b>Elina E.N.</b> DIGITAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN LANGUAGE LEARNING.....	89

<b><i>Еретнова Е.А., Майер И.А.</i></b> ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ <b><i>Eretnova E.A., Mayer I.A.</i></b> USING MOBILE APPLICATIONS IN TEACHING VOCABULARY AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY SCHOOL.....	97
<b><i>Ермалаева В.А., Таранчук Е.А.</i></b> ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <b><i>Ermalaeva V.A., Taranchuk E. A.</i></b> FORMATION OF THE STUDENTS' UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN ADDITIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION ENVIRONMENT .....	103
<b><i>Исаева Т.Б., Горбань В.В.</i></b> РАБОТА С ТЕКСТОМ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ <b><i>Isaeva T.B., Gorban V.V.</i></b> TEXT ACTIVITIES TO FORM THE STUDENTS' LEXICAL SKILLS AT THE BASIC LEVEL OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE .....	113
<b><i>Исаева Т.Б., Гордина А.С.</i></b> ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ <b><i>Isayeva T.B., Gordina A.S.</i></b> EFFECTIVE METHODS OF LEXICAL SKILLS FORMATION IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE IN MIDDLE SCHOOL .....	120
<b><i>Исаева Т.Б., Солдатов Е.С.</i></b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ЗАКРЕПЛЕНИИ И АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОЙДЕННОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ <b><i>Isaeva T.B., Soldatov E.S.</i></b> PROBLEM-SOLVING METHOD IN CONSOLIDATION AND ACTUALIZATION OF LEARNT MATERIAL IN TEACHING ENGLISH AT THE BASIC LEVEL .....	126
<b><i>Казыдуб Н.Н.</i></b> ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ <b><i>Kazydub N.N.</i></b> INTERPRETATION OF CULTURAL HERITAGE IN BILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT .....	133

<b><i>Клесова С.В.</i></b> ИГРОВЫЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ <b><i>Klesova S.V.</i></b> GAME-BASED MULTIMEDIA TECHNOLOGY FOR EDUCATIONAL PURPOSES.....	142
<b><i>Колесова Н.В., Аскерова Р.Д.</i></b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ Kolesova N.V., Askerova R.D USING MASS MEDIA AT THE ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL.....	149
<b><i>Колесова Н.В., Громыко М.В.</i></b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ <b><i>Kolesova N.V., Gromyko M. V.</i></b> USING AUTHENTIC MATERIALS TO DEVELOP SPEAKING SKILLS IN SENIOUR SCHOOL .....	156
<b><i>Колесова Н.В., Платонова А.А.</i></b> ИКТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ <b><i>Kolesova N.V., Platonova A.A.</i></b> ICT AS A MEANS OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATION BASED ON SPORTS TERMINOLOGY .....	162
<b><i>Колесова Н.В., Плотникова И.Л.</i></b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ <b><i>Kolesova N.V., Plotnikova I.L.</i></b> USING PROBLEM-BASED SITUATIONS AS A MEANS OF FORMING SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE .....	168
<b><i>Колесова Н.В., Сергеева Д.А.</i></b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ <b><i>Kolesova N.V., Sergeeva D.A.</i></b> USING ENGLISH FOLKLORE FOR THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE AT THE ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL.....	175

<b>Колмакова М.В., Михайлова В.В.</b> ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ <b>Kolmakova M.V., Michailova V.V.</b> TEACHING LISTENING OF SOCIO-POLITICAL AND PROFESSIONAL TEXTS USING AUTHENTIC MATERIALS .....	180
<b>Колмакова М.В., Юров А.А.</b> ПОДГОТОВКА К СОБЕСЕДОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» <b>Kolmakova M.V., Yurov A.A.</b> PREPARING FOR THE INTERVIEW IN ENGLISH IN THE FOREIGN LANGUAGE COURSE .....	188
<b>Лефлер Н.О., Габова К.И.</b> ПРИМЕНЕНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА <b>Lefler N.O., Gabova K.I.</b> USING HUMOROUS CONTEXT AT THE ENGLISH LESSONS .....	198
<b>Лефлер Н.О., Петрова А.В.</b> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ <b>Lefler N.O., Petrova A.V.</b> PROJECT ACTIVITY IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL .....	205
<b>Майер И.А., Корман В.Р.</b> РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ <b>Mayer I.A., Korman V.R.</b> DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING WHILE TEACHING SEMANTIC READING AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL .....	210
<b>Майер И.А., Седельникова К.А.</b> РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО <b>Mayer I.A., Sedelnikova K.A.</b> DEVELOPING STUDENTS' ORAL SPEECH SKILLS IN A SECONDARY SCHOOL AT THE LESSONS OF GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE .....	220

<b>Мензатова С.С.</b> ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ <b>Menzatova S.S.</b> USING MOBILE APPLICATIONS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.....	229
<b>Мингалеев И.Ф.</b> ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ СОБЕСЕДНИКОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ <b>I.F. Mingaleev</b> PROSPECTS OF USING CHATBOTS IN TEACHING ENGLISH.....	233
<b>Мурашкевич А.Н.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ <b>Murashkevich A.N.</b> USING PRODUCTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN ORGANISING FOREIGN SPEECH INTERACTION AT THE BASIC LEVEL.....	241
<b>Набиева П.Э., Казыдуб Н.Н.</b> ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ СПОРТА <b>Nabieva P.E., Kazydub N.N.</b> DEVELOPING LINGUISTIC SUPPORT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN SPORT .....	248
<b>Нужная Л.В.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ <b>Nuzhnaya L.V.</b> MODERN TRENDS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	259
<b>Пашин В.М., Казыдуб Н.Н.</b> ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» КАК ПРОЕКЦИЯ ЗАПАДНОЙ КОРПОРАТИВНО-ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <b>Pashin V.M., Kazydub N.N.</b> „DEBATES” TECHNOLOGY AS THE PROJECTION OF THE WESTERN CORPORATE-BUSINESS COMMUNICATIVE CULTURE WITHIN THE BILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT .....	263



<b>Попкова Н.А., Смирнова А.В.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ <b>Popkova N.A., Smirnova A.V.</b> FOREIGN LANGUAGE MODERN TECHNOLOGIES AND TEACHING METHODS .....	269
<b>Ракитянская Н.М.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ПЛАТФОРМЫ <i>КАНООТ</i> КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ <b>Rakityanskaya N.M.</b> USING <i>КАНООТ</i> PLATFORM AS A WAY OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION FOR VOCABULARY TEACHING .....	275
<b>Селезнева И.П., Власова В.В.</b> МЕТОДИКА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ КОМФОРТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ <b>Selezneva I.P., Vlasova V.V.</b> CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN THE CONTEXT OF MODELLING A COMFORTABLE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT .....	284
<b>Селезнева И.П., Ломова Д.Е.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ПЕДАГОГИКИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ КОМФОРТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ <b>Selezneva I.P., Lomova D.E.</b> ART-PEDAGOGICS ELEMENTS AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON AS A MEANS OF MODELLING A COMFORTABLE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT .....	289
<b>Селезнева И.П., Тищенко У.В.</b> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ КОМФОРТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ <b>Selezneva I.P., Tishchenko U.V.</b> INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF MODELLING A COMFORTABLE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	294

<b>Семенихина Е.А.</b> МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ <b>Semenikhina E.A.</b> METAPHORIC THINKING AS A COMPONENT OF LINGUISTIC CREATIVITY .....	299
<b>Стехина М.В., Долишная Д.А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-х КЛАССОВ К ОГЭ <b>Stekhina M.V., Dolishnaya D.A.</b> USING WEB-QUEST TECHNOLOGY TO DEVELOP READING SKILLS IN PREPARING 7th GRADE STUDENTS TO THE BASIC STATE EXAM .....	305
<b>Стехина М.В., Шелкунова С.В.</b> ПРАКТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ <b>Stekhina M.V., Shchelkunova S.V.</b> PRACTICAL EXERCISES FOR DEVELOPING GRAMMAR SKILLS IN GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN A SECONDARY SCHOOL .....	312
<b>Федорова Ю.А.</b> МЕТОД ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ <b>Fedorova Y.A.</b> TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD IN GAMING ACTIVITIES AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSON IN CHILDREN' ADDITIONAL EDUCATION .....	316
<b>Фомина Л.С., Белянина Н.А.</b> ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ <b>Fomina L.S., Belyanina N.A.</b> INTERPRETATION OF A FOREIGN CULTURAL HERITAGE IN THE CONTEXT OF A COMMUNICATIVE METHOD FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE .....	323
<b>Ходунова Т.И., Смирнова А.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <b>Khodunova T.I., Smirnova A.V.</b> USING GAMES IN DEVELOPING VOCABULARY AND GRAMMAR SKILLS IN A PRIMARY SCHOOL .....	332

<b>Цигулева О.В., Горбунова Е.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ <i>Tsiguleva O.V., Gorbunova E.V.</i> TRAINING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PRONUNCIATION SKILLS AS A METHOD OF DEVELOPING MULTICULTURAL PERSONALITY .....	338
<b>Цигулева О.В., Змеевская А.Н., Коврижных П.А.</b> ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА <i>Tsiguleva O.V., Zmeevskaya A.N., Kovrishnykh P.A.</i> ENGLISH LANGUAGE LEARNING AS ONE OF THE ASPECTS OF A MODERN ADULT'S LIFE.....	345
<b>Цигулева О.В., Сычева П.А., Харабарь И.Р.</b> КУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА <i>Tsiguleva O.V., Sycheva P.A., Kharabar I.R.</i> CULTURAL DEVELOPMENT OF A PERSONALITY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH LANGUAGE .....	353
<b>Цигулева О.В., Уздемир Н.С., Хачатрян Л.С.</b> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ <i>Tsiguleva O.V., Uzdemir N.S., Khachatryan L.S.</i> PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING CREATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN LEARNING ENGLISH LANGUAGE.....	360
<b>Цигулева О.В., Шипетко А.А., Языкова П.С.</b> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИИ И НЕКОТОРЫХ ДРУГИХ СТРАНАХ <i>Tsiguleva O.V., Shipetko A.A., Yasykova P.S.</i> COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF TEACHING ENGLISH IN RUSSIA AND SOME OTHER COUNTRIES .....	366
<b>Черных М.В., Лукиных Ю.В.</b> ДИСТАНЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ ПЛАТФОРМЫ <i>GOOGLE CLASSROOM</i> <i>Chernykh M.V., Lukinykh Yu.V.</i> DISTANT SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS ON THE EXAMPLE OF <i>GOOGLE CLASSROOM</i> PLATFORM .....	374
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	380

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

Благодарим вас за участие в VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (4–5 декабря 2019 г.), организованной ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» на базе факультета иностранных языков. Председатель оргкомитета И.А. Майер, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования. Члены оргкомитета: Ю.В. Лукиных, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования; И.П. Селезнева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования. Мероприятие состоялось в рамках VIII 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»; ФГКВБОУ ВО «Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации»; ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (Красноярск); ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»; 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 2020 года.

*Оргкомитет*

**Е.В. Астапенко**

## **ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*Рассмотрены некоторые проблемы преподавания русского языка как иностранного, касающиеся этнических различий иностранных студентов, особенностей грамматики русского языка, лексики и фонетики. Для повышения эффективности учебного процесса преподаватели должны обращать внимание на процесс социальной адаптации учащихся, а также на сходства и различия между учащимися. Они должны быть компетентны в предметной области, владеть языком общения и обладать определенными личностными качествами, ориентироваться на этнопсихологические особенности учащихся.*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, обучение, проблемы, лингвистика, грамматика.

**E.V. Astapenko**

## **PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Some problems of teaching Russian as a foreign language, concerning the ethnic differences of foreign students, peculiarities of Russian grammar, lexis and phonetics are considered. To improve the effectiveness of the educational process, teachers should pay attention to the process of students' social adaptation as well as the similarities and differences among students. They should be competent in the subject area, master the language of communication and possess certain personal qualities, focus on the ethno-psychological characteristics of students.*

**Keywords:** Russian as a foreign language, teaching, problems, linguistics, grammar.

До 1990-х годов русский язык был одним из самых популярных языков для изучения, но затем он потерял привлекательность как иностранный язык, необходимый для изучения, из-за нестабильной политической и экономической ситуации в России. Тем не менее русский язык является одним из шести официальных языков ООН; это официальный язык Российской Федерации и, следовательно, сред-

ство международного общения между различными народами, проживающими в этой стране, а также средство общения между гражданами Содружества Независимых Государств. И он по-прежнему еще широко распространен в мире, поскольку все больше и больше иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья продолжают обучение в российских вузах. Таким образом, это позволяет утверждать, что интерес к русскому языку растет [Обучение иностранцев..., 2011]. Другими факторами, влияющими на необходимость изучения русского языка, являются: международное экономическое сотрудничество, профессиональный фактор (получить профессию в стране изучаемого языка). И эти факторы можно рассматривать как причину роста интереса к изучению русского языка.

Эффективное обучение русскому языку как иностранному предполагает, что преподаватель должен учитывать типичные трудности, которые могут возникнуть в процессе обучения иностранных студентов в российских вузах. Опыт преподавания русского языка на кафедре делового иностранного языка в Сибирском государственном университете науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева делит трудности, с которыми они сталкиваются в процессе обучения русскому языку иностранных студентов, на две группы.

К первой группе преподаватели, работающие с иностранными студентами, относят наличие смешанных групп и уровень владения общим (английским) языком общения.

Ко второй группе трудностей относятся лингвистические проблемы.

Рассматривая такую проблему, как работа со смешанными группами студентов, мы имеем в виду разновозрастные группы; группы, где студенты говорят на разных родных языках, и группы, где студенты имеют разные культурные особенности (т.е. этнические проблемы). Например, студенты

из арабских стран уделяют меньше внимания грамматике. Они делают много ошибок в простых структурах, но они не боятся говорить, даже имея в памяти небольшое количество слов. Более того, они могут быть очень эмоциональными на занятии и уверены, что преподаватель будет учитывать их ожидания [Али Анвар, 2010]. У студентов из КНР много проблем с произношением и чтением – даже если они повторяют несколько слов за преподавателем, они не могут сразу же правильно повторить одни и те же слова.

Данные факты могут иногда затруднять организацию занятий для людей разных национальностей и разных культур.

Еще одним возможным препятствием, как уже упоминалось выше, может являться разный уровень владения языком общения не только студентами, обучающимися в одной группе, но и преподавателем. Проблема возникает на этапе объяснения грамматических структур. Дело в том, что иногда трудно объяснить грамматические структуры с использованием каких-либо сравнительных структур, а преподаватель сам не имеет достаточного уровня владения (или вообще не владеет) языком общения (в частности, английского). А студенты, не владеющие общим языком общения, испытывают трудности в понимании предмета.

Говоря о языковых проблемах, следует обратить внимание на следующие моменты, которые могут вызвать трудности в учебном процессе, а именно фонетические и лексические проблемы.

Фонетические проблемы обычно вызваны особенностью русской фонетической системы мягких и твердых гласных (например, всем – в семь), согласных с глухим голосом (например, плот – плод, дедушка – девушка). Некоторые гласные могут также вызвать проблемы среди иностранных студентов (например, [Ы], [И] [Й]: – ми – мы, бить – быть). Орфоэпия, особенно ударение, может вызывать



проблемы в понимании (например, я был дОма – я вижу домА) [Щукин, 2011].

Что касается лексических проблем, здесь следует обратить внимание на такие особенности русского языка, как полисемия и омонимия. Трудности могут возникать, когда учащиеся интерпретируют значение слов (например, почки распускаются – вылечить почки; правая рука – правый (невиноватый); лук – растение, лук – оружие).

Хорошо известно, что грамматика в целом является сложной мультиплексной сферой. И грамматика русского языка считается одной из самых сложных для изучения. Наиболее распространенные ошибки при обучении грамматическим структурам, таким как падежные окончания (например, «Дайте, пожалуйста, ручка»), согласование существительного и прилагательного (например, «Я читаю интересный книгу»), спряжение глаголов (например, резать – резаю).

Более того, русская грамматика тесно связана с лексикой и фонетикой. Это означает, что грамматическая ошибка может привести к лексическим и фонетическим ошибкам и, как следствие, препятствовать общению. Таким образом, когда иностранные студенты начинают учиться вместе с русскими студентами, они сталкиваются со множеством не только психологических и межкультурных, но и языковых проблем. Им трудно понять лекции, так как им часто трудно понять грамматические особенности, темп речи и особенности произношения лектора [Григорьян, 2016].

Практика преподавания русского языка как иностранного позволяет утверждать, что большинство систематических фонетических, лексических и грамматических ошибок совершается из-за языковых и вневлигвистических различий. Следует отметить, что на эффективность изучения русского языка как иностранного влияют все вышеперечисленные факторы.

Для повышения эффективности учебного процесса преподаватели должны обращать внимание на процесс социальной адаптации учащихся, а также на сходства и различия между учащимися в классе. Чтобы минимизировать проблемы, возникающие у иностранных студентов в процессе изучения русского языка, преподавателям следует рассматривать процесс обучения русскому языку как смесь языка и культуры. Они должны быть компетентны в предметной области, владеть языком общения, обладать определенными личностными качествами, а также ориентироваться на этнопсихологические особенности студентов. Наконец, выбор и разумное использование системы учебных упражнений на занятии и в процессе самостоятельной работы помогают иностранным студентам преодолеть языковые трудности, что положительно влияет на их адаптацию в университете [Леонтьев, 1970; 1972].

#### *Библиографический список*

1. Али Анвар А. Учет национально-психологических особенностей арабских учащихся при обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2010. № 4. С. 31–36.
2. Григорьян Е.Л. Специфика преподавания курсов по истории языкознания магистрантам и аспирантам из Китая // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы IV Международной научно-методической конференции. Воронеж: Научная книга, 2016. С. 36–39.
3. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки М.: Изд-во Московского университета, 1970. 250 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Московского университета, 1972. 300 с.
5. Обучение иностранцев в России: проблемы и перспективы: Междунар. межвуз. науч.-метод. семинар, 5 мая 2011 г. / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. Н. Новгород, 2011. 100 с.
6. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Искра, 2011. 454 с.

**К.О. Басалай, Н.О. Лефлер**

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*В статье рассматриваются метод смешанного обучения в контексте преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе, его преимущества и недостатки, актуальность и сущность.*

**Ключевые слова:** смешанное обучение, иноязычная коммуникативная среда, среднее общее образование.

**K.O. Basalay, N.O. Lefler**

**USING BLENDED LEARNING TECHNOLOGY  
IN THE FOREIGN COMMUNICATIVE ENVIRONMENT  
IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

*The given article considers the method of blended learning in the context of foreign language teaching in a secondary school. Its advantages and disadvantages as well as topicality and essence are described.*

**Keywords:** blended learning, foreign communicative environment, secondary education.

**В** стремительно развивающемся современном мире неотъемлемой частью являются развитие и применение различных технологий. Что касается вопроса о профессиональном образовании, то здесь стоит проблема его усовершенствования, выбора наиболее актуальных и эффективных методов и средств осуществления педагогического процесса. В настоящее время образовательная среда не обходится без внедрения Интернета, один из способов применения которого – смешанное обучение. Тема смешанного обучения не является инновационной, но его сложная осуществимость и порой невозможность применения обуславливают выбор данной проблематики.

Согласно работе Парлиндунгана Пардеде [Parlindungan Pardede, 2012], первоначально при своем появлении в начале XX века смешанное обучение понималось лишь как дистанционное обучение (согласно зарубежной трактовке – e-learning). Множество экспертов в данном вопросе, такие как Кухан и Харман, Стокли, Элис, Гинс и Пигот, давали собственные определения этого понятия. Данный вид обучения открывает свободный доступ к информации, возможность формулировать, организовывать и создавать определенный опыт при помощи информационных и коммуникативных технологий. Тем не менее автор рассказывает о недостатках этого метода. Среди них:

- обучающиеся имеют тенденцию изолироваться. Многие из них слишком рано бросают курс;

- постоянная работа лишь с одним компьютером не мотивирует обучающихся;

- учителя слишком заняты и слишком устают от онлайн-разработки материалов и индивидуального контроля в Интернете;

- обучающиеся не имеют возможности учиться на «реальном» опыте, таком как лабораторные эксперименты, социальное взаимодействие с одноклассниками и т.д.

Эти и другие недостатки интернет-метода стали поводом внедрения традиционного элемента обучения, которое именуется смешанным обучением (blended learning).

За последние пару десятилетий смешанное обучение стало новым и важным педагогическим трендом. Оно определяется как различие между традиционным обучением и обучением в режиме онлайн. К примеру, Бонк и Грэхам [Bonk, Graham, 2012] понимали под смешанным обучением комбинацию традиционного метода – лицом к лицу (face-to-face) – с применением компьютерной помощи (computer-assisted instruction). В понимании Гаррисона и Вогана [Garrison, Vaughan, 2008] смешанное обучение развилось из дистан-

ционного (distance) обучения и обучения лицом к лицу (face-to-face). При описании смешанного обучения Ноймаер [Neumeier, 2005, p. 164] утверждал, что «самая важная цель проекта смешанного обучения – найти наиболее эффективную и действенную комбинацию двух режимов обучения для отдельных предметов обучения, контекстов и целей».

Помимо прочего, мы можем наблюдать структуру проектирования электронных курсов по модели смешанного обучения.

С.Б. Велединская [Велединская, 2014, с. 4] выделяет такое ключевое понятие смешанного обучения, как «flipped classroom» («перевернутый класс»), согласно которому внимание в этом вопросе уделяется не только проектированию электронных курсов, но и аспектам организации учебного процесса. Проанализировав ее работу и работу К.Н. Волченковой [Волченкова, 2017], можно отметить, что качественно спланированный электронный курс для программы СО позволяет учитывать уровень освоения знаний, навыков и умений обучающихся, скорость освоения ими материала, дает возможность полностью вовлечь их в образовательную деятельность, а также развить у них навыки критического чтения.

Сегодня мы говорим о шести основных моделях смешанного обучения [Костина, 2010; Малашенко, 2016; Ветрова, Дмитриева, 2016]. Ориентируясь на предмет, потребности, уровень знаний обучающихся и развитие их навыков и умений, педагог выбирает соответствующую модель:

- поддержка очного обучения (face-to-face driver) – педагог лично передает основной объем информации на аудиторных занятиях, а также внедряет онлайн-обучение как вспомогательное исходя из ситуации; помимо этого, на занятиях регулярно организуется работа обучающихся на компьютерах;
- ротационная модель (rotation model) – процесс обучения осуществляется за счет смены традиционного обучения в аудитории с самостоятельным онлайн-обучением;

– гибкая модель (flex model) – основную часть обучения занимает онлайн-платформа, а педагог консультирует обучающихся по мере необходимости, периодически контактирует с небольшими группами или с отдельными обучающимися;

– онлайн-лаборатория (online lab) – для передачи содержания всего учебного курса на занятиях в аудитории используется онлайн-платформа, все обучение происходит при непосредственном участии преподавателя;

– модель «Смешай сам» (self-blend model) – обучающийся сам выбирает, что ему изучить углубленно и, следовательно, какую часть учебного курса дополнить онлайн-занятиями;

– поддержка онлайн-обучения (online driver model) – предусматриваются обучение онлайн и удаленный контакт с преподавателем, к которым при необходимости могут быть добавлены очные занятия и встречи с преподавателем.

Одним из актуальных способов применения концепта смешанного обучения на сегодняшний день является метод CLIL (Content and Language Integrated Learning). Суть предметно-языкового интегрированного обучения во внедрении элемента иностранного языка при изучении предмета, например химии или биологии. Это может помочь обучающимся приобрести дополнительно мотивацию для изучения иностранного языка. Они видят необходимость сейчас, сегодня, на конкретном занятии, а не думают о том, что им пригодится знание иностранного языка когда-то в отдаленном будущем.

Проанализировав мнения исследователей данного метода обучения (Т.Н. Омельяненко, Л.В. Надеина, Я.К. Абрамова, В.Ю. Ганюкова и т.д.), можно выделить его недостатки и преимущества.

#### Преимущества

1. Регулярная связь с преподавателем в случае возникновения различного рода вопросов.

2. Возможность обучения вне дома, в любом удобном месте, в любое комфортное время.

3. Смешанное обучение позволяет преподавателю регулярно отслеживать прогресс обучающихся онлайн.

4. Разнообразие форм изучения определенного материала. Возможность для обучающихся изучать материал в том виде, в котором ему наиболее удобно.

5. Формирование компьютерной грамотности, что является важной компетенцией в современном мире.

#### Недостатки

1. Возраст многих преподавателей составляет 40–60 лет. Часть из них не владеют достаточным уровнем компьютерной грамотности и попросту не способны обеспечить процесс обучения в соответствии с современными требованиями и желаниями обучающихся.

2. Недостаточный уровень развития навыков работы с компьютером у самих обучающихся.

3. Недостаточная оснащённость аудиторий компьютерной техникой.

4. Использование старых методов при современных технологиях, большая часть из которых не подходит для использования в онлайн-режиме или при смешанном обучении.

Однако есть и спорный момент, который может считаться как преимуществом, так и недостатком смешанного обучения: одни исследователи считают, что происходит экономия времени при подготовке к урокам, но другие убеждены, что данный метод обучения занимает больше времени и усилия.

Следовательно, метод смешанного обучения требует дальнейшего изучения, он достаточно новый, перспективный, на наш взгляд, а значит, актуальный на сегодняшний день. С развитием технологий, новых требований в обучении необходимо обращаться к новым методам обучения, метод смешанного обучения вполне мог бы удовлетворить современным требованиям к обучению иностранного языка, способствовать развитию поликультурной языковой личности.

### *Библиографический список*

1. Велединская С.Б. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения [Электронный ресурс] // Новые образовательные технологии в вузе: материалы XI Международной научно-методической конференции. Екатеринбург, 2014. URL: <http://hdl.handle.net/10995/24760> (дата обращения: 11.11.2019).
2. Ветрова М.И., Дмитриева И.Л. Роль смешанного обучения в создании эффективной образовательной среды при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // 18-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки' 2016»: (труды конгресса): в 3 т. / Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т; отв. ред. А.А. Лапшин. Н. Новгород: ННГАСУ. 2016. Т. 2. 394 с.
3. Волченкова К.Н. Курс английского языка для аспирантов: смешанное обучение // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы международной школы-конференции, 27–30 марта 2017 г. С. 115.
4. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. Т. 1, № 2. С. 141–144.
5. Малашенко Е.А. Смешанное обучение как инструмент интенсификации учебно-методической работы со студентами // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: сб. ст. / Мин-во образования и науки РФ; под ред. А.Л. Назаренко. М.: Университетская книга, 2016. Вып. 7. С. 367.
6. Омеляненко Т.Н. Смешанное обучение как перспективная модель преподавания иностранного языка // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: сб. ст. / Мин-во образования и науки РФ; под ред. А.Л. Назаренко. М.: Университетская книга, 2016. Вып. 7. С. 402.



7. Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2012. P. 5.
8. Garrison D.R., Vaughan N.D. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2008. P. 42.
9. Neumeier P. A closer look at blended learning: Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. ReCALL, 17. 2005. P. 164.
10. Pardede Parledungan. Blended Learning for ELT // Journal for English teaching: a triannual publication on the study of English Language Teaching. 2012. Vol. 2, № 3. P. 166–167.

**В.И. Батанова, И.А. Майер**

### **КОЛЛАЖИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ДПО**

*В статье дано определение коллажа, рассмотрены его аспекты и типы. Определены преимущества использования коллажирования в качестве средства развития продуктивных умений обучающихся. Представлены критерии, необходимые для определения эффективности коллажирования как средства развития говорения и письма.*

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, коллажирование, коллаж, аспекты и типы коллажа, продуктивные умения, говорение, письмо.

**V.I. Batanova, I.A. Mayer**

### **COLLAGING AS A MEANS OF STUDENTS' PRODUCTIVE SKILLS DEVELOPMENT IN ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTION**

*This article presents a definition of collage, describes its aspects and types. The article demonstrates the advantages of collage as a tool of development students' productive skills. Criteria for determination of collaging's efficiency in development of speaking and writing are given.*

**Keywords:** foreign language communicative competence, collaging, aspects and types of collage, productive skills, speaking, writing.

Постоянные изменения в жизни современного общества обуславливают использование в системе иноязычного дополнительного образования новых методов и средств, которые обогащают процесс обучения и позволяют сделать его более эффективным.

Так как учащиеся должны быть готовы осуществлять иноязычное общение в устной и письменной формах, особое внимание отводится развитию иноязычной коммуникативной компетенции, а именно ее составляющей – речевой компетенции, при которой совершенствуются коммуникативные умения в таких продуктивных видах речевой деятельности, как говорение и письмо.

В связи с предъявляемыми требованиями к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции возникает необходимость разработки и внедрения в учебный процесс средства, способного повысить эффективность обучения иностранному языку и, соответственно, развить иноязычную коммуникативную компетенцию. К такому средству мы относим коллажирование.

Согласно Большому энциклопедическому словарю, коллаж происходит от французского collage – наклеивание. Данный термин относится в первую очередь к приему в изобразительном искусстве, который заключается в наклеивании на какую-либо основу материалов, отличающихся от нее по цвету и фактуре; коллажем называется также произведение, выполненное этим приемом [Большой энциклопедический словарь].

В большинстве работ отечественных методистов коллаж определяется как «средство зрительной наглядности, представляющее собой образное, схематически фиксированное с помощью языковых и экстралингвистических средств (картинок) отображение некоторой части предмет-

ного содержания, объединенного ключевым, ядерным понятием – реалией» [Зимовец, Кирносенко, 2018, с. 108].

Н.В. Семенюченко и И.Б. Рыжкина в методическом пособии «Коллаж на уроках иностранного языка. Теория и практика» ссылаются на определение коллажа М. Зикманна. Методист определяет коллаж как средство зрительной наглядности. Он утверждает, что именно коллаж как методическое средство является адекватным целям коммуникативного обучения. Коллаж позволяет обучающимся осуществлять опору на жизненный опыт, представлять свое видение проблемы, свой способ мышления, передавать эмоции как вербально так и невербально [Семенюченко, Рыжкина, 2015, с. 34].

Рассматривая коллаж в качестве средства обучения иноязычному говорению, Н.С. Шуравина и С.А. Рассада отмечают такие аспекты коллажа, как:

- лингвистический (вербальный / невербальный);
- речевой – служит опорой для осуществления речевого акта;
- культурный – служит средством для обеспечения диалога культур;
- психологический – устраняет боязнь учащегося сделать ошибку;
- содержательный – наполняет речь лексическим материалом по теме;
- индивидуальный – вовлекает каждого учащегося в работу [Шуравина, Рассада].

В настоящее время существуют различные типы коллажей. Впервые классификация коллажей была предложена и описана немецким методистом Б.-Д. Мюллером. Данная классификация является наиболее распространенной.

Б.-Д. Мюллер выделил 5 типов коллажей.

– Коллаж А. Простая солнечная система («Einfaches Sonnensystem»). Ключевое понятие (ядро) располагается

в центре данного типа коллажа, от него, как от солнца, расходятся в разные стороны лучики, указывающие на далее представленную информацию в виде текста и / или картинок.

– Коллаж В. Слепое пятно («Blinde Flecke Bestimmen von fehlenden Bedeutungsaspekten»). В данном типе коллажа умышленно остается незаполненное пространство. При работе с коллажом учащимся необходимо самостоятельно определить, какой именно информацией нужно заполнить «слепые» пятна.

– Коллаж С. Слепое ядро («Blinder Kern Bestimmen des Kernbegriffes»). Представленный тип коллажа внешне похож на коллаж типа А, однако в нем ключевое понятие (ядро) остается незаполненным.

– Коллаж D. Вспышка (Blitzlicht). Данный коллаж направлен, как правило, на работу с текстом. По прочтении текста составляется коллаж, наполненный информацией по тексту.

– Коллаж E. Чередующееся ядро (Wechselkern). В представленном типе информация, содержащаяся в коллаже, может меняться в зависимости от того, какое понятие является ключевым [Kampelmann].

Сравнивая коллаж с другими средствами наглядности, считаем, что его отличие и главное преимущество заключается в возможности использования разнообразных объектов для иллюстрации выбранных лексических единиц: фотографии, вырезанные части фотографий из журналов, рисунки по теме, пиктограммы, символика, различные знаки. Все это комбинируется с вербальной информацией в виде слов, словосочетаний, фраз.

Благодаря своей специфике коллаж может стимулировать обучающихся к иноязычному устному и письменному общению, служить опорой для устного и письменного выска-

зывания. Коллаж является своеобразной основой, которая держит обучающихся в определенных рамках и способствует удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов.

С целью подтверждения нашей гипотезы об эффективности коллажирования как средства развития продуктивных умений обучающихся мы внедрим данное средство в учебный процесс. Исследование будет проведено на базе организации дополнительного образования в двух группах, изучающих немецкий язык, уровня А2 по общеевропейской шкале. До проведения эксперимента обе группы пройдут языковое тестирование, после чего в экспериментальной группе будет систематически использоваться коллажирование. По истечении срока эксперимента будет проведено повторное тестирование экспериментальной и контрольной групп, в результате которого мы получим данные, демонстрирующие рациональность использования коллажирования в качестве средства развития продуктивных умений обучающихся.

Для определения эффективности коллажирования в качестве средства развития говорения и письма, мы, опираясь на общеевропейскую шкалу владения иностранным языком и методику Р.С. Немова «Расскажи по картинке», выявили ряд критериев, необходимых для определения эффективности коллажирования. К данным критериям мы отнесли частотность употребления:

- тематической лексики;
- оценочной лексики;
- модальных глаголов;
- средств связи в устном и письменном высказывании;
- сложносочиненных предложений с союзами;
- сложноподчиненных предложений с союзами;
- безличных и неопределенно-личных предложений;

- речевых клише;
- наречий, прилагательных и глаголов, характеризующих вербальную и невербальную информацию, представленную в коллаже.

Подводя итог, необходимо еще раз отметить следующее:

- 1) коллажирование коммуникативно направлено;
- 2) благодаря своей специфике коллажирование может стимулировать обучающихся к устному и письменному высказыванию;
- 3) коллажирование служит опорой для построения высказывания;

Таким образом, коллажирование способно положительно повлиять на развитие продуктивных умений обучающихся, их мотивацию к говорению и письму на иностранном языке и в целом на изучение иностранного языка.

#### *Библиографический список*

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 30.11.2019).
2. Зимовец Н.В., Кириносенко В.В. Прием коллажирования и его роль в процессе обучения иностранному языку // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития. 2017. № 3. С. 108–109.
3. Семенюченко Н.В., Рыжкина И.Б. Коллаж на уроках иностранного языка: теория и практика. М.: Логос, 2015. 256 с.
4. Шуравина Н.С., Рассада С.А. Коллажирование как средство обучения учащихся иноязычному говорению (английский язык, средний этап) [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36899024> (дата обращения: 28.11.2019).
5. Kampelmann T. Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe [Электронный ресурс]. URL: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/2961/5/kampelmann.pdf> (дата обращения: 30.11.2019).

А.В. Бедарева, П.С. Леонтьева

**ФОРМИРОВАНИЕ  
КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ  
В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА МАТЕРИАЛАХ ВЕДЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-БЛОГОВ)**

*Статья посвящена вопросу формирования одной из наиболее важных компетенций на уроке иностранного языка – компенсаторной компетенции. Важность формирования компенсаторного компонента коммуникативной компетенции у обучающихся рассматривается в процессе обучения монологическому высказыванию в проектной деятельности, а именно интернет-блоггинге.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, компенсаторная компетенция, проектная деятельность, интернет-технология, интернет-блоггинг, монологическое высказывание.

A.V. Bedareva, P.S. Leontyeva

**FORMATION OF COMPENSATORY COMPETENCE  
IN THE PROCESS OF TEACHING MONOLOGUES  
IN PROJECT ACTIVITIES  
(BASED ON INTERNET BLOGS MATERIALS)**

*This article is devoted to the formation of one of the most important competencies in a foreign language lesson – compensatory competence. The importance of forming a compensatory component of communicative competence in students is considered in the process of teaching monologue in project activities, namely Internet blogging.*

**Keywords:** communicative competence, compensatory competence, project activity, Internet technology, Internet blogging, monologue.

Образовательная система Российской Федерации ежегодно подвергается процессу модернизации, которая затрагивает содержание не только образовательных программ, но и требований, предъявляемых к современным педагогам как к высококвалифицированным специалистам.

Далеко не секрет, что образовательная система на сегодняшний день вызывает наибольший интерес, вопросы и споры. Ведь именно на ней лежит огромная ответственность за подрастающее поколение.

В школах обучающиеся изучают множество различных дисциплин: от гуманитарных до дисциплин естественных наук. И изучение иностранных языков, как никогда, актуально именно сейчас. Ритм современной жизни диктует правило, при котором не знать хотя бы один иностранный язык невозможно. Поэтому общество делает «заказ» нашему государству, чтобы оно возвращало поколение, способное к коммуникации на иностранном языке.

Уровень подготовки владения иностранным языком в российской школе не в полной мере соответствует требованиям к результатам федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Об этом говорят ежегодные статистические данные. Несмотря на многолетнее обучение выпускники, как правило, не могут поддержать даже элементарную беседу. Соответственно, важно поднять вопрос о сформированности ключевых компетенций у обучающихся педагогами иностранных языков.

В связи с введением ФГОС к современному уроку иностранного языка (ИЯ) выдвигается ряд требований: достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, грамотная постановка цели и задач, адекватность упражнений и их соответствие видам речевой деятельности, формирование универсальных учебных действий. Главной целью современного педагога является воплощение этих требований на практике.

С учетом требований к современному уроку ИЯ была сформирована следующая его цель – формирование коммуникативной компетенции. В подтверждение этому обратим внимание на достижение предметных результатов обу-



чающимися на уроке. Их достижение подразумевает под собой формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, расширение и систематизацию знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой, достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции, сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире и др. [Российская Федерация. Приказ..., 2009].

Ключевая компетенция, которая должна формироваться на уроках ИЯ, коммуникативная (из цели урока ИЯ). Ф.М. Литвинко определяет ее как «способность и реальную готовность к общению адекватно целям, ситуациям и сферам общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [Литвинко, 2009, с. 102]. По мнению И.Л. Бим, коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты: языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный [Бим, 1977].

Изучая компоненты коммуникативной компетенции и данные статистик, можно прийти к выводу, что наибольшую трудность вызывает формирование компенсаторного компонента (компетенции) на уроке ИЯ, т.е. «готовность и способность обучающихся преодолевать затруднения в учебной деятельности по овладению иноязычным общением, обусловленные дефицитом языковых, речевых, социокультурных и учебно-познавательных средств, чтобы обеспечить умения восполнять недостающие средства в межличностном и межкультурном общении на иностранном языке и условия для его последующего самостоятельного изучения» [Куклина, 2017, с. 56].

Проблематика формирования данной компетенции кроется в ее структуре, которая включает когнитивный, процессуально-деятельностный и эмоционально-личностный компоненты. При реализации когнитивного компонента компенсаторной компетенции необходимо развивать коммуникативные умения при организации деятельности обучающегося с лексическими единицами, грамматическими структурами, а также расширять знания о невербальных элементах коммуникативного поведения представителей изучаемой иноязычной культуры и знаний национально-культурных особенностей и речевых явлений. Создание ситуаций устного общения, в которых используются лексические структуры, элементы языка, догадка о значении слова по знакомым элементам структуры слова, замена нужного слова синонимом или описание понятия, выбор правильного значения искомого слова при обращении к словарю, подразумевает процессуально-деятельностный компонент. И последний, эмоционально-личностный компонент включает в себя адаптацию в иноязычной среде, аргументацию своей точки зрения, проявление гибкости и инициативности, рефлексацию и реализацию коррекционной нормы [Милованова, Давыденко, 2015]. Педагог иностранного языка, только разобравшись в сути компенсаторного компонента, с полным пониманием может приступить к его развитию при помощи различных методических приемов и средств.

Сейчас все более актуальным становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. В последнее время эта проблема успешно решается посредством проектной деятельности. В условиях реализации ФГОС проектная деятельность обучающихся приобретает особое значение. Метод проектов направлен

на то, чтобы развить активное самостоятельное мышление ребенка и научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает ему школа, а уметь применять их на практике. Проектная деятельность применительно к иностранным языкам была введена с целью представить умения отдельного обучающегося или группы обучающихся использовать приобретенный в школе исследовательский опыт, реализовать свой интерес к предмету исследования, приумножить знания о нем, продемонстрировать уровень обученности иностранному языку, подняться на более высокую ступень, образованности, развития и социальной зрелости.

На сегодняшний день неотъемлемой частью повседневной жизни стали различные информационно-коммуникативные сети, чье развитие привело к появлению новых средств общения, таких как ВКонтакте, Facebook, Viber, WhatsApp, Twitter, а также различных социальных сетей, мессенджеров, блогов и форумов. Первое время социальные сети использовались для обмена только текстовыми сообщениями, сейчас же с их помощью можно передавать аудио- и видеоматериалы, графики, объявления и пр. Интенсивное развитие новых технологий привело к тому, что существенно изменились способы взаимодействия между людьми и практически стерлись территориальные границы для общения [Гольцова, Проценко, 2019]. Теперь достаточно смартфона или компьютера с выходом в Интернет, чтобы следить за новостной лентой мира или общаться с представителями других стран и национальностей. Современная молодежь в большей степени отдает предпочтение общению в блогах или социальных сетях, чем реальному социальному взаимодействию. По результатам опросов, большинство студентов считают блоги удобными и полезными в обучении иностранному языку и, более того, предпочитают их другим мультимедийным средствам обучения [Там же]. Исходя из

вышесказанного, считаем, что эффективным средством формирования компенсаторной компетенции будет выступать проектная деятельность на уроках ИЯ. Ведение интернет-блога развивает креативность, т.е. побуждает обучающихся к поиску новых решений в проблемных ситуациях, а также мотивирует их к творческому самовыражению.

Характерными чертами блога являются недлинные записи, актуальность контента, наличие целевой аудитории и обратная связь [Что такое блог? 2016]. Как пишет Е.И. Горошко, интернет-пространство «выступает как одна из форм существования информационно-коммуникативного общества, представляя определенную силовую конструкцию, создаваемую людьми, их социальными, культурными и коммуникативными практиками» [Горошко, 2009]. Говоря об интернет-коммуникации, следует упомянуть, что привычная письменная речь модифицируется: стирается привычная грань между письменной и устной речью, диалогом и монологом. По сути, интернет-коммуникация является гибридом устной и письменной речи. С точки зрения методики преподавания иностранного языка интернет-коммуникация будет выступать средством обучения. По мнению И.С. Дронова, интернет-технология – это многовидовая система взаимодействия преподавателя и обучающегося при помощи современных технических средств сети Интернет, направленных на реализацию поставленных коммуникативных задач [Дронов, 2019]. Одним из решений коммуникативных задач является монологическое высказывание.

Монологическое высказывание – это непрерывное изложение мысли одним лицом, обращенное к одному или нескольким лицам. Характеризуется последовательностью, связанностью, структурной четкостью (вступление, развитие темы, заключение), монологическое высказывание может быть эмоционально окрашенным, отличаться контек-

стностью. В блоге тексты максимально сокращены, воздействие на читателя усиленно изобразительными средствами и видео, язык насыщен жаргонизмами, сленгом, иноязычными включениями (чаще всего англоязычными), значительным разнообразием стилей.

Мы полагаем, использование интернет-блоггинга на уроках иностранного языка будет способствовать формированию компенсаторной компетенции обучающихся. Формирование компенсаторной компетенции подразумевает под собой работу обучающихся над различными видами заданий под руководством педагога, а также самостоятельную работу. Для формирования компенсаторной компетенции вне языкового окружения недостаточно насытить урок иностранного языка условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить возможность мыслить, решать какие-то проблемы, которые порождают мысли, рассуждать на иностранном языке над возможными путями решения этих проблем с тем, чтобы обучающиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а иностранный язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этой мысли.

Грамотно построенная методическая работа педагога по развитию компенсаторной компетенции у обучающихся проявляется в плодотворной работе. Впоследствии результаты этой работы можно наблюдать в монологах, диалогах обучающихся и т.д. На основании вышесказанного формированию компенсаторного компонента коммуникативной компетенции могут способствовать следующие виды блогов.

1. Классное веб-пространство с размещением объявлений, домашних заданий, дополнительных к уроку фрагментов, расширяющих лингвострановедческие знания обучающихся, например PADLET.

2. Объединенная зона виртуальной коммуникации для непосредственного представления прогресса обучающихся в дисциплине.

3. Личный блог для выполнения индивидуальных заданий и организации собственной страницы на иностранном языке [Киракосян, 2017].

В заключение хочется отметить, что в процессе обучения иностранному языку важно уделять особое внимание формированию компенсаторной компетенции. Возможность выходить из затруднительных ситуаций без проблем играет ключевую роль – делает речь легкой и непринужденной, понятной собеседнику, богатой благодаря расширению словарного запаса, обогащению лексики и грамматики и т.д. Этому важно учиться и обучать, поскольку в дальнейшем это умение пригодится каждому. Огромное количество интернет-технологий позволяет современному педагогу иностранных языков изменять и моделировать процесс обучения, при этом повышая его эффективность. К тому же блоггинг как один из видов интернет-технологий является привлекательным форматом обучения иностранному языку, в том числе формированию компенсаторной компетенции.

#### *Библиографический список*

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. С. 288.
2. Гольцова Т.А. Проценко Е.А. Использование блогов и социальных статей в процессе обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. С. 62–68.
3. Горошко Е.И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии // Жанры речи. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. Вып. 6: Жанр и язык. С. 11–27.
4. Дронов И.С. Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. 2019. № 180. С. 61–69.

5. Киракосян В.А. Применение блог-технологий на уроке иностранного языка как средство развития речевой компетенции учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 8: в 2 ч. Ч. 1. С. 181–184.
6. Куклина С.С. Компенсаторный компонент иноязычной коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 55–59.
7. Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования. 2009. № 9. С. 102.
8. Милованова Л.А., Давыденко В.В. Компенсаторная компетенция как компонент содержания обучения иностранному языку в условиях естественнонаучного профиля // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2015. № 5. С. 49–52.
9. Российская Федерация. Приказы. Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».
10. Что такое блог? [Электронный ресурс]. URL: <https://blogwork.ru/chto-takoe-blog/> (дата обращения: 17.11.2019).

**А.В. Бедарева, А.Е. Пасечник**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «MIND-MAP» КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Статья посвящена вопросу эффективности использования технологии «Mind-map» на уроках иностранного языка на младшей ступени обучения. Особое внимание уделяется активизации познавательной деятельности на основе технологии «Mind-map». Кроме того, в статье рассматриваются психологические особенности младшего школьного возраста и требования ФГОС, что позволяет учитывать особенности учебного процесса на начальном этапе обучения иностранному языку.*

**Ключевые слова:** *деятельность, познавательная деятельность, технология «mind-map», интеллект-карты.*

A.V. Bedareva, A.E. Pasechnik

## USING THE „MIND-MAP” TECHNOLOGY AS A MEANS OF ACTIVATING COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNG LEARNERS

*The article is devoted to the issue of the effectiveness of using the «Mind-map» technology at the foreign language lessons in primary school. Particular attention is paid to enhancing cognitive activity based on the «Mind-map» technology. In addition, the article discusses the psychological characteristics of primary school students and the requirements of the Federal State Educational Standard, which allows taking into account the peculiarities of the educational process at the initial stage of teaching a foreign language.*

**Keywords:** activity, cognitive activity, “mind-map” technology, intelligence cards.

Одной из ведущих форм деятельности обучающегося на начальном этапе обучения иностранному языку является познавательная деятельность, которая стимулирует учебный процесс. Чтобы разобраться, что же такое познавательная деятельность, приведем несколько различных трактовок понятий «деятельность», «познавательная деятельность» с целью раскрытия этих понятий и принятия наиболее точного определения в рамках данного исследования.

А.Н. Леонтьев трактует деятельность как осмысленное и целенаправленное взаимодействие человека с окружающей средой, опосредованное внешней и внутренней активностью, или специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающей действительности и самого себя [Леонтьев, 1975].

По мнению В.Н. Дружинина, самым подходящим определением деятельности является следующее: «деятельность – это процесс активного отношения человека к действительности, в ходе которого происходит достижение субъектом поставленных ранее целей, удовлетворение разнообразных потребностей и освоение общественного опыта» [Дружинин, 2009].



Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что деятельность – это активное взаимодействие человека с окружающей средой. Далее необходимо обозначить понятие «познавательная деятельность» для дальнейшего сравнения.

Н.Ф. Виноградова и О.А. Рыдзе определили познавательную деятельность как активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него [Виноградова, 2008].

Познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном этапе, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений обучающихся, а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе [Сластенин, 2002].

Если сравнивать понятия «познавательная деятельность» и «деятельность», можно сделать вывод, что понятие «познавательная деятельность» расширяет первоначальное понятие деятельности. Деятельность становится не просто взаимодействием человека с окружающей средой, а выступает как осознанное взаимодействие с окружающим миром с использованием психических процессов.

Младший школьный возраст – это особенный период в жизни обучающегося. Обучение становится неотъемлемым, социально и общественно важным процессом. Обучение в школе включает не только усвоение знаний, становление многих учебных и интеллектуальных навыков, но и развитие самих познавательных процессов – внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия. Развитие познавательных психических процессов в младшем школьном возрасте подразумевает преобразование произвольных непреднамеренных действий, совершающихся в игровой или

творческой деятельности, в независимые виды психической деятельности с целями, мотивами и способами выполнения. Познавательные процессы – это и есть особенности познавательной деятельности.

Например, внимание у обучающихся младшего школьного возраста преобладает произвольное. Им сложно сосредоточиться на монотонной деятельности или на деятельности, требующей интеллектуального усилия.

Что касается мышления, в младшем школьном возрасте формируются компоненты понятийного мышления и мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, группировка, классификация, абстрагирование.

Далее следует упомянуть восприятие. У детей младшего школьного возраста восприятие малодифференцированное. Оно обуславливается отличительными чертами предмета или объекта. По этой причине обучающиеся обращают внимание в объектах не на главное, существенное, а на внешние особенности.

В процессе обучения также активно развивается воссоздающее и творческое воображение. Воссоздающее воображение предназначено для воссоздания в сознании представления о реальном объекте по его описанию. Другой вид воображения – творческое. Оно характеризуется тем, что человек преобразует представления и формирует новые не по имеющемуся образцу, самостоятельно намечая очертания формируемого образа и подбирая для него необходимые материалы [Маклаков, 2008].

Кроме того, благодаря обучению стремительно развиваются все процессы памяти, такие как сохранение, воспроизведение информации и запоминание. Развитие памяти происходит в связи с надобностью запоминания учебного материала. В процессе обучения активно формируется произвольное запоминание. Значимым становится не только то, что запомнить, но и каким образом запомнить.

Среди всего многообразия инновационных педагогических технологий, которые успешно применяют педагоги на своих уроках, необходимо выделить технологию «Mind-map».

На русский язык термин «Mind-map» может переводиться как «интеллект-карты», «ментальные карты», «мыслительные карты», «карты знания», «карты памяти», «ассоциативные карты» и так далее.

«Mind map» – это удобный эффективный метод визуализации мышления и альтернативной записи. Данная технология позволяет результативно структурировать и обрабатывать информацию, а также совершать мыслительные операции, используя весь свой творческий и интеллектуальный потенциал. Способ работы с информацией на основе интеллект-карт популяризировал английский психолог, писатель Тони Бьюзен. При этом технология «Mind-map» в различных вариациях и под разными названиями существовала задолго до этого.

В рамках коммуникативного обучения иностранному языку основное значение уделяется развитию у обучающихся умений письменной и устной речи на иностранном языке. Важной становится способность рассуждения, высказывания своего отношения по какой-либо проблеме.

Одним из важнейших моментов при раскрытии темы является поиск основной мысли, которая затем будет разворачиваться и аргументироваться. Технология «Mind-map» может являться эффективной опорой для построения устной и письменной речи.

Основной принцип данной технологии заключается в том, что мы отказываемся от традиционной формы записи в четком последовательном порядке. В такой записи обычно используются текст с заголовками, слова, абзацы. Подобную монотонную запись трудно запомнить и еще труднее восстановить в памяти. Поскольку данная технология имеет

ряд преимуществ и достаточно редко используется в процессе обучения, нами была предпринята попытка внедрения технологии «Mind-map» на урок иностранного языка в 3 классе общеобразовательной школы.

В рамках педагогической практики был проведен анализ учебно-методических комплектов по немецкому языку. Обучающиеся 3 класса МБОУ СОШ № 66 работают с учебным пособием «Deutsch» (авторы И.Л. Бим, Л.И. Рыжова), которое состоит из учебника (2 части), рабочей тетради, книги для учителя и аудиоприложения. В процессе обучения немецкому языку в 3 классе обучающиеся знакомятся с традициями страны изучаемого языка, некоторыми литературными персонажами, а также произведениями, элементарными формами речевого и неречевого поведения, принятого в немецкоговорящих странах.

УМК по немецкому языку «Deutsch» для 3 класса одобрен Министерством образования и науки Российской Федерации и заявлен как учебник, отвечающий требованиям ФГОС. Например, УМК соответствует требованию к предметным результатам: освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на начальном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора.

Следует отметить, что в представленном УМК учитываются возрастные и психологические особенности детского возраста, процесс обучения строится с помощью активных видов деятельности: игр, песен, разучивания считалок и др.

Главными целевыми установками данного УМК можно считать:

- формирование коммуникативной компетенции;
- привитие интереса к изучению иностранных языков;
- ознакомление с культурой страны иностранного языка;
- формирование универсальных учебных действий (УУД).

В ходе работы с помощью УМК было выявлено, что представленный материал не усваивается на должном уровне и недостаточно эффективен для активизации познавательной деятельности обучающихся. Практически все разделы построены по единой структуре, включают в себя в основном письменные задания. На наш взгляд, данное учебное пособие необходимо совмещать с уроками по авторским методикам с целью активизации познавательной деятельности.

На педагогической практике в школе необходимо было выяснить, поспособствует ли использование технологии «Mind-map» активизации познавательной деятельности обучающихся 3 класса. В рамках учебной программы и темы учебника «Der Sommer ist die schönste Zeit» был проведен экспериментальный урок. На основе всех текстов, грамматического и лексического материала главы обучающимся было предложено составить единую интеллект-карту по теме, используя не только слова и схемы, но и рисунки.

В ходе работы над интеллект-картой обучающиеся 3 класса смогли повторить и закрепить пройденный материал. Кроме того, у обучающихся не вызвало труда составить небольшой рассказ по теме, опираясь на схему. Ранее данное задание вызывало трудности, так как материал в учебнике расположен хаотично и не все важные лексические и грамматические блоки запоминаются обучающимися.

Впоследствии обучающиеся 3 класса составляли интеллект-карты самостоятельно по другим темам. Например, по теме учебника «Unsere Freunde gehen wieder in die Schule».

Результаты проведенного экспериментального урока дают основание утверждать, что технология «Mind-map» способствует активизации познавательной деятельности обучающихся на начальном этапе на уроке иностранного языка. Технология подходит как для закрепления пройденного материала, так и для разбора и пересказа текстов, а также в

качестве опоры для составления монологического высказывания в устном и письменном виде.

Таким образом, применение технологии «Mind-map» на уроках иностранного языка дает только положительные результаты, поскольку обучающиеся учатся выбирать, структурировать и запоминать ключевую информацию, а также воспроизводить ее. Кроме того, новый вид работы вызывает интерес у обучающихся младшего школьного возраста. Мыслительные карты помогают развивать мышление, память и внимание, а также делают процесс обучения эффективнее и интереснее.

### *Библиографический список*

1. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир как учебный предмет в начальной школе: лекции 5–8. М.: Первое сентября, 2008. 68 с.
2. Дружинин В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. СПб.: Питер, 2009. 656 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2008. 583 с.
5. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 576 с.

**А.В. Бедарева, Д.Ю. Старчукова**

## **ФЛЕШ-КАРТЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

*В статье рассматриваются понятие говорения как вида речевой деятельности и его содержание обучения в начальной школе. Рассматривается также понятие флеш-карты, и выявлены преимущества использования в процессе обучения говорению на младшем этапе. Определен комплекс упражнений при работе с флеш-картами для навыка говорения.*

**Ключевые слова:** *говорение как вид речевой деятельности, понятие флеш-карты, английский язык, монолог, диалог.*

A.V. Bedareva, D.Yu. Starchukova

## FLASH CARDS AS A MEANS OF SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT AT THE ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

*The article deals with the concept of speaking as a type of speech activity and its content in primary school. The definition of flash cards as well as their benefits in the process of teaching young learners to speak are considered. A set of exercises with flash cards used in the process of speaking skills development is defined.*

**Keywords:** *speaking as a type of speech activity, flash cards, English language, monologue, dialogue.*

Целью данной статьи является рассмотрение потенциала флеш-карт как одного из средств формирования навыков говорения обучающихся начальной ступени на уроках иностранного языка.

Язык является основным средством общения, накопления и передачи опыта между людьми, поэтому говорение – это многоаспектное и сложное явление и выполняет в жизни человека такую функцию, как средство общения. Понимание того, как это происходит, в первую очередь необходимо учителю для успешного обучения иностранному языку. Помимо этого, говорение – один из видов деятельности человека, в результате которого возникает такой продукт, как высказывание.

И.А. Зимняя определяет говорение как продуктивный вид речевой деятельности, с помощью которого, так же как и при аудировании, реализовывается устное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные навыки, а также лексические и грамматические. Говорение является одним из важнейших направлений в преподавании в большинстве методов обучения. По большей или меньшей роли программирования высказывания

различают как инициативную, так и ответную и репродуктивную речь [Зимняя, 2011].

А.А. Леонтьев обозначает говорение как вид речевой деятельности, при помощи которого происходит устное вербальное общение. Говорение может обладать различными видами сложности, начиная от выражения эффективного состояния с помощью простого названия предмета и ответа на вопрос и заканчивая самостоятельным развернутым высказыванием [Леонтьев, 2004].

Говорение как один из видов речевой деятельности может выступать как диалогическая и монологическая речь. Монолог – это речь одного лица, выражающего свои мысли, намерения или оценку событий в относительно развернутой форме. Монологическая речь представляет собой вид развернутой речи, при которой почти не используется неречевая информация, получаемая из ситуации разговора. Диалог – это такая форма общения, при которой реализуется непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Отличительной чертой диалогического высказывания является его двусторонний характер, спонтанность, так как содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседников [Щукин, 2012].

Основная цель обучения говорению на уроке – развитие у обучающихся способностей совершать устное речевое общение на иностранном языке в разных определенных ситуациях.

Выделяется несколько уровней при овладении иностранным языком. В связи с этим навык говорения варьируется у обучающихся разных школ степенью корректности, сформированности, прочностью, охватом сфер, тем и ситуаций общения. Например, обучающиеся по окончании базового курса должны уметь общаться в рамках типичных повседневных ситуаций. При этом в речи учеников могут быть допущены ошибки, не нарушающие коммуникацию.



На начальном этапе обучения можно выделить основные задачи обучения говорению:

1) осуществление непрерывного высказывания. Процесс его осуществления длится определенное количество времени без прерывания. Главный механизм здесь – это механизм сверхфразового упреждения;

2) умение последовательного и логичного выражения не только своих мыслей, но и выстраивания логической цепочки высказывания, его завершения. Данная задача проявляется в развитии идеи ключевой фразы: уточнение, пояснение, обоснование, дополнение.

При обучении говорению необходимо знать, как разворачивается высказывание, какие при этом есть закономерности, а также какие модели находятся в основе разных видов высказывания [Рогова и др., 2005].

Если рассматривать содержание обучения говорению в начальной школе, то следует отметить три компонента, выделяемые Г.В. Роговой: лингвистический, психологический и методический:

– *лингвистический* компонент включает в себя как языковой, так и речевой материал, который дает возможность обучающимся вступать в общение на определенную тематику, указанную в программе и в рамках учебных ситуаций, которые должны реализовываться в разных компонентах учебно-методического комплекса;

– *психологический* компонент подразумевает овладение навыками и умениями экспрессивной речи. Оно имеет связь с выполнением таких операций, как репродукция, трансформация, расширение и комбинирование.

На начальном этапе обучения репродукция занимает важное место, так как благодаря этой операции происходит как отработка произносительных навыков, так и овладение структурам и их лексическим наполнением.

Трансформация имеет связь с изменением грамматических структур самого высказывания. Расширение обеспе-

чивает полноту и информативность высказывания, а также формирование грамматического его оформления и актуализацию лексики. Операция комбинирования связана с сочетанием языковых и речевых средств для выражения мыслей;

– *методологический* компонент связан с формированием у обучающихся таких приемов учения, которые необходимы для овладения навыком говорения на английском языке [Там же].

Важным компонентом является способность обучающихся использовать различные опоры: слуховые, зрительные; вербальные, невербальные; содержательные. Они помогают обучающимся начальной школы выстроить монологическое высказывание и диалог на английском языке, так как у обучающихся данного возраста возникают общие лингвистические способности, т.е. они входят в реальность образно-знаковой системы. Методика обучения детей иностранному языку основывается на таких видах работы, как: игра, движение, музыка и наглядность. Они помогают не только улучшить качество обучения, но и достичь лучших результатов при постоянном взаимодействии между собой.

В настоящее время, время интерактивных технологий, особый интерес представляет собой такое средство обучения, как флеш-карты. Флеш-карты – тематические карточки с изображением предметов или понятий. Это простое и универсальное, но часто недостаточно изученное средство обучения. Флеш-карты дают возможность обучающимся не «переводить» на родной язык то или иное слово, а запомнить значение этого слова, представленное в графической форме в виде рисунка, картинки.

С.С. Кашлев рассматривает флеш-карты как набор информации, которая расположена с одной или обеих сторон карты, они используются как в классе, так и при индивидуальном обучении. На карточке могут быть представлены даты, формулы и любые предметы. Карточки широко используются в качестве средств обучения для того, чтобы

помочь обучающемуся запомнить те или иные лексические единицы путем многократного повторения [Кашлев, 2005].

Рассмотрим преимущества использования флеш-карт именно на начальном этапе обучения на уроке иностранного языка. Во-первых, как известно, у обучающихся начального этапа обучения ведущим типом восприятия информации является визуализация, представление в графическом виде того или иного слова или словосочетания, что позволяет привлечь внимание почти всех обучающихся на этапе представления новых слов. Во-вторых, флеш-карты помогают сделать занятие более интересным и эмоциональным, что, в свою очередь, отражается положительно на результатах обучения, ведь заинтересованность обучающихся и их высокая мотивация также способствуют произвольному и более быстрому запоминанию материала. В-третьих, с помощью флеш-карт можно не только отрабатывать новые слова, но и использовать один и тот же набор флеш-карт по одной и той же теме для построения различных несложных разговорных фраз на уроке.

Итак, при работе на уроках иностранного языка мы не просто разработали комплект флеш-карт по определенной тематике урока, но и составили комплекс упражнений для работы над монологами и диалогами.

Первый этап работы по формированию навыков говорения посредством флеш-карт заключался в изучении обучающимися нового лексического материала по теме урока и отработывании в разных видах упражнений.

Задачей следующего этапа работы с лексической темой являлась отработка лексических единиц на основе флеш-карт в разных видах говорения: монологе и диалоге.

В процессе работы формирования такого навыка говорения, как монолог, каждому обучающемуся были выданы карточки с фразами «I have got.../ I haven't got», при помощи которых обучающиеся составляют предложения со школьными принадлежностями, имеющимися на партах.

Далее представим такой тип упражнения, как «вопрос – ответ». Обучающиеся работают в парах, им выдается карточка со словом. Они должны указать на предмет, изображенный на карточке и задать вопрос: «Is it a...?». Второй участник диалога должен посмотреть на карточку и правильно на него ответить, используя «Yes, it is», если вопрос и карточка совпали, или «No, it is not», если карточка и вопрос не совпали. Далее он должен задать подобный вопрос со своей карточкой собеседнику.

«Have you got...?» – учитель задает этот вопрос, показывая карточку с предметом. Один из обучающихся, которого выберет учитель, должен посмотреть на свою парту и ответить на него: «Yes, I have / No, I have not».

При такой работе активен каждый ученик, ведь комплекс упражнений подразумевает не только фронтальную работу, но также парную и индивидуальную. В конце каждой лексической темы проводился контроль обучающихся в виде вопросно-ответной формы с использованием опоры в виде флеш-карт.

Таким образом, флеш-карты являются универсальным средством при работе на уроке иностранного языка. Их можно использовать не только для введения нового лексического материала, но также и для формирования навыков говорения на начальной ступени обучения. При работе с младшими школьниками следует учитывать, что у обучающихся данного возраста ведущим типом восприятия информации является визуализация. Именно поэтому флеш-карты становятся одним из ведущих средств обучения при изучении иностранного языка.

### *Библиографический список*

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 2011. 237 с.
2. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. Минск: Белорусский верасень, 2005. 176 с.

3. Леонтьев А.А. Речь и общение // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 11–15.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 2005. 287 с.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2012. 480 с.

**А.А. Билингер**

**РАЗВИТИЕ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ  
В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ MOODLE  
ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕРАКТИВНОГО ЭЛЕМЕНТА  
«ЗАДАНИЕ»**

*Статья посвящена анализу развития устной иноязычной речи в электронной среде Moodle при помощи интерактивного элемента «Задание». Описаны возможности коммуникации в режиме онлайн между учителями и обучающимися, создания разнообразных упражнений и заданий, размещаемых на платформе Moodle, а также возможности оценки выполненных заданий. Даны методические рекомендации для учителей по работе с интерактивным элементом «Задание» в электронной среде Moodle. **Ключевые слова:** развитие устной иноязычной речи, электронная среда Moodle, интерактивный элемент «Задание», упражнения.*

**A.A. Bilinger**

**DEVELOPMENT OF ORAL FOREIGN LANGUAGE  
SPEECH IN THE MOODLE SYSTEM USING  
THE INTERACTIVE ELEMENT „ASSIGNMENT”**

*The article is devoted to the analysis of oral foreign language speech development in the Moodle electronic environment using the interactive element „Assignment”. The possibilities of online communication between teachers and students, creating a variety of exercises and tasks on the Moodle platform as well as the possibility of evaluating completed tasks are considered. Methodical recommendations for teachers on working with the interactive element „Assignment” in the electronic environment Moodle are given. **Keywords:** developing speaking skills, electronic platform Moodle, the interactive element „Assignment”, exercises.*

Для развития устной иноязычной речи электронная среда Moodle предлагает много возможностей коммуникации в режиме онлайн между учителями и обучающимися, что позволяет выяснить проблемы сразу либо с несущественной временной задержкой. Обучающиеся могут среди прочего вести целенаправленные и модулируемые дискуссии. Основное внимание уделяется подготовке заданий самых разных форматов и категорий сложности при одновременном предоставлении возможности обратной связи по размещенным выполненным заданиям. Сюда также относится учебный материал в электронном виде [Coriand, Wedding, 2017].

Интерактивный элемент «Задание» предлагает обучающимся множество разнообразных упражнений и заданий, которые размещаются на платформе Moodle, могут быть скачаны и затем выполнены самостоятельно. Они связаны друг с другом, чтобы обучающиеся могли использовать приобретенные знания непосредственно в практике речи. В этот принцип взаимосвязи включена дидактическая цель достижения репродуктивного употребления слов через формирование и совершенствование продуктивных навыков с учетом рецептивных навыков. Задания, основывающиеся друг на друге, должны вести к достижению цели шаг за шагом. Для этого необходимо предлагать жизненные и практические ситуации, чтобы обучающиеся использовали новые элементы в как можно более широком и реальном контексте и, как следствие, развивали устную иноязычную речь [Goggin et al., 2017].

Обучающимся предоставляется возможность создавать письменные и устные тексты, это может быть использовано в самых разных форматах, например, создание таких небольших текстов, как краткий анализ, эссе, решение ситуационных задач, ответы на запросы и так далее, создание научных докладов, в частности рефератов, в форме домашней работы [Gerngroß, Schwarz, 2017]. Одним из вариантов заданий может быть краткое сочинение, в котором что-то описывается

своими словами. Данное сочинение отправляется учителям и проверяется ими. К тому же можно предложить специальные упражнения по теме, а также комплексные упражнения. На этапе самоконтроля можно предложить другие дополнительные упражнения, например, вопросы, содержащие верную и неверную информацию по теме или тексту, упражнения, в которых нужно распределить отдельные слова. Кроме того, имеется возможность создать короткое видео, в котором обучающийся объясняет понятие, данное учителем. Обучающийся может свободно выбирать вспомогательные средства. Самостоятельно разбираясь в определенном понятии, обучающиеся читают дополнительную литературу и глубже вникают в тему. Данный этап осуществляется в форме индивидуальной или парной работы. Чтобы не зависеть от места и времени, на платформе Moodle размещаются все слайды, презентации в программе PowerPoint, созданные видео и задания [Prinz et al., 2017].

Курс может содержать задания на аннотирование и реферирование текстов, на восприятие и воспроизведение нового учебного материала. Такие задания предусматривают ориентацию обучающихся в ситуациях, событиях, информации, проблеме, заложенных в содержании программных учебных текстов; в языковых средствах, способах обработки информации, выражения основной мысли и предметного содержания иноязычных текстов, в их информативно-коммуникативных функциях [Воног, Прохорова, 2015].

Учителю необходимо указывать конкретные требования к выполнению задания, обозначить объем письменного сообщения, предоставить точные и понятные критерии, по которым будут выставляться оценки или баллы за письменные работы обучающихся. Для поддержки обучающихся учитель может внести в электронный курс список с вводными словами, выражающими чувства говорящего (*fortunately, unfortunately, to my surprise*), чувства уверенности или неуверенности (*of course,*

to be sure, obviously, perhaps), отношение говорящего к высказыванию (to tell the truth, strictly speaking, frankly speaking) и так далее [Рыманова, Качалов, 2016, с. 155].

В Moodle можно создать также следующие задания на развитие устной иноязычной речи: образец правильного произношения (запись); тест на определение ударения в слове, правильной интонации и т.д.; глоссарий со звуковым сопровождением; озвученный форум; диалог с пропущенными словами; презентация, записанная на блоге (отправленная на э-портфолио); монолог. Возможно также использование опросов в сочетании с последующими обсуждениями правильных и неправильных вариантов ответа в форуме, индивидуальное прослушивание аудиозаписи с последующим письменным восстановлением текста (пропущенных грамматических конструкций) или групповая работа по восстановлению текста в Wiki (<https://helpiks.org/6-62913.html>).

При помощи интерактивного элемента «Задание» может быть проведено электронное тестирование, состоящее из тестов, включающих в себя тексты с пробелами для заполнения по определенным темам, и письменное задание (обобщение и анализ прочитанного текста) [Scholten-Akoun et al., 2012]. Затем выполненное задание оценивается и обучающимся предоставляется информация о языковой характеристике их текстов (орфография, грамматическая правильность, верность и вариативность словоупотребления), о точности передачи содержания текста (проверка по определенным критериям, верно и корректно ли переданы аргументы исходного текста), о стилистическом качестве текста [Там же].

Выполненные задания размещаются на платформе, учителя их проверяют, оценивают и отправляют свои отзывы в разных формах, чтобы указать обучающимся на возможные ошибки. При этом также учитываются разные варианты выполнения заданий и осуществляется индивидуальный подход к обучающимся [Prinz et al., 2017, p. 202–203]. Это яв-



ляется более эффективным, чем отправление по электронной почте. Интерактивный элемент «Задание» также может быть использован для того, чтобы напомнить обучающимся о заданиях, которые они должны выполнить в автономном режиме и у которых нет цифрового контента. В этом случае интерактивный элемент служит для документирования оценки и для обратной связи.

Таким образом, данный элемент используется в Moodle, также для выполнения заданий в режиме онлайн, которые загружаются в форум и могут быть прочитаны всеми обучающимися. Задания в режиме онлайн могут одновременно являться формой контроля, в этом случае они загружаются через поле задач и видны только учителям. Выступая в качестве формы контроля на этапе самостоятельной работы, эти задания являются важным средством контроля не только достижения целей обучения, но и задач обучения, поскольку они требуют активной работы с содержанием [Mense et al., 2017, p. 92].

Результаты выполнения заданий обучающимися обобщаются в обзоре, и учителя могут затребовать их непосредственно в электронной среде Moodle в форме одного или нескольких файлов, а также в виде текста в режиме онлайн. Результаты могут быть поданы индивидуально или в группах. Кроме того, можно установить срок размещения выполненных заданий. В случае необходимости можно оценивать размещенные выполненные задания «вслепую» (то есть при оценке учитель не видит, кто разместил выполненное задание).

Данная электронная система позволяет обучающимся присылать работы в любом формате: ответ в виде нескольких файлов; ответ в виде текста; ответ в виде файла; ответ вне сайта [Рыманова, Качалов, 2016, с. 155]. Обучающиеся могут размещать выполненные задания непосредственно в электронной среде Moodle в разделе для ввода текста или загружать один или несколько файлов, текст автоматически со-

храняется в текстовом редакторе. Учитель может ограничить максимальное количество слов, загружаемых файлов и максимальный размер файла, причем максимально возможный размер зависит от системных настроек. Разрешены все типы файлов, которые проверяющие могут открывать. Обучающиеся могут загружать файлы в форматах .odt, .docx и .pdf, и проверяющие могут оставлять аннотации непосредственно в этих файлах. Например, если обучающиеся загружают файлы в формате .pdf, то проверяющие могут вносить свои аннотации непосредственно в браузер в файл в формате .pdf. Аннотации сохраняются и доступны для просмотра обучающимся, которые загрузили файлы. Обучающиеся также могут оставлять комментарии к своим файлам. Задания, выполненные от руки, затем отсканированные и загруженные на платформу Moodle, или чертежи, выполненные в других программах создания изображений и загруженные в формате .pdf, можно только комментировать [Prinz et al., 2017].

При вводе текста в режиме онлайн в сочетании с внутрискрипчным комментарием как типом обратной связи проверяющие могут разместить отзыв непосредственно в выполненном задании в виде комментария, подчеркивания или выделения и многого другого. Также они могут создавать файлы со своими отзывами вне электронной среды Moodle, следовательно, размещенные выполненные задания могут иметь комментарии, образцы выполнения, шаблоны оценки или отзывы в форме аудиофайлов и многого другого. Затем файл обратной связи снова загружается в Moodle.

Задания могут быть оценены баллами или с помощью оценочной шкалы. Проверяющие видят ссылку для скачивания оценочной таблицы в виде Листа Excel, в который они могут вносить оценки и комментарии, а затем снова загрузить Лист Excel в Moodle. Также они могут использовать расширенные методы оценки, например рубрики или директивы по оценкам (<https://docs.moodle.org/37/de/Aufgabe>).

Задания должны быть ясными и понятными, чтобы обучающиеся могли успешно справиться с ними самостоятельно. Кроме того, задания должны поддерживать обучающихся при понимании прочитанного и способствовать формированию речевых навыков.

Таким образом, интерактивный элемент «Задание» способствует развитию следующих необходимых умений устной иноязычной речи: умение описывать события / факты / явления; умение сообщать информацию; умение выражать собственное мнение / суждение; умение обобщать информацию; умение делать выводы и т.д. Данный элемент дает возможность учителю проследить активность каждого обучающегося по его выполнению, проверить предоставленные письменные работы, выставить соответствующий балл и, если необходимо, написать свои комментарии. Интерактивный материал способствует работе обучающихся с ориентацией на практику и повышению их мотивации. Электронная среда Moodle позволяет организовать и проследить отработку некоторых аспектов устной речи, таких как произношение, например, в самостоятельном режиме, что значительно сокращает время, выделяемое на это на уроке. Большим преимуществом интерактивного элемента «Задание» также является то, что выполненные задания загружаются в одно место, обратная связь очень простая и отчет может быть отправлен соответствующему обучающемуся.

### *Библиографический список*

1. Воног В.В., Прохорова О.А. Использование LMS MOODLE при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2 (62), т. 3. С. 27–30.
2. Рыманова И.Е., Качалов Н.А. Использование инструментов MOODLE для развития коммуникативных умений иноязычной письменной речи студентов [Электронный ресурс].

URL: [http://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/32368/1/conference\\_tpu-2016-C89\\_V1\\_p154-159.pdf](http://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/32368/1/conference_tpu-2016-C89_V1_p154-159.pdf)

3. Coriand R., Wedding S. Das Blended Didaktikum. In: Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Kerres, Michael [Hrsg.]; Heinrich, Sandrina [Hrsg.] Flexibles Lernen mit digitalen Medien. Strategische Verankerung und Handlungsfelder an der Universität Duisburg-Essen 1. Auflage Münster; New York: Waxmann, 2017.
4. Gerngroß S., Schwarz O. Wissenschaftliches Arbeiten online. Ein Moodle-basiertes Übungswerkzeug für Studierende der Politikwissenschaft. In: Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Kerres, Michael [Hrsg.]; Heinrich, Sandrina [Hrsg.] Flexibles Lernen mit digitalen Medien. Strategische Verankerung und Handlungsfelder an der Universität Duisburg-Essen 1. Auflage Münster; New York: Waxmann, 2017.
5. Goggin M., Mayzaud Y., Schymiczek N. Fremdsprachenbereich des Instituts für Optionale Studien – E-Learning und Sprachdidaktik: Revolution oder Kontinuität? In: Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Kerres, Michael [Hrsg.]; Heinrich, Sandrina [Hrsg.] Flexibles Lernen mit digitalen Medien. Strategische Verankerung und Handlungsfelder an der Universität Duisburg-Essen 1. Auflage Münster; New York: Waxmann, 2017.
6. Mense L., Sera S., Wegrzyn E. Gender is [...] something you do. Ein Blended-Learning-Seminar. In: Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Kerres, Michael [Hrsg.]; Heinrich, Sandrina [Hrsg.] Flexibles Lernen mit digitalen Medien. Strategische Verankerung und Handlungsfelder an der Universität Duisburg-Essen 1. Auflage Münster; New York: Waxmann, 2017.
7. Prinz M., Grehl M., Giesa M. Erfahrungsbericht zum Projekt «eLEWI». E-Learning zur Einführung in die Wirtschaftsinformatik. In: Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Kerres, Michael [Hrsg.]; Heinrich, Sandrina [Hrsg.] Flexibles Lernen mit digitalen Medien. Strategische Verankerung und Handlungsfelder an der Universität Duisburg-Essen 1. Auflage Münster; New York: Waxmann, 2017.
8. Scholten-Akoun D., Mashkovskaya A., Tischmeyer D. Language competencies of future teachers. Design and results of an empirical study // Applied Linguistics Review. 2014. № 5 (2). P. 401–423.

9. Scholten-Akoun D., Baur R.S. (unter Mitarbeit von A. Mashkovskaya). Der C-Test als ein Instrument zur Messung der Schriftsprachkompetenzen von Lehramtsstudierenden (auch) mit Migrationshintergrund – eine Studie // In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop «Kinder mit Migrationshintergrund» 2010 (=Schriftenreihe Beiträge aus dem Workshop «Kinder mit Migrationshintergrund»), Band 5, S. 307–330). Freiburg i. Br.: Fillibach, 2012.

**М.Ю. Болдина**

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ**

*Статья посвящена проблеме преподавания иностранных языков в разноуровневых группах. Рассматриваются основные понятия, сложности в понимании разноуровневых групп. Выделяются основные формы работы в разноуровневой группе, приемы и упражнения для обучения навыкам говорения в разноуровневых группах. Описывается собственный опыт создания методических разработок по данной теме на основе отдельного учебно-методического комплекса.*

**Ключевые слова:** разноуровневые группы, навыки говорения, обучение иностранному языку, индивидуальные особенности.

**M.Yu. Boldina**

### **PECULIARITIES OF TEACHING SPEAKING SKILLS AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN MIXED-ABILITY CLASSES**

*The article deals with the problem of teaching english language in mixed-ability classes. The main notions and difficulties are considered. The main forms of work in mixed-ability classes, techniques and exercises of teaching speaking skills in mixed-ability classes are given. Author's experience in creating methodological developments on this topic on the basis of a separate educational and methodological complex is described.*

**Keywords:** mixed-ability class, speaking skills, teaching english, personal features.

Современное образование следует определенным тенденциям, среди которых и тенденция на индивидуализацию. Индивидуализация образования помогает создать для обучающегося комфортную зону, учитывающую все его особенности. Более того, современный трудовой рынок запрашивает мобильных работников, способных быть гибкими, обучаться и осваивать новые навыки в короткие сроки. Такое возможно только, если человек умеет учитывать свои психоэмоциональные, когнитивные и физические особенности.

В то же время система образования по-прежнему массово строится на основе классно-урочной системы, которая направлена на «среднего ученика», и поэтому все большую популярность набирают технологии и методы, способные обеспечить индивидуализацию для каждого ученика в рамках этой системы.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) требует построения образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [Федеральный стандарт..., 2010].

Каждый учитель на практике сталкивается с неоднородностью групп обучающихся, среди которых традиционно выделяются «сильные», «средние» и «слабые» обучающиеся. Задача современного учителя – дать каждому ребенку возможность развиваться в своем темпе и в силу своих возможностей.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности обучения навыкам говорения на уроках иностранного языка в разноуровневых группах и описать разработанные методические материалы.

Под разноуровневыми группами мы подразумеваем случайно выбранных учащихся, собранных в одном классе независимо от их способностей или достижений в соответствующем предмете [Mahmanozarova, 2018].

Разноуровневые группы также называют mixed-ability class или heterogeneous class. Некоторые ученые спорят о том, верны ли эти понятия, указывая, что слово ability может ввести в заблуждение, потому что под mixed-ability class подразумевают группу обучающихся с разными успехами в изучении языка, а сам термин ability подразумевает как сформированную способность, так и потенциальную. Второе, противоположное понятие – heterogeneous подразумевает однородную группу обучающихся, когда такое невозможно, ведь у каждого обучающегося выделяют свои особенности. В таком случае любая учебная группа, где больше одного человека, заведомо разнородна. Поэтому термин лучше дополнить «особенно и сильно разнородны», подразумевая, что такого рода разнородность ведет к проблемам в процессе обучения [Naryanan].

На данный момент существует нехватка методического обеспечения для работы с разноуровневыми группами в рамках отдельных учебно-методических комплексов. Именно поэтому практикующие учителя вынуждены самостоятельно составлять и подбирать необходимые задания.

Обучение навыкам говорения является неотъемлемой частью программы подготовки обучающихся по иностранному языку. Проблема обучения этому умению стоит особенно остро в условиях дефицита часов и больших разноуровневых групп [Ершова, 2017].

Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [Гальскова, 2017].

Навыки говорения делятся на две основные группы: диалогическая речь и монологические высказывания.

Анализ литературы показал, что выделяются следующие формы работы в разноуровневых группах.

– Индивидуальная работа, когда каждый обучающийся занимается по специально подготовленному заданию или по заданиям определенного уровня.

– Работа в разноуровневых микрогруппах или парах, где более сильный ученик (ученики) выступает в роли ментора, лидера помогает и объясняет тему.

– Работа в группах или парах, объединенных по схожим признакам (уровень знаний предметной области, способность к обучению, мотивированность в изучении предмета).

– Групповая проектная работа. Куда включены обучающиеся разного уровня, где каждый обучающийся выполняет работу по силам.

При обучении навыкам говорения в разноуровневой группе также используются вышеописанные формы работы на уроках.

При изучении литературы мы не обнаружили специальных методических разработок и научных трудов по данной теме, поэтому при подготовке пользовались опытом отечественных и зарубежных педагогов. Можно выделить несколько методических приемов, которые гибко включаются в любое занятие.

– Адаптировать задания из учебника под потребности учеников, т.е. усовершенствовать или дополнить уже готовое задание. Его можно дополнять с учетом уровня вашей группы.

– Готовить дополнительные задания для тех, кто может быстро справиться с заданием. С одной стороны, это могут быть дополнительные материалы, с другой – можно изначально поделить задание из учебника. И тогда, когда часть ребят, например, будут отвечать на первые три обязательных вопроса, другие успеют ответить еще на несколько дополнительных, которые представлены в учебнике [Clandfield].



Также существует множество заданий, или так называемых «activities», при отработке навыков говорения, которые помогут включить в работу обучающихся разного уровня.

– В группах необходимо описать картинку (это могут быть простые предложения, или просто слова, в зависимости от темы). Один человек записывает то, что называют остальные (это может быть обучающийся с высокими знаниями языка или, наоборот, тот, кто регулярно допускает ошибки в написании слов или предложений).

– Speaking clocks. Обучающиеся встают в два круга (внутренний и внешний). По сигналу один из кругов сдвигается на одного человека (или двух, трех, в зависимости от задачи). В парах ребята могут отрабатывать диалоги «вопрос – ответ», собирать информацию, играть в ассоциации и так далее. Данное упражнение позволяет быстро и активно менять пары [Pachina].

– Ролевые игры, где ученик любого уровня может найти роль по своему уровню. Важно подобрать роли различного уровня, которые можно адаптировать под обучающихся. Также необходимо учитывать общую концепцию создания ролевых игр: цель, правила, четко обозначенные роли. Более того, обучающиеся могут принять участие в создании своей роли, тогда получится целый проект.

– Упражнение Word-Sentence-Question-Answer. По команде учителя один обучающийся называет слово, другой с этим словом строит предложение, третий задает вопрос из сказанного предложения и четвертый дает ответ на поставленный вопрос [Ершова, 2017].

Для работы в разноуровневой группе были подготовлены методические материалы на основе учебника «Spotlight», 6 класс, авторы Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс [Английский язык, 2019]. Далее опишем одно из них в качестве примера. В материалах выделяются уровни 1, 2, 3, где уровень 1 самый высокий.

Тема Daily routine, Present Simple. В учебнике дано задание: Use the phrases from Ex. 1 and the prompts below to interview your partner about his/her daily routine. Keep notes work in small groups. Use your notes to talk about your partner's daily routine to the class: • wake up • have breakfast/lunch/dinner • have a shower/a bath • get dressed • go to school • have lessons • do my homework • go out with friends • watch TV • listen to music • help my parents around the house. Ex.A: What time do you wake up? B: I wake up at... [Там же, 2019, с. 37].

Задание уровня 1. Задай однокласснику минимум 8 вопросов, подготовь рассказ о том, в какое время дня твой одноклассник выполняет те или иные рутинные дела. Расскажи всему классу.

Задание уровня 2. Спроси у одноклассника о том, когда он: просыпается, обедает, ужинает, принимает душ, делает домашнее задание, помогает родителям по дому, смотрит телевизор. Расскажи о том, чем обычно занимается твой одноклассник, классу, для этого заполни пропуски в предложениях, используя полученную информацию. He / she \_\_\_\_\_ up \_\_\_\_\_; He / she \_\_\_\_\_ lunch \_\_\_\_\_; He / she \_\_\_\_\_ dinner \_\_\_\_\_; He / she \_\_\_\_\_ shower \_\_\_\_\_; He / she \_\_\_\_\_ homework \_\_\_\_\_; He / she \_\_\_\_\_ his / her parents around the house \_\_\_\_\_; He / she \_\_\_\_\_ TV \_\_\_\_\_.

Задание уровня 3. Задай однокласснику вопросы и заполни таблицу. Расскажи о том, чем обычно занимается твой одноклассник, классу, для этого заполни пропуски в предложениях после таблицы, используя полученную информацию.

В таблице слева в столбик указаны вопросы: What time do you wake up? What time do you have Lunch? What time do you have dinner? What time do you have a shower? What time do you do your homework? What time do you help your parents around the house? What time do you watch TV?

И в первой строчке прописаны фразы: in the morning; at noon; in the afternoon; in the evening; at night; at weekends'.

Пропуски для заполнения на основании таблицы.  
He / she wakes up\_\_\_\_; He / she has lunch\_\_\_\_; He / she has dinner\_\_\_\_; He / she has shower\_\_\_\_; He / she does homework\_\_\_\_; He / she helps his/her parents around the house\_\_\_\_; He/she watches TV\_\_\_\_\_.

Реалии современного образования требуют от педагога умение ориентироваться на потребности каждого обучающегося, именно поэтому ему необходимо иметь набор специальных методов, приемов и упражнений.

Мы видим, что упражнения в учебнике рассчитаны только на один уровень владения языком, тогда как в разноуровневой группе присутствуют ученики, которым нужны опоры или, наоборот, более самостоятельные и творческие задания.

### *Библиографический список*

1. Английский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. 11-е изд. М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. 136 с.
2. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.
3. Ершова И.В. Обучение говорению в разноуровневых группах // Инновационные механизмы решения проблем научного развития: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (18 марта, 2017 г., Уфа): в 3 ч. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. Ч. 3. С. 54–57.
4. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (5–9 класс) от 17 декабря 2010 года № 1897 / Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: [минобрнауки.рф/документы/938](http://минобрнауки.рф/документы/938) (дата обращения: 25.11.2019).
5. Clandfield L. Methodology: Teaching mixed-ability classes [Электронный ресурс]. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-tips/ask-the-experts/methodology-questions/methodology-teaching-mixed-ability-classes/154208.article> (дата обращения 25.11. 2019).

6. Mahmanozarova F. Possible problemes in mixed-ability classes // Вопросы науки и образования. 2018. № 29. С. 130–132.
7. Naryanan R. How to Work Effectively with a Heterogeneous Classroom [Электронный ресурс]. URL: <http://old.hltmag.co.uk/oct09/less02.htm> (дата обращения 25.11. 2019).
8. Pachina E. 7 Effective Speaking Activities for a Mixed-Abilities Classroom [Электронный ресурс]. URL: <https://www.teflcourse.net/blog/7-effective-speaking-activities-for-a-mixed-abilities-classroom-ittt-tefl-blog/> (дата обращения 25.11. 2019).

**Г.К. Болсуновская, Е.А. Таранчук**

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ  
АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ  
ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ  
ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье представлен обзор научной литературы по проблеме развития учебной автономии студентов через овладение ими стратегиями изучения иностранного языка. Целью данной статьи является разработка графической модели формирования автономии студентов посредством использования различных стратегий.*

**Ключевые слова:** автономное обучение, когнитивные стратегии, метакогнитивные стратегии, стратегии развития памяти, аффективные стратегии, компенсаторные стратегии, социальные стратегии, групповые формы работы, дискуссия, консультант.

**G.K. Bolsunovskaya, E.A. Taranchuk**

**DEVELOPING STUDENTS' AUTONOMY LEARNING  
SKILLS USING FOREIGN LANGUAGE  
LEARNING STRATEGIES**

*The article presents a scientific literature review on the problem of students' educational autonomy development using foreign language learning strategies. The aim of the article is to design a graphical model for the formation of students' autonomy using various strategies.*

**Keywords:** autonomous learning, cognitive strategies, metacognitive strategies, memory development strategies, affective strategies, compensatory strategies, social strategies, group work forms, discussion, consultant.

Современная система образования требует постоянно-го повышения квалификации за счет профессионально-го самообразования, наличия у граждан умений взаимодействовать в различных социальных группах, самостоятельно, критически мыслить, четко осознавая, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применимы в окружающей действительности, принимать независимые решения и брать на себя ответственность за них. Таким образом, можно утверждать, что одной из важнейших задач политики общества является развитие автономии личности в образовательной среде. В свою очередь, данная задача в полной мере распространяется на сферу языкового образования.

На сегодняшний день множество отечественных и зарубежных исследователей рассматривают в своих трудах проблему развития навыков автономного обучения при обучении иностранному языку (Н.Ф. Коряковцева, Е.А. Насонова, Е.Н. Соловова, Т.Ю. Тамбовкина, Л.В. Трофимова, И.И. Халеева, Little H. Holec и др.).

Исследователи А. Холек и Д. Дикинсон определяют автономное обучение как способность учащихся брать на себя ответственность за собственную учебную деятельность. А. Холек считает, что ответственность учащегося должна распространяться на все аспекты учебной деятельности – от постановки целей до оценки полученного результата [Holec, 1981].

В отечественной методике обучения Н.Ф. Коряковцева также считает, что учащийся должен нести ответственность за все части учебного процесса и рассматривает автономное обучение как «умение личности сознательно реализовывать продуктивную образовательную работу, направленную на формирование личностного образовательного продукта, рефлексировать и производить оценку своей деятельности, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя обязанность за

процесс и продукт своей деятельности как результата самоопределения и саморазвития личности» [Коряковцева, 2001].

В данной статье мы будем руководствоваться термином М.А. Бекк, которая трактует понятие «автономное обучение» как «организованную и управляемую совместно с преподавателем продуктивную образовательную деятельность обучающегося, направленную на создание личностного образовательного продукта, включающую рефлекссию данной деятельности, конструктивное и творческое взаимодействие обучающегося с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности» [Милютинская и др., 2011, с. 103].

Важно также заметить, что, несмотря на наличие описания сущности понятия «автономное обучение», предложенного учеными, и доказательства о необходимости ее формирования, вопрос о формировании и развитии автономного обучения в процессе обучения иностранному языку остается недостаточно освещенным. В связи с этим мы предприняли попытку разработать графическую модель, которая была бы способна отобразить процесс развития навыков автономного обучения у студентов, изучающих иностранный язык, посредством использования учебных стратегий в процессе организации различных форм групповой работы.

В разработанной нами графической модели автономия представлена в виде «ядра» (рис.). Данное «ядро», в свою очередь, складывается из определенных составляющих, которые можно обозначить как «слои» – учебные стратегии. «Ядро», или автономия, является неким результатом использования стратегий. К первому слою, согласно графической модели, относятся учебные стратегии, которые являются инструментами работы с языком. Согласно Р.Л. Оксфорд, учебные стратегии представляют собой «конкретные действия, их последовательность, некий алгоритм действий, а также особые методы, которые применяют обуча-

ющиеся для того, чтобы усовершенствовать эффективность собственного обучения [Oxford, 2006, p. 2].

Зарубежные методисты выделяют различные подходы к классификации учебных стратегий. Разработанная графическая модель основана на классификации учебных стратегий Р.Л. Оксфорд, которая подразделяет их на основные и вспомогательные. К основным Р.Л. Оксфорд относит стратегии запоминания, когнитивные и компенсаторные стратегии. Вспомогательные представляют собой метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии [Oxford, 2006, p. 9].

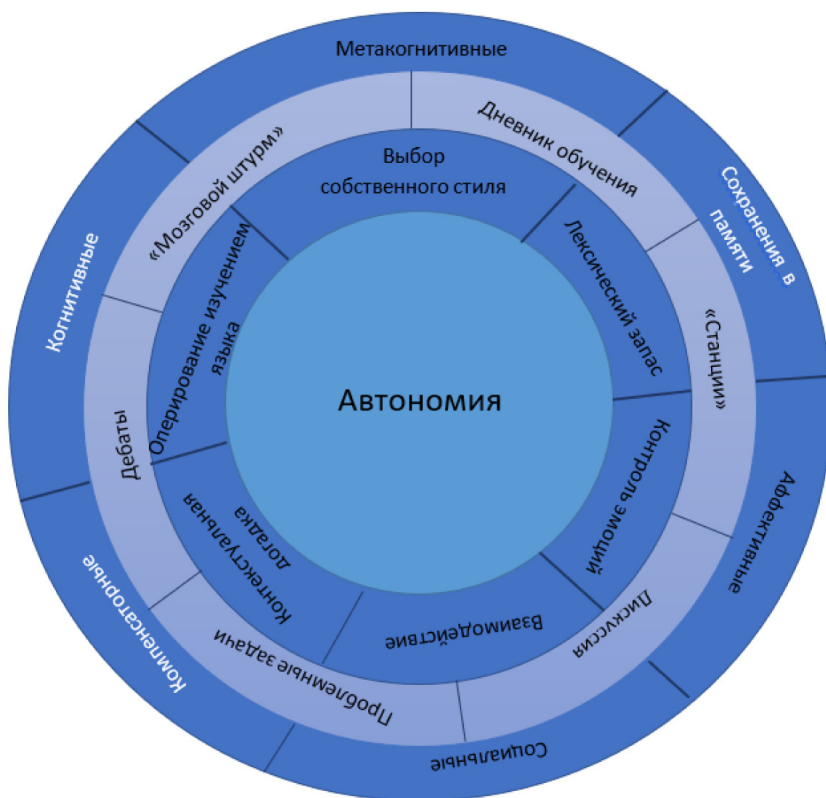


Рис. Модель автономии

Второй «слой» модели представляют собой различные групповые формы работы, каждая из которых способствует комплексной реализации сразу нескольких учебных стратегий (см. рис.).

Прием «мозговой штурм» является коммуникативным, в его рамках студенты разрабатывают семантическое поле на определенную тему. Данное упражнение способствует запоминанию слов и выражений, установлению причинно-следственных связей, а также осуществлению самостоятельных устных высказываний и созданию письменных тем [Маргарян, 2014].

Следующее упражнение – дебаты. Данная групповая форма работы позволяет развивать у студентов критическое мышление. Кроме того, они учатся самостоятельно искать и анализировать информацию.

Проблемная ситуация – форма работы, представляющая собой комплекс обстоятельств, требуемых для создания проблемы и побуждающих студентов разрешать проблемные задачи. Данное упражнение позволяет увеличить мотивацию и пробуждает речевую активность в процессе решения проблем.

Групповая форма работы дискуссия, в свою очередь, предполагает формирование развернутых высказываний отдельных участников.

Работа на «станциях» позволяет реализовать форму дифференцированного обучения. Каждый ученик работает по собственному плану, в своем темпе.

Еще одной формой развития навыков автономного обучения является дневник, заполнение которого предполагает, что студенты самостоятельно оценивают свою работу на занятии.

Третий слой представляет собой практический результат – реализация учебных стратегий посредством вышерассмотренных форм работы (см. рис.). Результатом в данном случае является развитие определенных навыков,



которые представляют собой составляющие части автономного обучения. Так, через осуществление дискуссий, дебатов, мозгового штурма, «станций», решения проблемных задач или ведения дневника обучения реализуется развитие таких навыков, как контекстуальная догадка (компенсаторные стратегии), оперирование языком (когнитивные стратегии), выбор собственного стиля обучения (метакогнитивные), накопление лексического запаса (стратегии сохранения в памяти), контроль эмоций (аффективные стратегии) и навык взаимодействия (социальные стратегии).

Число и частота использования стратегий индивидуальна у каждого обучающегося. Запас учебных стратегий конкретного ученика не является в полной мере врожденным качеством [Коряковцева, 2001, с. 23]. Активизация определенных стратегий посредством использования различных форм работы позволяет преподавателю способствовать формированию у студентов навыков, необходимых для реализации автономного обучения.

В качестве эксперимента мы решили рассмотреть, каким образом учебные стратегии реализуются на практике в процессе организации и проведения дискуссии. Исследовательская часть статьи проводилась в Красноярском государственном педагогическом университете имени В.П. Астафьева на факультете иностранных языков со студентами первого курса. Исследование проводилось в рамках курса лекций «Close reading» по книге Роальда Даля «Матильда» (Matilda, R. Dahl). Предварительно дома студенты должны были прочесть две главы вышеуказанного художественного произведения: «Mr. Wormwoodt the great car dealer» и «The hat and the super glue».

Дискуссия представляла собой суд над героиней книги Матильдой за то, что она жестоко издевалась над своими родителями в ответ на их плохое отношение к ней. У студентов были определенные роли и им нужно было действовать в соответствии с предоставленной ролью. Они были поделе-

ны на две группы – на сторону защиты и сторону обвинения. Обе стороны, основываясь на прочитанных главах, должны были выдвинуть свои утверждения о том, имела ли право Матильда издеваться над своим отцом или нет и почему. Также был выбран судья, который должен был объявить тему заседания, вести процесс и по итогу, основываясь на выдвинутых утверждениях со стороны защиты и обвинения, вынести приговор. В данном случае студентам необходимо было проанализировать и интерпретировать прочитанный текст, организовать работу в группе, критически оценить действия героини и автоматизировать информацию в устные высказывания подтвержденными доводами из текста.

Изначально обе группы активно принялись за работу. Выполнение задания подразумевало активизацию сразу нескольких стратегий. В первую очередь это социальные и аффективные стратегии. Студентам нужно было организовать работу своих групп – распределить роли. Это подразумевает умение владеть своими эмоциями, так как для достижения результата учащимся нужно подстраиваться друг к другу. Таким образом, учащиеся, входящие в «сторону защиты», автоматически распределили между собой роли в группе, где был человек, отвечающий за письменную фиксацию тезисов, два других человека отвечали за поиск доказательств в книге, в то время как еще два человека в основном устно оформляли высказывания. В группе со «стороны обвинения» дело обстояло несколько иначе. Можно сказать, что группа разделилась на две части, три человека в группе работали между собой, каждый отдельно фиксировал аргументы. Аргументы каждого из них значительно отличались. Двое других частично принимали попытки в устном формировании доказательств, как следствие, группа запуталась и даже после объяснения не смогла до конца понять, как сформировать обвинение. Таким образом, можно прийти к выводу о том, что учащиеся в группе защиты

лучше владеют социальными и аффективными стратегиями. Тем не менее важно также заметить, что в данном случае в разной степени учащиеся активно работали с когнитивными стратегиями. Им необходимо было анализировать информацию из текста, использовать прием умозаключений на основе информации из текста и выдвинуть ряд аргументов. Кроме того, учащимися также производилась работа со стратегиями сохранения информации, так как от них требовалось активизировать в своих аргументах новую лексику из главы.

Затем студенты активно принимали участие в дискуссии, стараясь соответствовать условиям ролевой игры. В целом были видны заинтересованность студентов, их желание опровергнуть оппонента, также ребятам понравилась, как выяснилось в дальнейшем в ходе устного опроса, неформальная форма занятия.

В данном разделе происходило непосредственное задействование когнитивных стратегий, учащимся нужно было поддерживать понимание и реакцию на заявления оппонентов, анализировать высказывания и предоставлять логические опровержения. В плане оформления речевых высказываний хорошо выступала «сторона защиты». Аргументы были выстроены грамматически верно и логически подобраны в опровержение аргументам «стороны обвинения». «Сторона обвинения» выступила несколько слабее, в силу того что работа в группе проводилась неслаженно и студентам приходилось формировать тезисы в процессе, в связи с чем возникала трудность построения и оформления идеи. Сами аргументы в большинстве своем были не логичны как в построении, так и в форме опровержений. Происходило активное задействование компенсаторных стратегий, студентам необходимо было быстро реагировать и в случае нехватки лексики использовать описательные выражения, задействовать жесты. Кроме того, когда группы выслушивали друг друга, они также временами использовали страте-

гию языковой догадки, основываясь на известной им лексике. Также судья пользовался метакогнитивными стратегиями для регулировки и планирования «судебного процесса». Ему необходимо было контролировать группы и оценивать их высказывания. Участники групп также задействовали данные стратегии, так как им необходимо было оценивать высказывания своих оппонентов. Процесс дискуссии продвигался самостоятельно под руководством судьи. Роль преподавателя в данном случае заключалась в корректировке действий учащихся при возникновении трудностей.

Таким образом, в процессе дискуссии учащиеся произвели анализ текста, рассмотрели героиню и ее поступки с разных точек зрения. Также студентам необходимо было слушать друг друга для эффективного взаимодействия. Одной из групп не удалось справиться с задачей, учащимся было сложно контролировать эмоции. Кроме того, «судья», в свою очередь, сформулировал проблему и для принятия решения отделил важную информацию от второстепенной.

Рассмотрев развитие навыков автономного обучения, мы убедились в том, что ключевую роль в его осуществлении играют учебные стратегии. В процессе использования дискуссии как формы автономного обучения учащиеся задействовали весь арсенал стратегий. Студенты анализировали текст, выстраивали умозаключения, поддерживали понимание между группами и производили речевые высказывания, активно работая с когнитивными стратегиями, а также стратегиями сохранения в памяти. Компенсаторные стратегии позволили учащимся избежать недопонимания и в большинстве случаев грамматически и лексически правильно организовать речевые высказывания. Задействование социальных и аффективных стратегий позволило в разной степени организовать эффективную работу в группе, а также на основе общего взаимодействия реализовать «судебный процесс». Важно также отметить успешное использование учащимися метакогнитив-

ных стратегий. В данном случае роль преподавателя была отведена «судье», который самостоятельно контролировал ход дискуссии, оценивал работу групп и подводил итоги. Преподаватель выполнял роль консультанта, который корректировал действия учащихся при возникновении трудностей.

С учетом вышесказанного можно прийти к заключению о том, что активизировать все рассмотренные стратегии посредством дискуссии удалось, студенты в большинстве случаев действовали автономно. Реализация учебных стратегий через групповые формы работы позволяет решить проблему развития навыков автономного обучения комплексно.

### *Библиографический список*

1. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. науч. тр. // Вестник МГЛУ. 2001. Вып. 461. С. 12–29.
2. Маргарян Т.Д. Формы автономного обучения в техническом вузе в группах ESP (английский для специальных целей) // Гуманитарный вестник (МГТУ им. Н.Э. Баумана): электронный журнал. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/cat...edu/pedagog/166.html> (дата обращения: 20.11.2019).
3. Милютинская Н.Ю., Брим Н.Е., Бекк М.А., Варганова В.В., Мифтахутдинова А.Н. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика): монография / под ред. Н.М. Платоненко. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 266 с.
4. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 11–17.
5. Тамбовкина Т.Ю. О некоторых методах самообучения // Иностранные языки в школе. 2001. № 5. С. 47–51.
6. Трофимова И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс): дис. канд. пед. наук: 13.00.02. УланУдэ, 2003. 222 с.

7. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981. 87 p.
8. Holec H. *Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre // Mélanges pédagogiques*. 1990. P. 75–87.
9. Oxford R.L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Heinle & Heinle publishers: Boston, 2006. 342 p.

**Ю.А. Вавилова**

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

*В настоящей статье рассматривается комплекс упражнений в рамках одного унидада к УМК Prisma Comienza с применением метода полного физического реагирования с целью развития лексических навыков обучающихся в вузе. Также производится определение уровня сформированности лексических навыков до и после применения метода полного физического реагирования. Показано, что применение метода полного физического реагирования способствует повышению уровня сформированности лексических навыков. Предоставлены рекомендации по внедрению разработанного комплекса упражнений с применением метода полного физического реагирования в вузе.*

**Ключевые слова:** метод полного физического реагирования, *La respuesta física total*, интерактивные технологии, обучение лексике, язык жестов, испанский язык.

**Y.A. Vavilova**

## **USING TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD IN TEACHING SPANISH VOCABULARY AT THE UNIVERSITY**

*This article considers a set of exercises for one unit of a student's book Prisma Comienza using the method of total physical response for developing lexical skills of university students. It is shown that this method helps to increase the level of student's lexical skills. Some recommendations on the implementation of a set of exercises with the help of the total physical response method are given.*

**Keywords:** method of total physical response, *La respuesta física total*, interactive techniques, vocabulary teaching, sign language, Spanish language.

Проблема лингвистической подготовки обучающихся вузов достаточно подробно раскрывается в научных работах отечественных исследователей, однако преимущественно анализ охватывает дидактические аспекты, касающиеся обучения английскому языку [Алимова, Гонсалес, 2018].

Практическая проблема заключается в том, что преподавателю испанского языка в вузе очень часто приходится либо руководствоваться общедидактическими положениями, либо заниматься адаптацией методики обучения других образовательных ступеней к условиям высшей школы или адаптировать методику обучения английскому к испанскому языку, что часто отрицательно влияет на общую эффективность образовательного процесса [Парникова, 2017].

Следует отметить, что освоение иностранного языка рассматривается как единый процесс с освоением соответствующей культуры [Еловская, 2018]. Как известно, в общении испанцы постоянно используют язык жестов – это естественный способ выражения их культуры. Обычно жесты в испанском языке используются как средство общения для того, чтобы подчеркнуть что-либо, призвать к бдительности или сообщить информацию, которая с помощью слов не достигается. Испанский язык без движений и жестов – не настоящий испанский язык.

Поэтому метод полного физического реагирования мы рассматриваем как уникальный педагогический инструмент для изучения настоящего испанского языка.

Цель нашего исследования заключалась в теоретическом обосновании метода полного физического реагирования в системе интерактивных технологий, построении и практической реализации комплекса упражнений с применением метода полного физического реагирования (в дополнение к УМК Prisma Comienza под ред. Ágeda Alba) для развития лексических навыков обучающихся на занятиях по испанскому языку

в вузе. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась на базе Сибирского федерального университета (Красноярск) в Институте физической культуры, туризма и спорта на занятиях по испанскому языку на четвертом курсе обучающихся. Одной из исходных предпосылок создания авторского комплекса упражнений по исследуемой теме является осмысление особенностей испанского языка и в соответствии с этим выбор наиболее эффективных методов обучения.

С этой целью мы прошли обучение в Университете Кадиса по дисциплине «Методика развития коммуникативных способностей» детей, провели анализ широкого использования литературы по изучаемой теме.

В ходе научного исследования была предложена гипотеза: если мы будем использовать метод полного физического реагирования при обучении лексике на занятиях по испанскому языку в вузе, то это будет способствовать более эффективному и прочному запоминанию новых слов.

Для формирования лексических навыков необходимы адекватные методы и способы активизации учебной деятельности обучающихся, которые в наибольшей степени будут содействовать развитию их личностных и профессиональных качеств. Очевидно, что в настоящее время для этого чрезвычайно актуальным представляется использование интерактивных технологий обучения иностранным языкам, поскольку занятия с их применением – это не только органичное сочетание образования, развития и воспитания, но и занятие с учетом требований ФГОС [Еловская, 2018]. На основании исследований в предыдущих наших публикациях мы предлагаем выделять в рамках интерактивных технологий в качестве самостоятельного вида метод полного физического реагирования, который определили в данном исследовании как естественный и гармоничный, сознательный и деятельный вид интерактивных технологий, позволя-



ющий выстроить соответствующее взаимодействие в ходе учебного процесса при помощи языка жестов.

Метод полного физического реагирования, по-английски TPR (Total Physical Response), по-испански «La respuesta física total», еще называют «методом опоры на физические действия», «методом вслушивания», «естественным методом обучения», «натуралистическим методом обучения». Впервые он был описан в 1960–1970-х гг. профессором психологии Калифорнийского Университета Сан-Хосе Джеймсом Ашером [Asher, с. 55].

В основе метода полного физического реагирования заключено утверждение, что человеческий мозг биологически запрограммирован на изучение любого языка, включая язык жестов для глухих [Bernal, Garcia].

Более подробно метод полного физического реагирования и интерактивных технологий был рассмотрен нами в предыдущих публикациях. Остановимся более детально на опытно-экспериментальной работе по практическому применению метода полного физического реагирования на занятиях по испанскому языку в вузе.

Для начала мы провели анализ нескольких зарубежных УМК для обучения испанскому языку в вузе и пришли к выводу, что в данных комплексах для работы с лексикой не предлагается использовать метод полного физического реагирования.

Анализ рабочего УМК «Prisma Comienza» (под ред. Ágeda Alba) определил в содержании четвертого унидада тематический культурный блок «La fiesta de los Reyes Magos» («Праздник волхвов»), который мы расширили и в дополнение к нему разработали авторский комплекс упражнений с применением метода полного физического реагирования.

Для проведения опытно-экспериментальной работы было выбрано две группы обучающихся в возрасте 19–22

лет с уровнем знания испанского языка А1, изучающих испанский язык как второй. Экспериментальная группа – это обучающиеся 4 курса в возрасте 21–22 лет, состоит из 8 человек: 7 девушек и 1 юноша. Контрольная группа – это обучающиеся 3 курса в возрасте 19–20 лет, состоит из 8 человек: 3 девушки и 5 юношей.

Опытно-экспериментальная работа в аудитории заключалась в том, что мы предлагали запомнить испанские слова из списка по теме «Navidad» («Рождество») в экспериментальной группе с помощью метода полного физического реагирования, в контрольной группе – без использования данного метода.

Опытно-экспериментальная работа продолжалась три занятия в течение трех недель. На первом и втором занятиях проводился письменный опрос для измерения уровня сформированности лексических навыков по теме «Navidad», осуществлялись ввод простых команд на испанском языке и отработка команд.

На третьем занятии с помощью презентации и применения метода полного физического реагирования осуществлялся ввод новой лексики в рамках темы «Navidad». Проводился повторный письменный опрос с помощью опросного листа для измерения уровня сформированности новых лексических навыков.

Схема учебного процесса в контрольной группе осуществлялась в рамках обучающей программы по УМК. Рассмотрим схему учебного занятия экспериментальной группы.

Вводная часть – начальный этап занятия, основывается на повторении ранее изученного материала, в ходе которого стимулируется активность каждого студента: Alyona, levántate, por favor. La vecina de Alyona, ven por aquí, por favor. Lera, siéntate con Kristina, por favor. Kristina, pon teléfono, por favor. Maksim, deja de hablar, por favor. Katya, sube el papel,

por favor. Natalia, puedes salir, por favor. Затем был представлен первый слайд презентации с изображением трех волхвов из Испании. Дана речевая установка и вопрос преподавателя: ¿Quién está en esta foto? ¿Qué podemos ver en esta imagen? Обучающиеся самостоятельно определяли тему занятия. Таким образом, был сформирован мотивационно-побудительный этап работы. После определения темы обучающимся был представлен короткий видеоролик о рождественских праздниках в Испании.

Знакомство с новыми лексическими единицами. Представляет собой введение новых слов в рамках темы «Navidad»: estrella, campana, bufanda, muñeco de nieve, regalo, ángel, pan, luces navideñas, esfera, Rodolfo el reno, gorro de Navidad, dulce, galleta de jengibre, Papá Noel, árbol de Navidad, nieve, vela, pastel, cantar, noche.

Для обозначения каждого слова был использован язык, состоящий из жестов, каждый из которых производится руками в сочетании с мимикой, а также в сочетании с положением корпуса тела. Преподаватель может самостоятельно подобрать жест к каждому слову или обратиться к видеословарю языка жестов.

На втором слайде презентации для обучающихся была представлена визуальная опора для данных лексических единиц. Схема ввода новых лексических единиц с применением метода полного физического реагирования производится по следующему алгоритму.

1. Обучающимся предлагается встать и занять более свободное положение в аудитории для осуществления движений.

2. Преподаватель демонстрирует с помощью языка жестов новое слово, при этом поясняет на иностранном языке как выполняется движение. Сопровождает движение с названием слова 2–3 раза, обучающиеся слушают, повторяют движения и проговаривают.

3. Далее преподаватель озвучивает слово и обучающиеся уже самостоятельно отвечают жестом (не произнося слово вслух несколько раз).

4. Преподаватель обращается индивидуально к каждому обучающемуся, предлагая показать определенное слово, используя язык жестов.

5. Затем меняет задание: преподаватель просит назвать слово, которое он показывает с помощью языка жестов.

Затем обучающиеся получают простой текст с использованием новой лексики и, работая в паре, читают текст и командуют друг другом, чтобы продемонстрировать новые слова из текста с помощью жестов.

В конце занятия обучающиеся заполняют опросный лист на знание новой лексики в обе стороны. И на заключительном этапе подводят итоги занятия, проводят самооценку знания лексики по теме, записывают домашнее задание – сделать кроссворд с изученными словами.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы мы анализировали полученные результаты по системе оценивания Ю.К. Бабанского [Приводится по: Жунусакунова, 2016]. Результаты опытно-экспериментальной работы отражены в табл. 1, 2.

Как показывают данные, среди обучающихся экспериментальной группы оказалось только два человека, которые знали на момент проведения эксперимента по одному слову из списка. Остальные знали 0 слов. В контрольной группе 7 человек знали по 2 слова и 1 человек – 3 слова.

После проведения занятий результаты опытно-экспериментальной работы отразились в табл. 2 следующим образом: экспериментальная группа выучила за одно занятие в среднем 15 слов из 20 (75 %), а контрольная группа – 9 слов из 20 (45 %), что на 6 (30 %) слов меньше, чем в экспериментальной группе. Цель обучения была достигнута.

Таблица 1

**Уровень сформированности лексических навыков по теме «Navidad»  
в экспериментальной и контрольной группах до проведения опытно-экспериментальной работы**

Лексическая единица	Контрольная группа							Экспериментальная группа								
	1Д	2В	3А	4Э	5М	6Р	7Н	8С	1А	2К	3К	4К	5Л	6Л	7М	8Н
Estrella																
Campana																
Buñanda																
Muñeco de nieve																
Regalo																
Ángel	+	+	+	+	+	+	+	+								
Pan																
Luces navideñas																
Esfera																
Rodolfo el Reno																
Gorro de Navidad																
Dulce																
Galleta de Jengibre																
Papá Noel																
Árbol de Navidad																
Nieve																
Vela																
Pastel																
Cantar						+										
Noche	+	+	+	+	+	+	+	+								



Результативность применения метода полного физического реагирования можно подтвердить следующими фактами наблюдения: в экспериментальной группе повысились интерес обучающихся к изучению испанского языка, активность и вовлеченность в процесс обучения, занятия проходили очень живо и весело. Практически все обучающиеся выполняли упражнения, с интересом показывали жесты руками и называли их на испанском языке, принимали добровольное участие во всех заданиях урока.

Использование метода полного физического реагирования при изучении иностранного языка позволяет отвлечь современных обучающихся в вузе от стремления к постоянному использованию индивидуальных электронных устройств. Поэтому такие занятия можно назвать эффективными.

В заключение хотелось бы дать важные рекомендации по использованию метода полного физического реагирования на занятиях по испанскому языку в вузе. Метод полного физического реагирования является идеальным для преподавателей, использующих в работе Direct Method (прямой метод, при котором запрещается использовать родной язык преподавателем и обучающимся с самого начала занятий). При вводе новых слов с помощью метода полного физического реагирования важно выдерживать ритм как внутри одного занятия, так и в рамках одного урока, то есть должно достигаться оптимальное сочетание применения метода полного физического реагирования с другими методами обучения новой лексике. Преподаватель должен осознавать, что он сам готов использовать язык жестов на занятиях. Данный метод подходит для тех преподавателей, которые занимают активную жизненную позицию, стремятся быть мотиваторами к общению на иностранном языке, источниками, вдохновителями, гибкими и открытыми к новшествам [Батунова и др., 2018].

Метод полного физического реагирования – это, пожалуй, один из главных методов, с помощью которого мы можем выразить культурную составляющую испанского языка – то, что с помощью слов не достигается. Поэтому, по нашему мнению, данный метод должен обязательно использоваться на уроках испанского языка в вузе в сочетании с другими методиками обучения.

### *Библиографический список*

1. Алимова Р.Р., Гонсалес Р.А. Актуальные вопросы преподавания испанского языка в вузе на современном этапе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер.: Филология. Журналистика. 2018. Т. 18, № 2. С. 231.
2. Батунова И.В., Лобынева Е.И., Николаева А.Ю. Применение эффективных методов обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковых (технических) вузах // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 1–4 (67). С. 11–14.
3. Еловская С.В. Использование интерактивных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. 2018. Т. 23, № 176. С. 39–45.
4. Жунусакунова А.Д. Методы контроля и оценки результатов обучения в учебном процессе // Молодой ученый. 2016. № 20.1. С. 26–29.
5. Парникова Г.М. Основные направления развития методики преподавания иностранных языков в вузах // Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 22.
6. Asher J.J. Learning another language through actions: The Complete Teachers Guidebook. Los Gatos- California: Sky Oaks Production, 1982. P. 54–56.
7. Bernal N., García M. TPR-Storytelling. A key to speak fluently in English. Cuadernos de lingüística hispana 15. P. 151–162 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227521010> (дата обращения: 29.11.2019).



Е.Н. Елина

## ЦИФРОВЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*В статье рассматривается генезис цифровых и образовательных технологий, представлены типы цифровых компетенций, дано определение цифрового навыка, представлены тренды в образовании, демонстрируются достоинства и недостатки цифровых технологий и способы их применения в процессе обучения иностранным языкам.*

**Ключевые слова:** цифровые и образовательные технологии, искусственный интеллект, цифровые компетенции, цифровой навык, обучение в течение жизни.

E.N. Elina

## DIGITAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN LANGUAGE LEARNING

*The article deals with the genesis of digital and educational technologies, types of digital competences, the definition of digital skills. Education trends, advantages and disadvantages of digital technologies and the ways of their application in the process of language learning are considered.*

**Keywords:** digital and educational technologies, artificial intelligence, digital competences, digital skills, lifelong education.

**В** настоящее время человечество перешло на новую стадию общественно-экономического развития – информационную и характеризуется переходом от аналоговых информационных технологий к цифровым. Аналоговый способ кодирования информации затруднял обработку, хранение и передачу информации в силу искажения сигнала. С помощью цифровой информации создано глобальное информационное пространство.

Мировая система образования не осталась в стороне и реформируется под влиянием таких процессов, как глобализация, интернационализация, информатизация и другие. При этом активно задействует достижения электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий, ре-

зультатом чего явилось создание всемирной сети обучения. Распространение локальных и глобальных интернет-сетей, компьютеризация, обучение с использованием технологий и ресурсов сетей, мультимедийных средств обучения, развитие хостингового сервиса меняют не только формы образования, но и его содержание. Сетевые технологии расширяют доступ обучающихся к аутентичным материалам на изучаемом языке и сетевым электронным учебникам. Это прямой доступ к библиотекам электронных текстов, к архивам электронных газет и журналов, словарям и учебникам, музейным и архивным источникам, возможность обмениваться текстовыми и голосовыми сообщениями, общаться через электронную почту, Skype, Google, посредством чатов и вебинаров, WhatsApp, Viber, Telegram, YouTube, на которых предлагают различные сайты по изучению языков.

При этом меняется и роль самого преподавателя. В процессе цифровизации образования выделяют следующие потенциальные вызовы: а) гуманитарный: адаптация преподавателей к новому социально-педагогическому континууму (новым социально-педагогическим условиям); б) инструментально-технологический: использование цифровых технологий для повышения эффективности преподавания иностранных языков (для изучения иностранных языков обучения открываются широчайшие перспективы новым методам в рамках процесса цифровизации, так как технологизация образования направлена на повышение эффективности образовательных систем и на уменьшение затрат на достижение результатов на базе инструментально-технологического обеспечения); в) содержательный: использование новых форм и новой организации содержания самого образования [Гарцов 2009, с. 53].

Изменения, происходящие в мире в связи с масштабной цифровизацией, называют Четвертой промышленной революцией. На основании этого государствами и компания-

ми разработаны пакеты цифровых компетенций: Европейская модель цифровых компетенций (EU Digital Competence Framework) и Целевая модель компетенций 2025, подразделяющаяся на цифровые компетенции для образования (EU Digital Competence Framework for Education) и населения (EU Digital Competence Framework for Citizens).

Цифровое образование нацелено на совершенствование применения цифровых технологий в преподавании и обучении, развитие навыков для цифровой трансформации, анализ и прогнозирование на основе данных в образовании. В основе цифровых компетенций лежат цифровые навыки, которые подразделяют на пользовательские (базовые и производные) и профессиональные. К базовым навыкам относятся: функциональная грамотность в использовании электронных устройств и приложений (для доступа к цифровым устройствам и онлайн-сервисам). К производным – осознанное применение цифровых технологий в быту и на рабочем месте.

В Целевую модель компетенций 2025, разработанную BCG на основе консенсус-мнения экспертов Сбербанка, Rosexpert, World Skills Russia и других, включены технические, когнитивные и социально-поведенческие компетенции, формирование которых направлено по следующим векторам: базовая цифровая грамотность, машинное обучение, искусственный интеллект, программирование, информационные навыки и знания, помогающие справляться с волатильностью и непредсказуемостью будущего (адаптивность, критическое и системное мышление, умение справляться со стрессом, с большим потоком информации и т.д.) [Курс «Современные технологии»...].

В этой связи целесообразно остановиться на эволюции образовательных технологий, выделенных М.Е. Бершадским и В.П. Гузеевым.

1. Учебно-блочные технологии (традиционные методика) (в рамках этой теоретической парадигмы основной

учебный период – урок, методы обучения: объяснительно-иллюстративный и эвристический; организационные формы обучения – беседа, рассказ; средства диагностики – текущие учебные опросы без фиксации и обработки результатов, письменные контрольные работы по окончании изучения темы).

2. Модульно-блочные технологии (в рамках этой теоретической парадигмы основной учебный период – модуль или цикл уроков, методы обучения: объяснительно-иллюстративный, эвристический, программированный; организационные формы обучения – беседа и практикум; средства диагностики – текущие письменные программированные опросы (тесты) без фиксации и обработки результатов, письменные контрольные работы или зачеты по изученной теме).

3. Цельноблочные технологии (вторая волна разработок в алгоритмической парадигме; в рамках этой парадигмы основной учебный период – блок уроков, методы обучения: объяснительно-иллюстративный, эвристический, программирование и проблемный; организационные формы обучения – лекция, беседа и практикум; средства диагностики – текущие устные опросы или письменные контрольные работы без фиксации и обработки результатов, устные или письменные зачеты по изученной теме, лекционно-семинарские системы разных видов) [Гарцов 2009, с. 28–29].

Рассмотренные педагогические технологии не ставят задач самостоятельного поиска знаний и не отвечают в полной мере образовательным трендам. Однако образовательные технологии не стоят на месте и совершенствуются на платформе компьютерных и сетевых систем, то есть цифровых технологий. К таким технологиям, по мнению А.Д. Гарцова, относятся:

1. Развитие сетевой технологии, связанной с системой оптоволоконных коммуникаций, обеспечивающих цифровой доступ к Интернету по выделенным каналам ISDN.

2. Визуализация информации. В Интернете с помощью трехмерной графики создаются «виртуальные» пространства и среды («виртуальные» прогулки, экскурсии по городам и музеям, использование вымышленных фигурок-аватарок, функционирующих в псевдомирах в качестве гидов, ведущих, экскурсоводов и т.д. вместо реальных людей), что свидетельствует о том, что разработчики программных средств и оболочек пытаются аппроксимировать среду Интернета к реальной.

3. Развитие интерфейсов пользовательских приложений происходит по следующим направлениям: а) упрощение управления и совершенствование функций ввода и вывода информации; б) обеспечение защиты информации за счет создания устройств, идентифицирующих пользователей по отпечаткам пальцев или радужной оболочке глаз).

4. Систематизация информации (использование сетевых информационных роботов, push-технологий, pull-технологий), поскольку при существующих поисковых системах быстрый поиск нужной информации все еще остается проблемой.

5. Создание искусственного интеллекта – программированных компьютерных систем, сопоставимых в своем поведении с поведением, управляемым человеческим мозгом. Выделяют следующие виды программ в Интернете:

а) экспертные системы – компьютерные программы с учетом опыта человека в какой-либо конкретной отрасли, помогающие быстро принимать решения в экстренной ситуации;

б) помощники – системы искусственного интеллекта, помогающие пользователю быстро освоиться в новом мире;

в) «интеллектуальные агенты» (подобно роботам), ищущие нужную информацию в сети.

6. Совершенствование оборудования для работы в сетях (минимизация размеров компьютера, соединение разнообразных технологий для новых устройств и т.д.).

Все это определяет перспективность и значимость компьютерных, сетевых и цифровых технологий в обучении иностранным языкам, чем занимаются М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцов, О.И. Руденко-Моргун и другие. Цифровые технологии – это не альтернатива традиционным формам получения знаний, а органичное дополнение к традиционным технологиям в сфере обучения и изучения иностранных языков. Преподаватель остается ключевым звеном сетевого обучения и является носителем знаний, опыта, мастером педагогической и профессиональной организации процесса обучения.

Поскольку под коммуникативно-речевой направленностью обучения понимается, по мнению Т.В. Карамышевой, уподобление процесса обучения процессу реальной коммуникации, то компьютерные формы обучения могут обеспечить вербальную коммуникацию в трех аспектах: свободное общение в режиме реального времени, онлайн (е-почта как аутентичный диалог в письменной форме), интерактивное диалоговое взаимодействие обучаемого с компьютером, при котором компьютер выступает в качестве партнера по коммуникации, общение обучаемых в аудитории в процессе работы с симулирующе-моделирующими компьютерными программами, выступающими в качестве стимула для коммуникации. Цифровые технологии могут способствовать совершенствованию коммуникативной компетенции, которая подразумевает свободное владение всеми видами речевой деятельности и культурой устной и письменной речи в разных сферах и ситуациях общения. Коммуникация происходит в какой-либо конкретной сфере и имеют какую-либо цель для реализации какой-либо потребности. С помощью цифровых технологий перечень ситуаций общения расширяется и появляется необходимость формировать новые умения и навыки, способность приобретать знания, осуществляя расширенный поиск и сбор информации из различных источников. Технология мультимедиа, объединяющая в систему текст, звук,

видеоряд, графику и анимацию, позволяет создать учебную среду, воздействующую на все каналы восприятия обучаемых [Бовтенко и др., 2006, с. 30–31].

Одним из ожидаемых последствий ускорения технологических изменений является процесс непрерывного образования (lifelong learning) – постоянный и самомотивированный поиск знаний по профессиональным и личным мотивам, нацеленный на освоение новых навыков, являющихся критическими для конкретных лиц и удовлетворяющих контекстно-зависимые потребности в обучении без ограничений по возрасту. Ж. Делором в «Концепции будущего» отмечает, что индивид должен овладеть пятью навыками обучения, в том числе и навыком «учиться учиться» (learning to learn) в течение всей жизни, так как скорость нововведений такова, что студент обучавшейся 4–5 лет, будет выходить из образовательного учреждения с уже устаревшими знаниями [Курс «Современные технологии»...].

В применении к сфере изучения иностранных языков этот образовательный процесс становится очень актуальным и требует постоянного совершенствования коммуникативной компетенции преподавателей иностранных языков, ведь язык – явление динамическое, и за его изменениями необходимо следить. В этом как раз и могут помочь цифровые технологии: сайты (Lingoda, Itaki), разнообразные курсы, электронные словари и т.д.

В этой связи хотелось бы остановиться и на минусах цифровизации. При обучении иностранным языкам нон-стоп использование интернет-ресурсов и гаджетов может привести к утрате способности у студентов к творчеству и навыкам письма, так как при ручном письме задействованы участки мозга, отвечающие за интерпретацию сенсорных ощущений и формирование речи. В письме соединены работа сознания, мелкой моторики. В США чистописанию в школах уделяют 1 час в неделю. Существует опа-

сение, что студенты могут хуже распознавать письменные тексты. Процесс чтения печатных и письменных текстов происходит по-разному. При чтении письменного текста задействовано больше участков мозга, а процесс порождения печатного текста и его чтение не требуют знаний орфографии, грамматики, поскольку в гаджетах есть функция автоисправления, и, как следствие такого процесса, студенты хуже формулируют свои мысли. В зависимости от типа носителя информации (экранный или бумажный) человек воспринимает сведения по-разному. Тип носителя влияет на абстрактное мышление того или иного человека. При чтении с экрана акцент делается на деталях, а не на общей картине происходящего, что необходимо учитывать при выборе заданий [Цифровизация образования...].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что цифровизация процесса обучения иностранным языкам сегодня объективная реальность. Применение цифровых технологий в целом зависит от технических и технологических возможностей образовательного учреждения, а также от методической и цифровой компетентности преподавателя иностранных языков.

#### ***Библиографический список***

1. Бовтенко М.А., Гарцов А.Д., Ельникова С.И., Жуков Д.О., Руденко-Моргун О.И. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: курс лекций / под ред. А.Д. Гарцова. М.: РУДН, 2006. 211с.
2. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог: монография. М.: РУДН, 2009. 295 с.
3. Курс «Современные технологии непрерывного обучения» [Электронный ресурс]. URL: [https:// exam.bgu.ru/elc/course/view.php?id=2](https://exam.bgu.ru/elc/course/view.php?id=2) (дата обращения: 06.02.2020).
4. Цифровизация образования, все минусы электронной школы, что будет с детьми? [Электронный ресурс]. URL: <https://vc.ru> (дата обращения 06.02.2020).



Е.А. Еретнова, И.А. Майер

## ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

*В статье рассматриваются вопросы процесса формирования иноязычного лексического навыка учащихся с помощью применения в обучении мобильных приложений, а именно мобильные приложения «Quizlet» и «Toontastic». Рассматриваются этапы формирования лексического навыка и возможности их развития как в классе, так и при самостоятельной работе с использованием смартфона.*

**Ключевые слова:** *мобильные приложения, лексика, лексические навыки, стадии формирования лексического навыка, мобильное приложение «Quizlet», мобильное приложение «Toontastic».*

Е.А. Eretnova, I.A. Mayer

## USING MOBILE APPLICATIONS IN TEACHING VOCABULARY AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

*The authors consider the ways of enhancing the process of forming foreign language lexical skill of students through mobile applications. Particularly, the „Quizlet” and „Toontastic” mobile applications. The article deals with the stages of forming lexical skill and the possibilities of their development in the classroom and during independent work.*

**Keywords:** *mobile apps, vocabular, lexical skill, stages of lexical skill formation, mobile app „Quizlet”, mobile app „Toontastic”.*

В своих предыдущих исследованиях мы уже обосновали важность применения ИКТ в изучении иностранного языка [Боброва, 2019]. Эта проблема остается актуальной, ведь, помимо нормативных документов, в области образования к применению современных технологий нас подталкивают жизненные обстоятельства. Современное поколение школьников не готово отказываться от мобильных телефонов на уроке, и современному учителю ничего не остается, кроме как обратить «врага» образования в союзника.

При подготовке к уроку иностранного языка учитель учитывает четыре основных вида речевой деятельности (ВРД). Это умение слушать, читать, говорить и писать. Учитель старается обучить всем этим навыкам в целом, но успешное усвоение новой лексики является залогом успеха каждого ВРД. Ведь без необходимого запаса слов невозможно построить даже нескольких фраз, не говоря об их воспроизведении в устной речи [Пассов, 2004].

Более того, ФГОС ООО требует достаточного уровня владения лексическими навыками для участия в различных коммуникативных ситуациях, но учитель не всегда может обеспечить качественную проработку лексического минимума той или иной темы в связи с нехваткой учебных часов, тем самым оставляя решение этой задачи на самостоятельное обучение. К сожалению, далеко не все обучающиеся добросовестно подходят к самостоятельной подготовке, это обусловлено быстрой потерей интереса, т.к. лексику обычно «зазубривают», не используя для этого ни контекста, ни визуального подкрепления.

Таким образом, существует необходимость в расширении исследований в области объединения формирования и развития лексического навыка и мобильного телефона. Важным моментом в обучении лексике является необходимость изучения слов с разных сторон, то есть слово должно не только узнаваться в контексте, но и воспроизводиться как в устной речи, так и в письменной.

Понятие лексического навыка заключается в способности быстрого вызова лексических единиц и ее верном и логичном сочетании с другими. Речевое умение базируется на лексическом навыке, то есть это способность решения коммуникативных задач в новых ситуациях общения [Азимов, Щукин, 2011]. Российский ученый-методист Е.И. Пассов выделяет шесть этапов формирования лексического навыка [Пассов, 1991].

1. Восприятие слова – слуховой образ.
2. Осознание значения – полный образ.
3. Имитация слова в изолированном положении и в предложении.
4. Самостоятельное название объектов, обозначенных словом.
5. Комбинирование с другими словами.
6. Употребление слова в различных ситуациях, контекстах, в чтении и аудировании.

Продолжая изучать взаимосвязь между мобильными приложениями и преподаванием иностранного языка для практического эксперимента, мы выбрали ряд приложений. Основным критерием была возможность применения мобильного приложения для формирования лексического навыка иностранного языка на каждом из этапов.

Нами были выбраны приложения «Quizlet» и «Toontastic», так как в комплексе они помогут учащимся пройти все шесть этапов.

В ходе эксперимента были разработаны и проведены 3 урока, включающие прохождение всех 6 этапов с использованием мобильных приложений. Часть этапов были отобраны для самостоятельного прохождения в качестве домашнего задания. Эксперимент проводился в 7 классе для обучающихся по УМК «Forward» базовой программы (3 часа в неделю). Нами были отобраны две группы, одна из которых продолжала обучаться по традиционной модели (13 обучающихся), второй же группе предлагалось использование мобильных приложений (14 обучающихся).

Первым и вторым этапами является слуховое и визуальное восприятие слова. На этих этапах мы используем функцию приложения «Quizlet», а именно двусторонние карточки. Приложение дает возможность прослушать слово, потом визуально его представить (рис. 1).

go to a funfair



ходить в парк  
развлечений

Рис. 1. Пример двухсторонней карточки приложения «Quizlet»

Третий и четвертый этапы, на которых происходит укрепление связей и использование слова в ограниченном контексте также проходили с использованием приложения «Quizlet», но с другими его функциями, а именно:

– «Заучивание», необходимо найти верное изображение слова или фразы из четырех представленных (рис. 2);

to do volunteer work

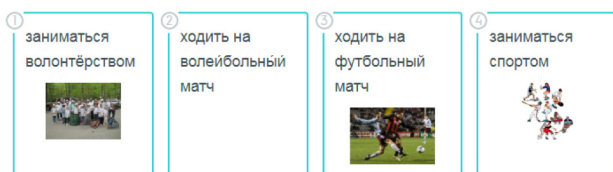


Рис. 2. Пример функции «Заучивание» приложения «Quizlet»

– «Письмо» – необходимо напечатать слово или фразу, которая изображена на картинке;

– «Правописание» – диктор произносит слово или фразу, после чего это нужно напечатать в предложенной строке;

– Игра «Подбор» – проходит на время, необходимо найти пары слова и изображения;

– Игра «Гравитация» – необходимо за короткое время, пока падает астероид, написать его перевод в строку ответа (рис. 3);

– тест-возможность проверить свои знания, записывая и сопоставляя слова.

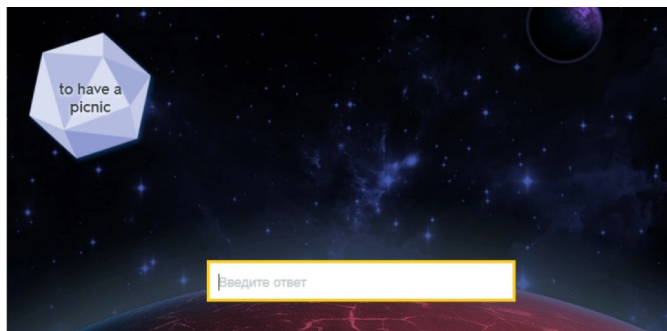


Рис. 3. Пример игры «Гравитация» приложения «Quizlet»

5 и 6 этапы – комбинирование и употребление в свободной речи, когда слова вступают в новые связи с приложением «Toontastic». С помощью этого приложения обучающиеся могут составлять собственные диалоги, выбирая необходимую обстановку, ситуацию, героев, настрой коммуникативного акта, а приложение будет воспроизводить их, то есть обучающимся необходимо составить и произнести реплики за своего виртуального героя, итогом будет возможность просмотра мультфильма с озвучиванием учащихся (рис. 4).



Рис. 4. Пример созданного мультфильма в приложении «Toontastic»

Для контроля результатов обеих групп был составлен тест на проверку усвоения всех этапов усвоения лексического навыка.

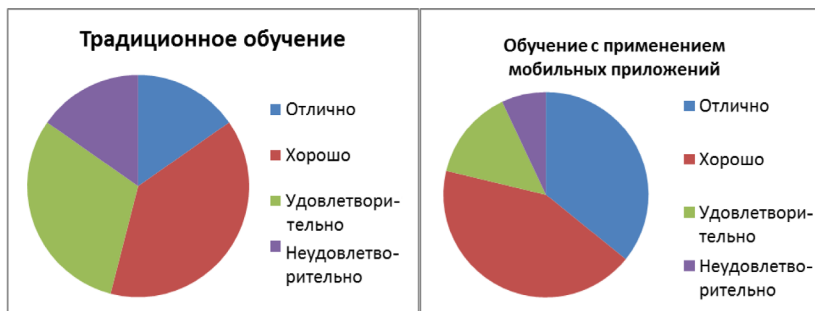


Рис. 5. Сравнительные данные экспериментальной и контрольной групп по использованию мобильных приложений в обучении лексике

Как видно из диаграмм (рис. 5), экспериментальная группа показала лучшие результаты теста, практически вдвое увеличилось количество отличников и уменьшилось количество троечников.

По результатам рефлексии можно судить, что обучающиеся заинтересованы в использовании мобильных приложений, они вызывают у детей интерес и, как следствие, более высокую мотивацию для самостоятельной работы. Стоит отметить, что приложения также облегчат работу учителя и сэкономят время для развития и отработки других навыков.

На наш взгляд, приложения отлично подходят как вариант смешанного обучения и могут применяться учителем для отработки лексического навыка.

#### ***Библиографический список***

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 2011. 472 с.
2. Боброва Е.А. Использование мобильных приложений для обучения лексике и грамматике в основной школе // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: матер. регион.

науч.-практ. конф. (Молодежь и наука XXI века) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. С. 24–27.

3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 208 с.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 2004. 223 с.

**В.А. Ермалаева, Е.А. Таранчук**

### **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье представлена модель формирования универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся в условиях дополнительного иноязычного образования. Под дополнительным иноязычным образованием понимается образование, предоставляющее дополнительные образовательные программы по обучению иностранным языкам. Цель статьи – теоретически обосновать основные факторы, способствующие формированию УУД обучающихся в условиях дополнительного образования и представить модель формирования УУД с учетом выявленных факторов.*

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, метапредметные умения, учреждения дополнительного иноязычного образования, ФГОС, модель формирования УУД.

**V.A. Ermalaeva, E.A. Taranchuk**

### **FORMATION OF THE STUDENTS` UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN ADDITIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION ENVIRONMENT**

*The article presents the students` universal learning activities (ULA) formation model in additional foreign language educational environment. Additional foreign language education is understood as education that provides extra educational programs for learning foreign languages. The purpose of the article is to substantiate the main factors contributing to the formation of students` ULA attending additional education institutions, as well as to present a ULA formation model taking these factors into consideration.*

**Keywords:** universal learning activities, soft skills, additional education institutions, Federal State Educational Standard, model of the ULA formation.

В соответствии с мировыми тенденциями последних десятилетий, происходящими во всех сферах человеческой деятельности, значительно изменились требования, предъявляемые современному человеку. Необходимость быть гибким и мобильным, способность к переобучению и к обучению в течение всей жизни выходят на первый план. Как следствие, в образовательной сфере важным становится постоянное повышение квалификации и умение обучаться новому. Данные тенденции свидетельствуют о необходимости становления образования на более высокий уровень, чему посвятили свои труды такие ученые, как И.А. Зимняя [Зимняя, 2004], Г.И. Вергелес, И.П. Подласый [Подласый, 1999] и др.

Изучение отечественных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для всех уровней обучения показало, что на первый план выходит практико-ориентированное обучение, центральное место в котором занимает формирование универсальных учебных действий (УУД) через определенную практическую деятельность [Рединова, 2018]. Термин «универсальные» означает «совокупность умений учиться», навыки, подходящие «для всех сфер жизнедеятельности человека, необходимые для успешной профессиональной деятельности и реализации своего потенциала в постоянно меняющемся мире» [Федеральные государственные...]. Вопросами формирования метапредметных умений и УУД занимаются такие исследователи, как А.В. Хуторской, Н.В. Громыко, С.Г. Воровщиков, И.Я. Лернер [Хуторской, 2017; Горомыко, Половкова, 2009; Воровщиков, 2017; Лернер, 1981] и др., а также требования по формированию данных умений отражены во ФГОС.

Согласно ФГОС основного общего образования (ФГОС ООО), к УУД относят такие умения, как:

– самостоятельное составление алгоритма (или его части), конструирование способа решения учебной задачи, оценивание его целесообразности и эффективности; распознавание



ложных и истинных суждений, умение делать заключение по аналогии, приводить аргументы, подтверждающие собственное обобщение, вывод с учетом существующих точек зрения; осуществление анализа требуемого содержания, представленного в письменном источнике, диалоге, дискуссии; и др., т.е. овладение *познавательными УУД* [Требования...];

– оценивание средств (ресурсов), необходимых для решения учебно-познавательных задач; владение умениями осуществлять совместную деятельность в соответствии с правилами речевого этикета; оценивание полученного совместного результата, своего вклада в общее дело, проявление уважения к партнерам по совместной работе, самостоятельное решение конфликтов и др., т.е. овладение *регулятивными УУД* [Там же];

– владение смысловым чтением текстов разного вида, жанра, стиля с целью решения различных учебных задач, определение главной идеи текста, темы, цели его создания, умение отличать главную информацию от второстепенной; участие в учебном диалоге; определение жанра выступления и особенностей аудитории; соблюдение нормы публичной речи и регламента и т.д., т.е. овладение *коммуникативными УУД* [Там же];

– *овладение навыками работы с информацией*: оценивание источника в соответствии с задачей информационного поиска; нахождение требуемого источника с помощью электронного каталога и поисковых систем сети Интернет; сопоставление информации, полученной из разных источников; подбор графической и текстовой информации в соответствии с поставленной учебной задачей и др. [Там же].

ФГОС нацелены на общеобразовательные школы, в которых должны обеспечиваться все перечисленные во ФГОС результаты освоения той или иной образовательной программы (например, реализация метапредметных результатов во ФГОС ООО). Однако по определенным объективным

и субъективным причинам цель, заключающаяся в реализации метапредметных результатов и формировании УУД у обучающихся, становится трудно достижимой.

На помощь общеобразовательной школе приходят различные учреждения дополнительного образования (ДО), в частности ДО по обучению иностранному языку, уверенно набирающие популярность в последнее десятилетие. Учреждения ДО, предлагающие дополнительные программы по обучению иностранным языкам, мы будем называть дополнительным иноязычным образованием, или иноязычным ДО, по аналогии с иноязычным образованием.

Широкое признание учреждений ДО, и в частности иноязычного ДО, объясняется тем, что дополнительное образование детей, согласно «Концепции развития дополнительного образования детей» от 4 сентября 2014 г., «создает особые возможности для развития образования в целом, в том числе для расширения доступа к глобальным знаниям и информации» [Концепция..., 2014, с. 6]. Так, по мнению Л.Н. Буйловой, учреждения ДО представляют собой «сферу неформального образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка в культуре, которое он выбирает сам (или с помощью значимого взрослого) в соответствии со своими желаниями и потребностями, где одновременно происходят его обучение, воспитание и личностное развитие» [Буйлова, 2012, с. 31]. Общими вопросами, связанными с дополнительным образованием детей, занимаются также Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова [Евладова, 2004; Подласый, 1999] и др.

Таким образом, актуальность данной статьи обусловлена необходимостью развития педагогической теории и практики в отношении к деятельности учреждений иноязычного ДО.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование основных факторов, способствующих формированию УУД обучающихся в условиях иноязычного ДО и представление модели формирования УУД с учетом выявленных факторов.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- обозначить специфику формирования УУД в условиях иноязычного ДО;
- представить предварительную модель формирования УУД в условиях иноязычного ДО;
- выявить факторы, способствующие реализации модели формирования УУД обучающихся.

В качестве основных методов исследования были использованы: критический анализ литературных источников, наблюдение за деятельностью обучающихся, моделирование и построение гипотезы, рефлексивно-оценочные процедуры.

Исследование проводилось на базе некоммерческой организации ООО «Клуб знаний», студия английского языка Happy English, г. Красноярск, Красноярский край.

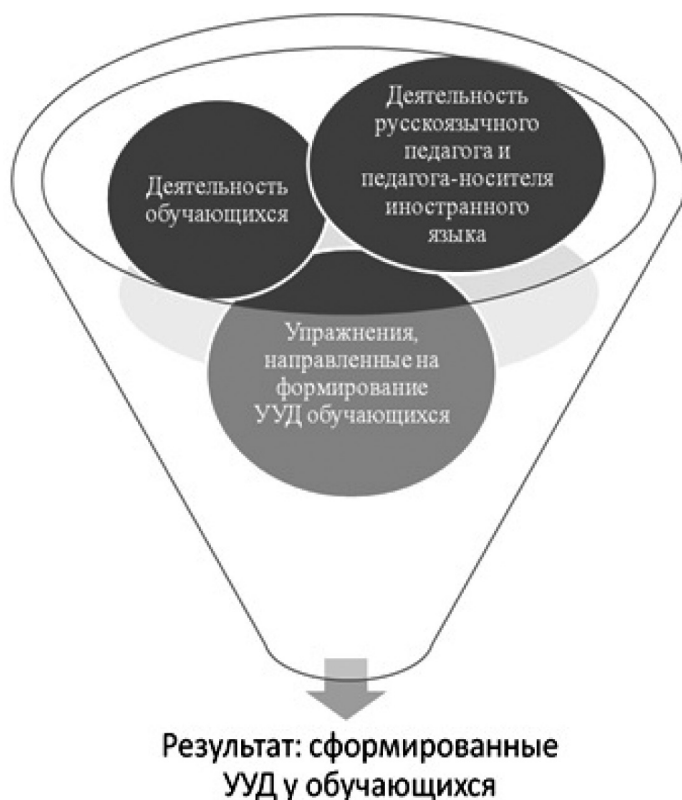
Нами были выявлены следующие факторы и условия, влияющие на формирование УУД у обучающихся, посещающих данное учреждение иноязычного ДО:

- включение рефлексивной составляющей в образовательный процесс (проведение рефлексии в конце каждого занятия, способствующей формированию познавательных УУД);
- использование актуальных аутентичных учебно-методических комплексов от издательств OXFORD и CAMBRIDGE, соответствующих возрастной категории обучающихся;
- использование игрового компонента, способствующего повышению заинтересованности и вовлеченности обучающихся в процесс урока, а также влияющего на формирование и развитие коммуникативных и познавательных УУД;
- сбалансированность репродуктивной и продуктивной деятельности, особый упор на продуктивные виды деятельности (на основе изученного и отработанного в течение занятия материала обучающиеся к концу занятия были способны самостоятельно использовать определенные грамма-

тические конструкции, а также демонстрировать все больший словарный запас на иностранном языке);

– проведение уроков носителем изучаемого языка, побуждающего обучающихся использовать полученные на занятиях знания для достижения коммуникативной цели на изучаемом языке, способствующего тем самым повышению мотивации обучающихся и большей их заинтересованности иностранным языком.

С учетом названных условий мы предлагаем следующую модель по формированию УУД (рис.).



*Рис. Модель формирования УУД у обучающихся в учреждении иноязычного ДО*

Предложенная нами модель не случайно имеет вид воронки – на уроке смешиваются три главных фактора: деятельность учителей, деятельность обучающихся и упражнения, целью которых является, помимо обучения ИЯ, формирование УУД.

Так, деятельность прежде всего русскоговорящих учителей (имеются в виду неносители ИЯ, для которых иностранный язык не является родным, но которые воссоздают в классе различные иноязычные ситуации) направлена на формирование у обучающихся интеллектуальных умений, таких как обучение анализу текста на ИЯ, развитие языковой догадки, более глубокое понимание грамматических правил ИЯ, работа с информацией, в т.ч. в сети Интернет, смысловое чтение текста, обучение этикету, принятому в странах ИЯ, и многое другое. Иными словами, деятельность русскоязычных учителей нацелена на формирование всех компонентов УУД обучающихся.

Учителя – носители ИЯ, в свою очередь, нацелены на разрушение языкового барьера у обучающихся при общении с носителями ИЯ, на повышение мотивации обучающихся к иноязычному общению, т.е. развивают у обучающихся познавательные и коммуникативные УУД. Также учителя – носители ИЯ способствуют формированию у обучающихся умений договариваться, устранять разрывы в коммуникации, обусловленные недопониманием со стороны собеседника, доказывать свою точку зрения и принимать мнения других, которые входят в регулятивные УУД.

Вторым фактором является использование на уроке определенного вида упражнений, нацеленных на формирование и диагностику сформированности УУД у обучающихся. Это могут быть такие задания, как заполнение таблиц или схем, чтение или аудирование с разной степенью понимания текста, мозговая атака (brainstorming), заполне-

ние интеллектуальной карты (mind-mapping), заполнение пропусков в слове или предложении, выведение общего правила из представленных примеров, определение правдивых и ложных высказываний и др. Использование этих заданий и упражнений помогает школьникам обучиться универсальным учебным действиям, которые они смогут использовать как на занятиях в основной школе, так и в различных реальных жизненных ситуациях.

Последним, но не менее важным фактором, мы выделяем деятельность самих обучающихся, т.е. их активное участие в ходе урока. Обучающиеся, выполняя разнообразные задания, предложенные учителем, включались в различные виды деятельности: репродуктивную (работа с опорой на инструкции, содержащие алгоритм выполнения задания); преобразующую, направленную на получение нового знания по собственным алгоритмам, инструкциям выполнения заданий; проблемно-аналитическую, способствующую развитию критического мышления; эвристически-поисковую (самостоятельный поиск содержания, формулирование проблемы и обоснование способов ее решения). Обучающиеся предлагали собственные виды деятельности, анализировали информацию, проводили рефлексию в конце занятия, сравнивали с собственным опытом и т.д. В результате каждый получал собственный набор сформированных УУД.

Все вышеперечисленные факторы тесно связаны друг с другом и подобно ингредиентам, высыпанным или влитым в воронку, соединяются и образуют в итоге конечный результат – сформированные УУД у обучающихся.

Таким образом, реализации модели формирования УУД обучающихся в условиях иноязычного ДО способствуют такие факторы, как:

– деятельность русскоязычного учителя, нацеленная на формирование всех видов УУД;

– деятельность преподавателя – носителя ИЯ, нацеленная на повышение мотивации и развитие в основном познавательных и регулятивных УУД обучающихся;

– деятельность самих обучающихся, направленная на формирование УУД;

– задания и упражнения, направленные как на формирование УУД, так и на диагностику их сформированности у обучающихся.

В заключение подчеркнем важность формирования УУД у обучающихся, поскольку они в дальнейшем будут способствовать успеху обучающихся при освоении ими каких-либо знаний в выбранной профессиональной области или при освоении новой профессии. Также УУД способствуют развитию у обучающихся критического и креативного мышления, повышенной продуктивности как при работе индивидуально, так и в команде. Заметим, что предложенная нами модель находится на стадии разработки и корректировки. Полученные результаты могут быть использованы в ходе дальнейшей научно-исследовательской работы для создания более подробной и развернутой модели по формированию УУД в учреждениях дополнительного иноязычного образования.

### *Библиографический список*

1. Буйлова Л.Н. Дополнительное образование детей: экспликация понятия // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2012. № 3 (март). С. 31–35.
2. Виды учреждений дополнительного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/vidi-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-1000052.html> (дата обращения: 14.10.2019).
3. Воровщиков С.Г. Теория и практика метапредметного образования: поиски решения проблем (книга, написанная ко Дню учителя по мотивам «Основы педагогики. Введение в при-

- кладную философию» Сергея Иосифовича Гессена). М.: 5 за знания, 2017. 364 с.
4. Громыко Н.В. Половкова М.В. Метапредметный подход как ядро российского образования: сб. ст. для участников финала Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2009». СПб., 2009. С. 7–10.
  5. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: учебник для студ. пед. училищ и колледжей. М.: ВЛАДОС, 2004. 349 с.
  6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 38.
  7. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. М., 2014. 24 с.
  8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения: монография. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
  9. Логинова Л.Г. Управление программами дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 166–169.
  10. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М.: ВЛАДОС, 1999. 576 с.
  11. Рединова А.А. Формирование метапредметных умений и навыков: типология задач // Педагогическая наука – школе. 2018. С. 89–197.
  12. Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.preobra.ru/attachments/1/01/.pdf> (дата обращения: 19.10.2019).
  13. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 17.10.2019).
  14. Хуторской А.В. Пять уровней реализации метапредметного подхода в содержании образования // Вестник Института образования человека. 2017. № 2. С. 8.



Т.Б. Исаева, В.В. Горбань

## РАБОТА С ТЕКСТОМ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*В статье рассматривается один из основных способов формирования лексического навыка – чтение текста. Автор раскрывает понятие «лексика» и отмечает ее важную роль в системе языковых средств. Внимание акцентируется на том, что основная цель работы над лексикой состоит в формировании и совершенствовании лексических навыков, приобретаемых посредством чтения текстов. Автор рассматривает основные этапы работы с текстом и приходит к выводу о том, что работа с текстовым материалом направлена не только на изучение новых лексических единиц, но и на их использование в различных речевых ситуациях.*

**Ключевые слова:** лексический навык, лексическая единица, текст, этапы работы с текстом, предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап.

T.B. Isaeva, V.V. Gorban

## TEXT ACTIVITIES TO FORM THE STUDENTS' LEXICAL SKILLS AT THE BASIC LEVEL OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

*The article considers one of the main ways of forming a lexical skill – reading the text. The authors reveal the concept of „vocabulary” and emphasize its important role in the language means system. Attention is focused on the main goal of working with vocabulary which is to form and improve the lexical skills acquired through reading texts. The authors consider the main stages of working with the text and come to the conclusion that text activities are not only aimed at studying new lexical units but also at their usage in various speech situations.*

**Keywords:** lexical skill, lexical unit, text, stages of working with the text, pretext stage, text stage, post-text stage.

На современном этапе развития общество сталкивается с такими проблемами, как взаимодействие различных культур, сохранение культурного многообразия планеты, и, как следствие, осознает необходимость развития ди-

алого культур в рамках изучения иностранного языка. Обучение должно быть направлено на решение коммуникативных задач и стать подготовкой к межкультурной коммуникации, потому что именно в процессе изучения языка обучающемуся предстоит проникнуть в иную систему ценностей и жизненных ориентиров, а также интегрировать ее в собственную картину мира. Согласно ФГОС, формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур является одним из требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования [Федеральный государственный...].

Содержание обучения иностранному языку определяется не только социокультурным аспектом, но и речевым, языковым, компенсаторным, учебно-познавательным. Языковая компетенция подразумевает пополнение словарного запаса за счет новых языковых средств, включающих в себя лексический материал, отобранный для основной школы в соответствии с возрастными особенностями и интересами учащихся.

Лексическая сторона языка – это неотъемлемая часть обучения, так как является основным строительным материалом, с помощью которого передается и воспринимается содержательная сторона речи. По выражению Л.В. Щербы, лексика – это живая материя языка. Она служит для предметного содержания мысли, то есть для называния [Щерба, 1974]. В современной филологии лексика определяется как «словарный состав языка, вся совокупность слов языка или диалекта» [Жеребило, 2010, с. 171].

Ни один урок иностранного языка не обходится без усвоения нового лексического материала, так как в системе языковых средств лексика является важнейшим компонентом всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Обучающийся с недостаточным словарным запасом не сможет ни понять собеседника, ни выразить свои мысли. В связи с этим в средних общеобразовательных

учреждениях уделяется особое внимание работе над лексической стороной речи.

Существуют определенные требования к лексической стороне речи обучающихся в основной школе. В данный период происходит расширение объема продуктивного и рецептивного лексического минимума за счет лексических средств, отражающих новые темы, проблемы и ситуации общения. В соответствии с «Примерной основной образовательной программой основного общего образования», составленной на основе ФГОС [Примерная основная ...], выпускник основной школы должен уметь узнавать в письменном и звучащем тексте изученные лексические единицы, включающие устойчивые сочетания слов, оценочную лексику, реплики-клише речевого этикета, отражающие культуру стран изучаемого языка. Выпускник также должен знать основные способы словообразования, такие как аффиксация, словосложение и конверсии.

Основная цель работы над лексикой в школе состоит в формировании и совершенствовании лексических навыков, которые всегда находятся в поле зрения учителя. Развитие лексических навыков отвечает требованиям к достижению личностных, метапредметных и предметных результатов образования [Хамдамова, 2017]. По мнению многих исследователей, лексический навык должен быть доведен до автоматизма, потому что именно в таком случае лексическая единица войдет в активный словарь и учащийся сможет пользоваться ею во всех видах речевой деятельности. Согласно Е.И. Пассову, в основе лексического навыка лежит определение соответствия выбора и сочетания единиц ситуации, а сам навык связан с двумя операциями: операцией вызова и операцией сочетания слов [Пассов, Кузовлева, 2010].

Методисты выделяют три основных этапа работы над лексическим материалом. На первом этапе происходят ввод, семантизация и первичное воспроизведение новых лексиче-

ских единиц. На втором этапе происходит тренировка лексических единиц и создаются прочные речевые связи, используемые в однотипных речевых ситуациях. На третьем этапе создаются прочные речевые связи, происходит обучение новокомбинированию знакомых лексических элементов в разнообразных контекстах [Бухбиндер, Миролюбов, 2012].

Одним из способов овладения лексическим навыком является чтение текстов. В связи с тем что текст может пониматься и трактоваться по-разному, в настоящее время не существует единого определения текста. Сравним некоторые из них. Согласно Ж.В. Жеребило, текст – это «словесное, устное или письменное произведение, представляющее собой единство некоторого более или менее завершенного содержания (смысла) и речи, формирующей и выражающей это содержание». При этом смысл текста заключается в конкретной логической, эмоциональной, эстетической информации, выраженной речью и сформированной в сознании человека [Жеребило, 2010, с. 394]. Для И.Р. Гальперина текст – это многостороннее понятие, в котором необходимо выделить то, что является ведущим и вскрывающим его функциональные признаки. Под текстом необходимо понимать «не фиксированную на бумаге не устную речь, всегда спонтанную, неорганизованную, непоследовательную, а особенную разновидность речетворчества, имеющую свои параметры, отличные от параметров устной речи» [Гальперин, 2006]. В свете коммуникативного подхода текст определяется как средство вербальной коммуникации (О.Л. Каменская), как коммуникативная единица, реализующая авторскую интенцию (Т.М. Дридзе), как речевое произведение, коммуникативно ориентированное в рамках определенной сферы общения (Н.С. Болотнова).

Традиционно в зарубежной и отечественной зарубежной методической литературе принято выделять три основных этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Предтекстовый этап предполагает создание необходимого уровня мотивации учащихся, формулирование и осознание коммуникативной задачи для первого прочтения текста, а также включает в себя задания, способствующие развитию языковой, контекстуальной догадки и актуализации жизненного опыта учащихся за счет вероятностного прогнозирования содержания текста.

Последующий текстовый этап направлен на решение коммуникативной задачи, поставленной на предыдущем этапе. На данном этапе осуществляется выявление степени понимания текста и уровня сформированности различных языковых навыков и речевых умений.

Послетекстовый этап призван обеспечить углубленное восприятие и понимание текста. Задания данного этапа могут также иметь творческий характер и быть направлены на формирование собственного отношения к проблеме, затронутой в тексте, или извлечение имплицитной информации.

Рассмотрим упражнения, которые могут быть использованы на том или ином этапе работы с текстом в контексте формирования лексического навыка. Основой для составления упражнений послужил текст «Socialising in the UK» в учебнике Spotlight 8.

Так, на предтекстовом этапе могут быть использованы упражнения, направленные на дифференциацию, семантизацию лексических единиц и их узнавание в тексте. Например, перед знакомством с текстом учащиеся читают с доски и переводят незнакомые слова, пользуясь словарем (hosts, affectionate, acceptable, to kiss on the cheek, to give a hug, sense of humour, privacy). Учащимся может быть также предложено догадаться о значении некоторых интернациональных слов (to respect, film, television, sport, religion, politics) или назвать однокоренные, ранее изученные слова (privacy – private, acceptable – accept).

На текстовом этапе происходит непосредственная работа с лексическим материалом текста. Задания, связанные с лексической стороной текста, могут иметь следующие формулировки:

– выдели ключевые слова или выражения в тексте (the social etiquette, a small talk, acceptable topics, a handshake);

– найди в тексте антонимы предлагаемых слов (to respect – to disregard, common – rare) или синонимы (affectionate – gentle, acceptable – satisfactory);

– объясни слово не переводя его (marital status is a person's state of being single, married or separated);

– переведи предложения с русского на английский язык, используя лексику из текста (Ты должен всегда звонить перед тем, как идти к кому-либо в гости. You must always phone before you visit someone);

– догадайся о значении слова по контексту (Acceptable small talk topics are family, food, sport, hobbies. Возможные / допустимые темы для разговоров: семья, еда, спорт, хобби).

Основной целью послетекстового этапа является дальнейшее осмысление текста учащимися и использование его ситуаций в качестве содержательной, речевой или языковой опоры для построения устных и письменных высказываний. В учебнике, например, предлагается написать статью для международного школьного журнала о социальном этикете в России. Кроме этого, учащиеся могут составить диалоги в парах на основе изученного лексического материала или пересказать текст с опорой на ключевые слова в тексте.

Для того чтобы выполнить вышеперечисленные коммуникативные задачи, нужно помнить о том, что единицей коммуникации, по мнению лингвистов, является текст. В переводе с латинского понятие «текст» означает «связь», «соединение». Это свидетельствует о том, что текст – это совокупность предложений, связанных между собой граммати-

чески и по смыслу. Если единицей текста является предложение, то единицей предложения является слово.

Для того чтобы учащийся смог осуществлять коммуникативную задачу, ему нужно научиться оперировать изученными словами, а следовательно, пополнять словарный запас. Недостаточный словарный запас вызовет у учащегося чувство неуверенности и повлечет за собой нежелание говорить на иностранном языке. С помощью чтения текста учащийся не только знакомится с новыми лексическими единицами, но и учится использовать их в речевых ситуациях.

### *Библиографический список*

1. Английский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.Е. Ваулина, А.Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. 216 с.
2. Бухбиндер В.А., Миролюбов А.А. Основы перестройки школьного курса иностранных языков // Педагогика. 2012. № 10. С. 16–21.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: Назрань: Пилигрим. 2010. 488 с.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
6. Примерная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 27.11.2019).
7. Хамдамова С.О. Трудности в формировании лексических навыков на уроках иностранного языка // Инновационная наука. 2017. № 03-2. С. 57–59.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 27.11.2019).
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1974. 427 с.

Т.Б. Исаева, А.С. Гордина

## ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*В статье рассматриваются методы формирования лексических навыков в процессе изучения английского языка на среднем этапе обучения. Также представлены основные этапы работы с лексикой и лексическими упражнениями на уроке английского языка. Описан ряд лексических упражнений, которые могут быть использованы на среднем этапе обучения английскому языку.*

**Ключевые слова:** формирование лексических навыков, лексика, лексическая компетенция, методы формирования лексических навыков, иноязычное общение.

T.B. Isayeva, A.S. Gordina

## EFFECTIVE METHODS OF LEXICAL SKILLS FORMATION IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE IN MIDDLE SCHOOL

*In this article methods of lexical skills' formation are observed in the process of teaching the English language in the middle stage of education. The article also shows general stages of working with lexis and lexical exercises at the lesson of the English language. A number of lexical activities that can be used in the middle school are described.*

**Keywords:** formation of lexical skills, lexis, lexical competence, methods of formation of lexical skills, foreign communication.

Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, расширение лексического запаса и овладение речевой культурой изучаемого языка в целом – такие цели выделяются для дисциплины «Иностранный язык» в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС). Так как лексическая компетенция входит в коммуникативную и является ее составной частью, то и уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции во



многим зависит от овладения лексическими навыками. Таким образом, для успешного овладения иностранными языками уровень владения лексическими навыками играет немаловажную роль. Безусловно, человек с недостаточным объемом словарного запаса может попасть в затруднение, пытаясь интерпретировать иностранную речь, и потерпеть коммуникативную неудачу.

Существует множество упражнений, направленных на формирование и усовершенствование лексических навыков, однако вопрос о наиболее оптимальных и эффективных остается открытым. Поэтому нахождение эффективных методов формирования лексических навыков на уроке английского языка становится первостепенной задачей.

Проблемой обучения лексической стороне речи занимались многие отечественные методисты, такие как Е.И. Пасов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Т.П. Леонтьева, В.М. Филатов, Г.В. Рогова и многие другие.

Лексические навыки представляют лексическую сторону речи, они являются строительным материалом речи и создают основу для обеспечения применения языка как средства коммуникации. Лексический навык – автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи [Азимов, Шукин, 2009, с. 150], так как цель обучения лексической стороне речи – формирование продуктивного лексического навыка и рецептивного лексического навыка.

Формирование лексических навыков в школе на среднем этапе обучения – процесс долгий и трудоемкий. Нередко в школе складывается следующая ситуация: на первом году обучения усваивается определенный лексический запас, но на последующих этапах эта лексика переходит в пассивную и словарный запас не только не расширяется, но и вовсе за-

частую сокращается. Грамотная организация этапов работы с лексикой помогает предотвратить этот переход активной лексики обучающихся в пассивную. Процесс формирования лексического навыка состоит из таких этапов, как:

- ознакомление (ориентировочно-подготовительный этап).

- тренировка (ситуативно-стереотипизирующий этап).

- применение (вариативно-ситуативный этап).

Каждому из этих этапов соответствуют определенные стадии формирования лексического навыка: восприятие, осмысление, имитация, подстановка и трансформация, воспроизведение на рецептивном и продуктивном уровне.

Деятельность учителя и деятельность ученика отличается на каждом этапе. Так, на этапе ознакомления деятельность учителя предполагает:

- побуждение к познавательной деятельности;

- презентацию новой лексики в контексте;

- семантизацию слова;

- контроль понимания.

На тренировочном этапе учителю необходимо правильно организовать тренировки по формированию и совершенствованию лексического навыка. На закрепительном этапе целью работы учителя является создание условий для общения в устной или письменной форме с использованием новой лексики [Филатов, 2004, с. 342].

Вся работа с языковыми упражнениями также делится на три этапа:

- 1) ознакомление и первичное закрепление языкового материала;

- 2) тренировка языкового материала;

- 3) применение языкового материала в речи.

Каждому этапу соответствует определенный блок упражнений, включающий в себя соответствующие ему определенные виды упражнений.

1. Ознакомление и первичное закрепление языкового материала.

На данном этапе происходит ознакомление учащихся с предоставленным новым языковым материалом и первичное закрепление изучаемого языкового материала.

2. Тренировка языкового материала.

Здесь идет тренировка навыка в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие его гибкости за счет варьирования условий общения, требующих соответствующего языкового оформления высказывания.

3. Применение языкового материала в речи.

Переход от навыков к умениям обеспечивается упражнениями, в которых обучающееся предположительно должны ориентироваться в речевых ситуациях без подсказки.

На уроках английского языка могут быть использованы разные упражнения, которые вовлекают обучающихся в деятельность и стимулируют развитие лексических навыков. Рассмотрим несколько таких упражнений.

1. Семантическая карта.

Учитель пишет на доске слово, связанное с блоком изучаемой лексики. Обучающиеся читают слово вслух и думают, какие еще слова могут с ним ассоциироваться (здесь помогает уже пройденный языковой материал). Дальше работа может быть фронтальная либо в мини-группах. Составляется список слов-ассоциаций, и слова делят на категории. Дальше учащиеся составляют на доске ментальную карту из слов, что помогает систематизировать пройденный языковой материал и структурировать лексику.

2. Эстафета слов.

Это упражнение требует предварительной подготовки со стороны учителя. Нужно распечатать слова на одном наборе карточек и их определения, контекст или предложения, в которых они могут быть использованы – на другом наборе. Учитель смешивает слова в кучу и оставляет,

например, на столе. Контекст, определения и предложения оставляет на своем столе. Нужно разбить класс на несколько групп. Учитель называет вслух определение, контекст или предложение, затем дает время на обдумывание, чтобы группы могли обсудить, какое слово это может быть. Далее учитель предлагает по одному ученику от каждой группы выйти и попробовать найти правильное слово в куче на столе (лучше распечатать несколько таких комплектов, чтобы у каждого была возможность найти ответ). Затем можно обсудить ответы групп.

### 3. Пары слов.

Это простое упражнение, которое также требует небольшой подготовки со стороны учителя. Нужно снова распечатать несколько слов из уже пройденного материала (здесь предполагается, что обучающиеся уже знают данную лексику) и добавить к ним несколько синонимов и антонимов. Раздать по паре разных слов на парту. Задача учеников – оценить, насколько эти слова связаны и связаны ли они вообще, являются ли они сходными по значению или вовсе антонимами.

Игра с акронимами. Учитель пишет на доске вертикально слово по буквам, ученикам предлагается написать другое слово, каждое новое слово пишется горизонтально, начинаясь с буквы, которая идет в слове-примере. (Например, учитель пишет на доске D-O-G, тогда ученикам необходимо придумать новые слова, которые начинаются с буквы D, O или G.)

### 4. Лексическая игра в «кости».

Для этого упражнения понадобятся игральный кубик и заготовленный блок новой лексики. Ученики выбирают слово из блока (может быть написано на карточке или на доске), и первый ученик бросает кубик, затем в зависимости от того, какое число выпало ученику, необходимо выполнить одно из следующих действий. Если выпало число 1 – использовать слово в предложении, 2 – дать определение слову, 3 – дать антоним слову, 4 – дать синоним слову, 5 – показать слово.

## 5. Акrostихи.

Акrostихи пишутся таким образом, что главное слово пишется большими буквами, идущими вниз по странице в левой части листа. Учащиеся пишут изучаемое слово как главное, а затем пишут короткие фразы, начинающиеся с каждой буквы и связанные с этим словом, рядом с каждой буквой.

## 6. Место.

Класс делится на две команды. Участник из первой команды выходит вперед и садится на стул лицом к классу, спиной к доске. Участник занимает «место». Учитель пишет на доске слово, чтобы все могли видеть его, кроме ученика на «месте». Члены команды по одному дают человеку подсказки о загадочном слове. Если слово угадано до истечения двух минут, команда получает очко и наступает очередь другой команды.

## 7. Расскажи мне об этом.

Учитель начинает это упражнение с вопросов, используя слово из изучаемой лексики. Вопрос обязательно начинается со слов «Tell me about...». Вопросы можно усложнять с каждым новым ответом.

Например:

Tell me about someone who is *versatile*...

Tell me about a time when you were *blessed*...

Tell me about a situation where a person could feel *triumphant*...

Таким образом, грамотно подобранные методы развивают умение ориентироваться в языковом пространстве, что создает благотворную почву для успешного формирования лексических навыков. Выявление наиболее эффективного комплекса лексических упражнений в обучении иностранным языкам действительно необходимо. С его помощью обеспечивается возможность достижения эффективного результата в усвоении обучающимися знаний, умений и

навыков, развития их личностных свойств и нравственных качеств, что полностью соответствует современным обязательным требованиям к основному общему образованию.

### *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. Леонтьева Т.П. Методика преподавания иностранного языка. К.: Вышэйшая школа, 2015. 240 с.
3. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс] // Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/#b3ac23ba5e3cfc8ef> (дата обращения: 11.11.19).
4. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студ. пед. вузов. Изд. 3-е. М.: Просвещение, 2000. 232 с.
5. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учеб. пособие для студ. пед. колледжей. Ростов-н/Д: Феникс, 2004. 416 с.

**Т.Б. Исаева, Е.С. Солдатов**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ЗАКРЕПЛЕНИИ И АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОЙДЕННОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ**

*В статье описываются проектный метод обучения иностранному языку, его типология и актуальность. Также представлены данные об эффективности проектного метода в обучении иностранным языкам на этапе актуализации материала.*

**Ключевые слова:** проектный метод, проект, исследование, иноязычная коммуникативная компетенция, актуализация, закрепление, средний этап обучения иностранному языку.

## PROBLEM-SOLVING METHOD IN CONSOLIDATION AND ACTUALIZATION OF LEARNT MATERIAL IN TEACHING ENGLISH AT THE BASIC LEVEL

*The article describes the problem-solving method of teaching a foreign language, its typology and relevance. Effectiveness of the problem-solving method in teaching foreign languages at the material actualization stage is considered.*

**Keywords:** *problem-solving method, project, research, foreign language communicative competence, actualization, consolidation, basic level of learning a foreign language.*

На сегодняшний день используется множество различных методов изучения и закрепления материала на уроках английского языка, и проектный метод часто применяется в процессе изучения данной дисциплины. Проектный метод является плодом работы американского философа и педагога Джона Дьюи и его ученика Уильяма Килпатрика. Основной идеей данного метода было «обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании» [Дьюи, 2009].

Учитывая что в настоящее время российское иноязычное образование подразумевает развитие коммуникативных компетенций, метод проектов является необходимым, так как в его основе лежит активное взаимодействие учеников для достижения целей, ставящихся проектным заданием, которое является интересным для них.

В отечественной педагогике большое внимание проектно-му методу обучения уделяла Е.С. Полат [Полат, 2003], которая выделила следующие типологические признаки проектов.

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, прикладная и другие.

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

3. Характер координации проекта: непосредственный, скрытый.

4. Характер контактов.

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность проекта.

На уроке иностранного языка присутствует уникальная атмосфера, не присущая большинству остальных школьных предметов, так как ученики погружены в процесс общения и формирование коммуникативной компетенции в рамках ФГОС [2010], что предполагает изучение иностранного языка посредством коммуникации различных уровней: с группой, одноклассником, учителем, классом.

На среднем этапе обучения у школьников возникает потребность в осязаемом результате их деятельности, потребность в самореализации, растет критичность отношения к информации, получаемой от окружающих, в том числе и учителя, в связи с чем у учеников возникает потребность в личном понимании поднимаемого вопроса. В связи с этим проектный метод удачно интегрируется на данном этапе обучения иностранному языку. «В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия „проект”, его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности» [Полат, 2003].

Метод проектов является весьма успешным, так как он располагает учащихся не только к освоению нового материала, но и его закреплению. Так, Д.Р. Полякова приходит к следующим выводам [Полякова, 2018].

1. В ходе подготовки и обсуждения проекта повышается уровень владения языковым материалом, тренируются грамматические и лексические структуры.

2. Ввиду соответствия темы проекта профессиональной направленности у учеников повышается мотивация к обучению.



3. Метод проектов способствует безотлагательному практическому закреплению приобретенных навыков, так как все полученные знания могут быть применены в работе.

В проектной деятельности необходимо разделение деятельности учащихся на последовательные смысловые этапы. Так, на основе работ Е.С. Полат А.Я. Багрова выделяет такую последовательность [Багрова, 2015].

1. Определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода мозговой атаки, круглого стола).

2. Выдвижение гипотез их решения.

3. Обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений и других).

4. Обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров).

5. Сбор, систематизация и анализ полученных данных.

6. Подведение итогов, оформление результатов, их презентация.

7. Выводы, выдвижение новых проблем исследования.

В интересах исследования эффективности проектного метода в процессе актуализации пройденного материала был проведен небольшой эксперимент. Участниками эксперимента стали учащиеся языковой школы «2Day» города Красноярск. Нами был подготовлен план организации проектной деятельности в рамках двух уроков, которые логически встраивались в содержание тем, изучаемых в 9 классе.

Проект под названием «World Around Us» был разработан в рамках лексической темы «Travel» учебно-методического комплекта SpeakOut Pre-Intermediate под авторством Antonia Clare и JJ Wilson.

Подготовка к этой работе была комплексной, так как в ней использовались не только пройденный материал и лингвокультурологическая информация, но и пройденные в прошлом темы.

На первом этапе ученикам были заданы проблемные вопросы по теме «Travel»:

1. How, do you think, you know English-speaking countries?
2. Is it important to learn some important information about these countries?
3. Is life in English-speaking countries differ from life in the United Kingdom?

С помощью данных вопросов и интенсивной коммуникации, в процессе которой увеличивается мотивация к познанию, мы подвели учащихся к созданию проектов по трем направлениям: «Canada», «Australia», «the USA».

Далее учащиеся обсуждали методы исследования, в ходе которых пришли к выводу о необходимости ознакомления с культурами данных стран посредством сети Интернет и аналоговых пособий, имевшихся в распоряжении школы. Так, например, первичную информацию о Канаде участники проекта, занимавшиеся этим направлением, смогли обнаружить в учебно-методическом комплексе «New Opportunities» Intermediate под авторством Michael Harris, David Mower и Anna Sikorzyńska.

Затем общим мнением класса было решено оформить конечные результаты в форме презентаций. После этого учащиеся разделили групповую работу на части и создали план выполнения работы.

Далее ученики отправляли на проверку черновые варианты текстов, чтобы мы могли внести в них необходимые исправления во избежание грубых грамматических, лексических и синтаксических ошибок. На менее значительные ошибки ученикам предоставлялась возможность обратить внимание самостоятельно, в связи с чем они корректировали большинство ошибок самостоятельно. Благодаря тому что небольшие ошибки ученики исправляли сами, они также проработали лексические и грамматические темы, в которых у них были пробелы.

На финальном этапе работы учащиеся представили свои презентации одноклассникам, которым были предложены следующие критерии (табл.).

### Assessing criteria of the projects

Criteria	1 point	2 points	3 points
Content	Lack of sufficient facts, absence of additional information	Few interesting facts and information is presented	Presentation helps us to discover the presented country from all sides
Organization	Presentation is poorly organized; lots of logical contradictions	Presentation is well organized, but has some logical mistakes	Presentation has precise structure and is logically organized
Use of English	Low level of used vocabulary: primitive words and structures	Satisfactory vocabulary; structures are a little more simple than supposed	High-level vocabulary and use of a range of grammatical devices
Style	Presentation is not bright and attractive	Presentation has some stylistic mistakes, e.g. too bright/ too pale	Presentation is well-balanced in colours and media-files
Fluency	Performers do not know the subject well, hesitate, make unnatural pauses	Performers know the subject OK, but have some pauses and minor hesitations	Performers make a show and know the subject on a high level, so they perform without any hesitations
Total Score			

После презентации все работы были оценены самими учениками. Все учащиеся ставили свои оценки выступавшим, затем для удобства выводился средний балл работы. Все три группы получили оценки выше 13 из 15 баллов. Мы согласились с данной оценкой, так как работы были выполнены учениками основательно и качественно. После этого

всем ученикам было предоставлено заключительное слово, в котором каждый презентовал личную рефлексию по поводу проектной деятельности.

Таким образом, проектный метод поспособствовал успешному закреплению материала, пройденного в данной теме, а также развитию исследовательских и коммуникативных навыков, что свидетельствует об успешном использовании метода проектов. Ученики освоили материал и смогли актуализировать его благодаря прикладному использованию полученных знаний. Также данная работа поспособствовала приобщению учащихся к методам самообразования и была полезной с точки зрения обучения поиску необходимого материала, его обработки и демонстрации.

Подводя итог, можно сказать, что проект как средство актуализации и закрепления материала является весьма успешным решением, так как он мотивирует учащихся к познанию, формирует в нем личную мотивацию к самообразованию, способствует совершенствованию коммуникативных навыков и помогает разобраться в культурологических особенностях стран, в которых доминирует английский язык.

### *Библиографический список*

1. Багрова А.Я. Проектный метод в обучении иностранным языкам // Вестник Московской международной академии. 2015. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-metod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 28.11.2019).
2. Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку: сб. ст. М.: Карапуз, 2009. 352 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2003. 187 с.
4. Полякова Д.Р. Андрогиогические и психологические предпосылки выбора методов обучения иностранному языку взрослых // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VI Все-

русской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 5–6 декабря 2017 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 158–163.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г., № 1897 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010.

**Н.Н. Казыдуб**

### **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Статья посвящена рассмотрению проблемы интерпретации культурного наследия в контексте билингвального образования. Обосновывается значимость интерпретации как инструмента когнитивной и дискурсивной обработки культурологической информации, обсуждается содержание обучения интерпретации культурного наследия, моделируются теоретический и практический форматы развития интерпретативных умений обучающихся в билингвальной учебной аудитории.*

**Ключевые слова:** билингвальная образовательная среда, диалог культур, дискурсивное конструирование, интерпретация, интерпретатор, интерпретативные схемы, культурное наследие, культурно-языковые контакты.

**N.N. Kazydub**

### **INTERPRETATION OF CULTURAL HERITAGE IN BILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*The article focuses on the process of interpreting cultural heritage in bilingual education. The value of interpretation as a tool for cognitive processing and discourse negotiating of cultural information is substantiated; the issues of teaching interpretation of cultural heritage are discussed; theoretical and practical aspects of developing interpretative skills in the bilingual classroom are described.*

**Keywords:** bilingual educational environment, dialogue of cultures, discourse modelling, interpretation, interpreter, interpretative schemes, cultural heritage, cultural and linguistic contacts.

В условиях интернационализации социальных процессов изменяется характер образовательной среды, которая диверсифицируется и усложняется по мере расширения диапазона культурно-языковых контактов в ходе кросс-культурной миграции. Современная образовательная среда становится преимущественно бикультурной и билингвальной, вбирающей в себя многообразие культурных идентичностей, вербальных и невербальных кодов. Сопряжение разноплановых когнитивных и коммуникативных сценариев содержит в себе риски формирования очагов межкультурного напряжения. Такое напряжение запускает фронтационные коммуникативные процессы и порождает феномен не-диалога (отторжения / отрицания иной культуры). Следовательно, на повестку дня ставится проблема разработки когнитивных и коммуникативных инструментов, конструирующих образовательную среду по типу диалогового (ориентирующего) взаимодействия языковых личностей, аффилированных с различными национальными культурами. Управление контентом такой среды сопряжено с решением ряда задач, как то:

- прогнозирование потенциальных когнитивных и коммуникативных лакун;
- коадаптация концептуальных структур, языковых репрезентаций и прагматических интерпретаций;
- когнитивное моделирование и дискурсивное конструирование привлекательных образов контактирующих культур [Казыдуб, 2019б];
- разработка стратегического инструментария, ориентированного на преодоление межкультурной и межъязыковой асимметрии;
- формирование солидарности на основе симметричного переживания билингвальной реальности;
- синтезирование общего (разделяемого адресантом и адресатом) смысла;

- управление комплексом когнитивных, семантических и прагматических преобразований (трансформаций);
- овладение приемами навигации в поликодовой коммуникативной среде;
- эффективное использование стратегического инструментария бесконфликтного дискурса [Казыдуб, 2012].

Операциональным форматом для решения задач управления коммуникативными процессами в билингвальной образовательной среде является диалог культур, конструируемый в соответствии с принципами коммуникативной ответственности, ориентированности на Другого, партнерства и рациональности. Диалог определяется как «интерсубъективный процесс, нейтрализующий идентичность его субъектов и трансформирующий их в нечто новое, но в то же время тождественное субъектам коммуникации» [Диалогическая лингвистика, 2019, с. 7–8]. В современной лингводидактике диалог культур приобрел статус методологического фрейма, обеспечивающего мягкое регулирование культурной и языковой вариативности и, как следствие, комфортную и безопасную навигацию языковой личности в поликодовом коммуникативном пространстве. Проблемное поле диалога культур включает вопросы, связанные с трансфером и дискурсивной обработкой культурного наследия. Диалог культур предполагает, с одной стороны, освоение иного культурного наследия и включение такого наследия в свое когнитивное пространство с положительным результатом. С другой стороны, важной задачей участников межкультурной коммуникации является продвижение собственного культурного наследия в иноязычное сознание. Ср.:

*You have to work hard to finally find affiliation and to adapt to the new culture and surroundings. But this has to be reciprocal; they have to accept and understand our way of living* [Cited in: Kreuzer, Mühlbacher, Wallpach, 2018, p. 338].

С этой точки зрения представляется важным овладение обучающимися стратегиями когнитивной и дискурсивной обработки культурного наследия, и прежде всего стратегиями интерпретации культурных концептов и сценариев, восходящих к фундаментальной аксиологии контактирующих лингвокультур.

Интерпретация рассматривается как «когнитивный процесс и одновременно результат в установлении смысла речевых и / или неречевых действий» [КСКТ, 1996, с. 31]. Язык фиксирует интерпретацию окружающей действительности в соответствии с нормативными показателями и оценочными шкалами той или иной культуры. Как отмечает Н.Н. Болдырев (2013), языковая интерпретация проявляется в трех аспектах: селективном, классифицирующем и оценочном. Селективная интерпретация представляет собой выбор определенных фрагментов физического мира и их языковых обозначений. Классифицирующая интерпретация (ментальное познание мира) включает процедуры обобщения и создания абстрактных понятий, а также обозначение ментальных действий и состояний, чувств и эмоций. Оценочная интерпретация имеет вид схематизации опыта в соответствии с оценочной шкалой, характерной для той или иной культуры [Болдырев, 2013].

Инструментами интерпретации выступают:

- свойства конкретной речи;
- знания о свойствах речи на данном языке или человеческом языке вообще: **локальные знания** контекста и ситуации, импликации текста и **глобальные знания** конвенций и правил коммуникации;
- стратегии интерпретирования – приемы, организующие ход интерпретирования и соединяющие цели и средства интерпретирующей деятельности языковой личности [КСКТ, 1996, с. 32].



Наряду с языковой выделяют **дискурсную интерпретацию**, под которой понимается выражение авторского отношения к объектам, событиям и участникам этих событий. Дискурсная интерпретация рассматривается как процесс конструирования предмета речевого сообщения через призму мировидения (коллективного или индивидуального) [Беляевская, 2015]. На основе анализа англоязычного медийного новостного дискурса Е.Г. Беляевская дифференцирует четыре когнитивные модели интерпретации событий: включение эмотивно-оценочной лексики в текст, использование концептуально-метафорической интерпретации события, обращение к цитации и формирование новых оценочных шкал [Там же]. В условиях культурно-языковых контактов важно также учитывать такой параметр, как доверие / недоверие интерпретатору, что значительно варьирует диапазон интерпретационной активности.

Следует отметить, что интерпретация тесно связана с пониманием как креативной деятельностью человеческого сознания. По В.З. Демьянкову, культура понимания рассматривается как культура интерпретации, идеал, к которому человек стремится; этот идеал обосновывается преимущественно национальных, этнических, социальных и т.п. канонах интерпретации и нормированием [Демьянков, 2001, с. 318]. Интерпретативная деятельность также вбирает в себя категории оценки и ценности.

В контексте культурного наследия интерпретация включается в формат гуманитарного дискурса, ориентированного на сохранение культурных ценностей. Культурное наследие определяется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных природой и человеком на протяжении целого ряда исторических эпох. Такие ценности имеют непреходящий характер и передаются из поколения в поколение. Проблема культурного наследия может

быть мотивом межкультурного дискурсивного конфликта. Приведем пример:

*Marie-Louise was just very difficult, and didn't seem like a happy person. Sarah could see she wasn't. But Jeff more than made for it, with his warm, easy manner, and extensive explanations. He said the boiseries were exceptionally valuable, were probably early eighteenth century, and had been removed from a château somewhere in France, which caused a comment from Marie-Louise, this time in English.*

*It's amazing how Americans stripped our country bare of treasures that should never have been let out of the country. They would never get away with it today. She looked at Sarah as though she had been personally responsible for this travesty on French culture. All Sarah could do was nod and appear to agree with her. There was nothing else to say. The same was true of the floors, which were clearly far older than the house on Scott Street and had presumably been removed from a château in France and sent to the States. Jeff said he hoped that the heirs didn't try to strip the house of the parquet floors and boiseries in order to sell them separately, probably at Christie's or Sotheby's. He said they would go for a fortune, but he hoped they would stay here, which was Sarah's hope too. It would have seemed a crime to her to cannibalize the house now, after it had survived intact for so long [Steel, 2007, p. 150–151].*

В приведенном выше фрагменте дискурса конфронтация создается прецедентом вывоза части культурного наследия Франции из страны. Адресант реализует стратегию речевой агрессии посредством активации эмотивно-оценочных лексем (*It's **amazing** how Americans **stripped** our country **bare** of treasures that should never have been let out of the country*) и конструирования ликоущемляющих речевых актов. Адресат предпринимает попытку нейтрализации речевой агрессии путем переключения дискурсивных реги-

стров: не оспаривает заявление собеседника, подтверждает ценность культурного наследия и выражает заинтересованность в его сохранении.

Можно допустить развитие такого сценария в билингвальной учебной аудитории в случае несовпадения или столкновения интерпретационных моделей коммуникантов. В билингвальном образовании на пересечении культур и языков интерпретация наследия родной культуры и культур(ы) изучаемых языков(а) приобретает критическую значимость в качестве инструмента достижения взаимопонимания, формирования уважения к национальному достоянию контактирующих культур и конструирования благоприятной коммуникативной среды. Способность быть вдумчивым интерпретатором, умение раскрывать смысловое содержание родной культуры и извлекать аутентичные (оригинальные) смыслы из иноязычных текстов входят в число дескрипторов, определяющих уровень межкультурной коммуникативной компетенции. С этой позиции представляется целесообразным включение в дисциплинарную структуру билингвального образования учебных курсов по интерпретации культурного наследия. Такой курс по определению является междисциплинарным: интерпретатор должен обладать знаниями в области аксиологии, лингвистической контактологии, культурологии, межкультурной и межъязыковой коммуникации для того, чтобы извлекать оригинальные смыслы из языковых знаков и речевых сообщений.

Цель курса можно обозначить как формирование системного представления об интерпретации как способе когнитивного и лингвистического освоения культурного наследия, ее роли в межкультурной и межъязыковой коммуникации, о стратегиях и тактиках интерпретационного описания мира. Ознакомление обучающихся с принципами, концептуальными механизмами и стратегическими инструмента-

ми интерпретации культурного наследия позволит им принимать грамотные решения в процессе когнитивной и дискурсивной обработки культурологической информации.

В содержательном измерении проблема интерпретации культурного наследия вписывается в категориальную триаду КУЛЬТУРА – ЛИЧНОСТЬ – ЯЗЫК [Казыдуб, 2019а]. По линии культуры интерпретатор должен учитывать такие факторы, как: коллективное мировидение, мифологические архетипы, стереотипные образы, культурные ценности, культурные значения – культурные языковые матрицы, тяготеющие над индивидуальным сознанием» [Богатырева, 1993, с. 56]. Системное описание культурных значений слов позволяет конструировать интерпретационные схемы, содержание которых составляют прототипические эффекты культурных концептов, очерчивающие диапазон возможных интерпретаций той или иной культурной формы. В речевой коммуникации культурные значения перерабатываются личностью в актуальные смыслы, что обосновывает включение личностного фактора в интерпретационные модели.

В практическом измерении содержание курса по интерпретации культурного наследия включает:

- сравнительно-сопоставительный анализ интерпретационных моделей и стилей различных лингвокультур на основе применения инструментария этносемиотрии;
- дискурсивное конструирование позитивного образа родной, в том числе региональной, культуры на иностранном языке;
- презентацию объектов культурного наследия на иностранном языке в целях продвижения национальной культуры и истории России, в том числе культуры и истории Сибири, в иноязычное коммуникативное пространство;
- решение проблемных задач по преодолению интерпретационной асимметрии при обсуждении культурного наследия в условиях культурно-языковых контактов;

– обучение управлению культурными и языковыми различиями путем согласования стратегий интерпретации культурных форм и событий.

Таким образом, курс по интерпретации культурного наследия открывает для обучающихся возможность более глубокого понимания проблемы культурного наследия, что значительно расширяет диапазон их интерпретационных навыков и, соответственно, повышает качество когнитивной и дискурсивной обработки культурологической информации.

### *Библиографический список*

1. Беляевская Е.Г. Медийный дискурс: когнитивные модели интерпретации события (на материале английского языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 3 (044). С. 5–12.
2. Богатырева Е.А. М.М. Бахтин: этическая онтология и философия языка // Вопросы философии. 1993. № 1. С. 51–58.
3. Болдырев Н.Н. Структурирование опыта и интегрирование смысла в высказывании // Когнитивные исследования языка / гл. ред. серии Н.Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ, Рос. акад. наук, Ин-т языкознания РАН, Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Рос. ассоц. лингвистов-когнитологов. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2013. Вып. XIII: Ментальные основы языка как функциональной системы: сб. науч. тр. / отв. ред. вып. Н.А. Беседина. С. 18–29.
4. Демьянков В.З. Лингвистическая интерпретация текста: универсальные и национальные идиоэтнические стратегии // Язык и культура: факты и ценности: к 70-летию Ю.С. Степанова / отв. ред. Е.С. Кубрякова, Т.Е. Янко. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 309–323.
5. Диалогическая лингвистика: кол. монография / под науч. ред. Н.Н. Шпильной; отв. ред. М.В. Воронец, Н.И. Тюкаева. Барнаул: АлтГПУ, 2019. 320 с.
6. Казыдуб Н.Н. Бесконфликтный дискурс: концепты, стратегии, сценарии // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 3 (20). С. 94–99.

7. Казыдуб Н.Н. Когнитивно-прагматическое моделирование культурно-языковых контактов // Казанская наука. 2019а. № 6. С. 111–113.
8. Казыдуб Н.Н. Профессиональная коммуникация в билингвальной образовательной среде: принципы и стратегии // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019б. № 3 (49). С. 196–204.
9. Краткий словарь когнитивных терминов (КСКТ) / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М., 1996. 245 с.
10. 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.
11. Steel D. The House. London: Corgi Books, 2007. 510 с.

**С.В. Клесова**

## **ИГРОВЫЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ**

*В статье рассмотрены критерии оценки мультимедийных игр, возможности их использования в обучении иностранному языку, приведены примеры компьютерных игр обучающего характера.*

**Ключевые слова:** мультимедиа, компьютерная игра, компьютерная развивающая программа (КРП), игровые мультимедийные технологии.

**S.V. Klesova**

## **GAME-BASED MULTIMEDIA TECHNOLOGY FOR EDUCATIONAL PURPOSES**

*The article describes the evaluation criteria of multimedia games, the possibility of their use in teaching a foreign language, examples of computer games of a learning nature.*

**Keywords:** multimedia, computer game, computer developing program (CDP), game-based multimedia technologies.

**В** настоящее время все больше внимания уделяется внедрению ИКТ в учебный процесс на всех этапах формирования и развития личности ребенка от младшей до выс-

шей школы. Связано это в первую очередь с процессом информатизации современного общества, который рассматривается сегодня и как научно-технический процесс, и как процесс социальный [Клесова, 2018].

Социализация личности ребенка напрямую связана не только с получением необходимых навыков общения и интеграции в современное общество, но и с овладением навыками использования определенных результатов научно-технического прогресса, каким является, например, компьютер.

Мультимедиа на уроках иностранного языка посвящено немало научных статей, необходимость их использования подчеркивается многими исследователями. Напомним, под мультимедиа чаще всего понимается современная компьютерная информационная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультимпликацию) [Соболева, 2013].

Цель данной статьи – рассмотреть ряд вопросов, связанных с игровыми мультимедийными технологиями и возможностями их использования как на уроке иностранного языка, так и в качестве самостоятельной работы над языком.

Компьютерная игра – явление относительно новое. Если игровая деятельность в образовательный и воспитательный процесс вошла уже давно и ее использование насчитывает несколько веков, то компьютерная игра не имеет сегодня однозначных оценок.

Психологи проводят грань между детской игрой как особой формой деятельности ребенка, в которой дети, создавая специальную игровую ситуацию, воспроизводят основные смыслы человеческой деятельности, и игрой компьютерной, в которой ребенок чувствует себя более комфортно и защищенно, вследствие чего может возникать определенная зависимость, тенденция к игромании [Обухова, 2004]. Дру-

гими словами, компьютерная игра, даже полностью имитирующая игру не компьютерную, обладает другим набором воздействующих факторов и требует иных оценок при внедрении в учебный процесс.

Перечислим некоторые требования, которые предъявляются к компьютерной игре обучающего характера. Игра должна отвечать определенным санитарным нормам, т.е. быть относительно краткой (не такой, как развлекательные программы, использующие зачастую очень длинный сценарий), иметь обучающую и развивающую структуру, легко прерываться за счет быстрого прохождения задания или уровня. Игра должна подвергаться эргономической оценке. Эргономические характеристики тоже важны, т.к. звук, цвет, количество символов, объектов, объем текстового материала и т.п. существенно скажутся на утомляемости ребенка и, как итог, на развивающем потенциале игры. Другими критериями оценки мультимедийной игры являются соответствие характеристик игры, включая сложность, воспитательную значимость, учет сформированности моторики для выполнения необходимых действий и т.п. возрастным и психологическим характеристикам ребенка.

Психологи также различают игры закрытого типа, связанные с закреплением уже изученного материала и влияющие на развитие памяти и быстроту реакции, и игры открытого типа, предполагающие раскрытие творческого потенциала ребенка и носящие ярко выраженный развивающий характер [Коркина, 2008].

Приведем ряд примеров игр первого и второго типа, заметив, однако, что понятие компьютерной игры в методике преподавания иностранного языка не имеет четких границ, что наводит на мысль использования и другого термина: КРП (компьютерная развивающая программа), тем более что внутри таких программ допускаются различные комби-



нации действий и манипуляций (игра, упражнение, задание и др.). К тому же термин КРП используется психологами.

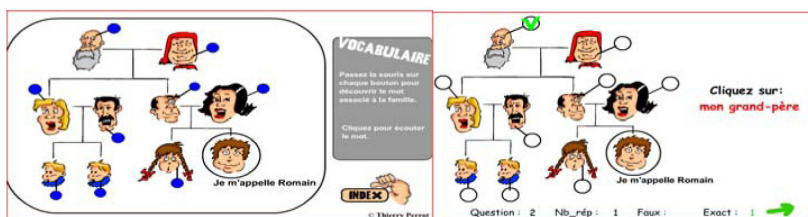


Рис. 1, 2. КРП на закрепление лексики по теме «Семья»

Из рис. 1, 2 видно, что КРП состоит из двух действий: заучивания лексики путем прослушивания слов и выполнения упражнения с действием «нажмите на \_\_\_\_\_». Контроль осуществляет компьютер. Игра закрытого типа может использоваться ребенком самостоятельно при заучивании соответствующей лексики [Lexiquefle...].

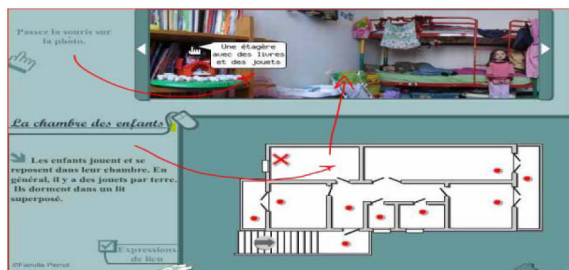


Рис. 3. КРП по теме «Квартира»

Цель данной программы состоит уже не только в заучивании лексики по теме, она содержит целые объяснения, например, полка для книг и игрушек или ручка двери, чтобы пройти в зал и т.п., и служит опорой для рассказа о планировке данной или собственной квартиры, о предназначении вещей и привычках ее обитателей. Нажимая на красные кнопки, вы осуществляете навигацию по представлен-

ному дому, а наводя мышку на предметы, читаете их название и назначение. Нижнее окошко отсылает к наименованиям месторасположения (над, под, напротив и др.). Компьютерный контроль не предусмотрен. Программа может быть использована и в классе при работе над темой и дома при закреплении изученного материала. Таким образом, КРП является программой открытого типа и предусматривает продуцирование по теме.

Вышеприведенные примеры можно считать «малоигровыми», т.к. они в основном тренируют память или служат чисто учебным целям, однако существуют КРП, в которых игровой момент усилен. Причем это могут быть игры, в которых усиление происходит за счет 2–3 игровых моментов или элементов и одного, но требующего не только знания для выполнения задания, а и определенной сноровки [Lexiquefle...].

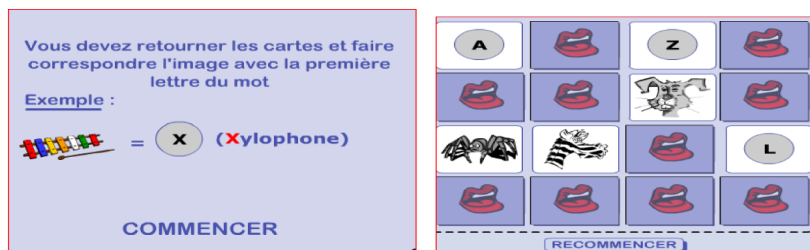


Рис. 4, 5. КРП с усиленным игровым компонентом.  
Игра по теме «Алфавит»

Игра состоит в том, чтобы, открыв букву, открыть соответствующее ей животное или предмет. Успех выполнения каждого задания сопровождается возгласом «браво», успех игры в том, чтобы перевернуть все карты. Неправильно открытые карты тут же переворачиваются обратно. Тип игры – закрытый, компьютерный контроль носит больше не базовый характер, т.к. нет подсчета попыток и

контроль не выражен баллами. Игра достаточно сложная, усиление игрового компонента оправдано.



Рис. 6, 7. КРП по фонетике

Игра «Бараны» предполагает, что баран может удрать в лес, где его съест волк. Это игра на бинарные оппозиции, в данном случае [o] / [ɔ]. Барана, т.е. слово, нужно с помощью мышки загнать в соответствующие произношению ворота, а сделать это без сноровки практически невозможно. То же самое происходит и в игре «Рыбак», где «рыбку-слово» нужно сначала поддеть на крючок, а затем отправить в соответствующее ведро. В этих играх огромную роль играет развитая моторика. Такой сильный усложняющий момент игры вряд ли способствует развитию привязанности. К тому же игра на сайте предлагается как завершающий этап работы над сериями звуков. До игры предложены знакомство со звуками и упражнения на закрепление изученного материала. Правда, и они часть одной общей КРП, что необходимо учитывать при ее внедрении в учебный процесс.

Говоря о двух последних КРП, мы перешли от простых программ к программам многокомпонентным, сложным, с большим количеством самых разных заданий, упражнений, игр. Такие сложные КРП интересны тем, что, как правило, их цель не столь узкая как представление и заучивание лексики. КРП по фонетике содержит богатый материал, позволяющий поставить звуки, интонацию, развить фонематический слух, обучить чтению [Phonétiquefle...].

Другая сложная программа, используя принцип караоке, также решает много задач и ставит целью совершенствование полученных фонетических, грамматических, лексических навыков и навыков чтения.



Рис. 8–10. КРП «Караоке»

Как видно на рис. 8–10, работа с песней состоит из 4 рубрик: 1) караоке (прослушивание песни в режиме караоке, т.е. с выделением звучащего текста); 2) слова (выполнение задания на прослушивание и узнавание слов из песни с компьютерным контролем каждого ответа – рис. 10); 3) упражнение (прослушивание песни и нахождение в тексте слова из песни при выборе из 2 или 3 слов – рис. 8) и 4) игры (игра с виртуальным подкидыванием кубика с заданиями типа: соединить части слов в одно – рис. 9, соединить части предложения, послушать слово по буквам и напечатать его, поставить галочку рядом с соответствующим картинке словом). Такая работа может быть запланирована учителем как классная только в том случае, если учитель ставит целью урока развитие навыков работы с компьютером и готов внедрять КРП в учебный процесс [Chansonsfle...].

Проанализировав определенную часть образовательных сайтов для детей, можно сделать следующие выводы: КРП могут и должны использоваться при обучении иностранному языку, требуют от учителя навыков осуществления соответствующей оценки программы с тем, чтобы рекомендовать или не рекомендовать, использовать или не использовать ту или иную КРП в своей работе, или же навыков разработки, необходимых КРП для их внедрения.

### *Библиографический список*

1. Клесова С.В. Сетевое общение – мультимедийный компонент содержания образования // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. VI Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием (Красноярск, 5-6 декабря 2017 г.) / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 104–110.
2. Коркина А.Ю. Критерии психологической оценки компьютерных игр и развивающих компьютерных программ // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 20–29.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник (ГРИФ). М., Педагог. общ-во России. 2004. 442 с.
4. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: матер. IV Междунар. науч. конф. (Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 119–123.
5. Chansonsfle [Электронный ресурс]. URL: <http://chansonsfle.free.fr/> (дата обращения: 12.10.2019).
6. Lexiquefle [Электронный ресурс]. URL : <http://lexiquefle.free.fr/> (дата обращения: 12.10.2019).
7. Phonétiquefle [Электронный ресурс]. URL : <http://phonetique.free.fr/> (дата обращения: 12.10.2019).

**Н.В. Колесова, Р.Д. Аскерова**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*В статье рассматриваются возможности использования англоязычных СМИ, а также их преимущества на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Особое внимание уделяется упражнениям на основе материалов средств массовой информации, которые могут быть применены для всех видов речевой деятельности. **Ключевые слова:** средства массовой информации, иностранный язык, медиаресурсы, англоязычная пресса, интервью.*

N.V. Kolesova, R.D. Askerova

## USING MASS MEDIA AT THE ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL

*The article discusses the possibilities of using English-language media as well as its advantages at the foreign language lessons in a secondary school. Special attention is paid to the exercises based on media materials that can be applied to all types of speech activities.*

**Keywords:** mass media, foreign language, media resources, English-language press, interview.

**В** XXI веке, который многие называют информационным, достижения в области СМИ внедряются в различные сферы, в том числе и в образовательную, что связано с современными требованиями, предъявляемыми к иностранному языку и заключающимися не только в знании лексики и грамматических конструкций, но также и в осведомленности о культурных особенностях, традициях страны изучаемого языка. Отвечающая данным требованиям тенденция применения медиаресурсов в образовательных целях на уроках английского языка с каждым днем приобретает все большую популярность, что помогает усовершенствовать преподаваемый материал, традиционный формат уроков, по-иному взглянуть на них и внести современные инновационные элементы. «Дальнейшие исследования СМИ, непрерывного потока живой информации, убеждают нас в том, что его существование служит для жизни человека в современной действительности. Тогда почему бы и нам не использовать этот поток информации в классе, где ученики проводят столь много времени?» [Tafari Vilma, 2009, p. 4].

Данный вопрос побудил нас к проведению анкетирования среди учащихся седьмого класса МАОУ «Средняя школа № 7» г. Красноярск, которое выявило интерес к использованию медиаресурсов при обучении иностранному языку. Необхо-

димостью удовлетворения данного запроса обусловлена цель данной статьи, заключающаяся в разработке упражнений на основе различных материалов СМИ, соответствующих теме «What the future holds» УМК для 7 класса «Spotlight».

Термин «СМИ», который можно расшифровать как «средства массовой информации», произошел от французского «*moyens d'information de masse*» в 1970 году и в настоящее время понимается как феномен, дающий возможность обращения к огромному числу людей, влияния на общественное мнение и воздействия на потребителей. Стремительно развиваясь, эти информационные источники предоставляют преподавателям огромный ряд возможностей использования потенциала различных медиа для эффективного обучения и расширяют поле для деятельности. Грамотное внедрение всего этого разнообразия средств массовой информации позволяет разрешить или облегчить ряд проблемных ситуаций, которые могут возникнуть в образовательном процессе и сделать процесс обучения английскому языку более увлекательным и приятным для учащихся.

Как известно, огромную роль в обучении играет мотивация и даже в структуре урока мотивационно-побудительный этап является первым и ключевым, ведь от него зависят все последующие этапы. Для того чтобы устранить проблему с мотивацией у обучающихся, можно задействовать СМИ, которые предоставляют огромное количество материалов в печатном виде, а также в цифровом формате, сопровождаемые картинками, видео, графиками [Новикова, 2005]. Визуализация информации оказывает положительное влияние на запоминание благодаря наглядности и подключению зрительной памяти к процессу обучения, а подобное разнообразие, вариативность форматов материала, их отличие от привычных заданий из учебников способны

скрасить монотонность традиционных уроков, привлечь внимание, а следовательно, повысить степень понимания и уровень усвоения знаний.

Так как данные из СМИ являются различными по стилю, тематике и демонстрируют практическое функционирование языка именно в той форме, которая характерна для самих носителей и зависит от естественного социального контекста, они представляют собой идеальный инструмент для обучения английскому языку как средству межкультурной коммуникации, ознакомления с культурой и реалиями страны изучаемого языка. В отличие от искусственных и упрощенных материалов, к которым ученики привыкли, такие материалы будут способствовать моделированию аутентичной языковой среды в классе и ускорению образовательного процесса. Благодаря им обучающиеся могут услышать тот самый живой язык, к которому они вместе с педагогом стремятся, вместо адаптированных текстов и диалогов, где дикторы специально говорят четко и медленно, используя упрощенные конструкции для более ясного понимания. Кроме того, особая роль англоязычных СМИ на уроках заключается в том, что они максимально приближают обучающихся к аутентичным информационным источникам, «погружают» в мир текущих событий и позволяют понять, как самостоятельно актуализировать знания по языку в различных условиях, а не исключительно для выполнения домашнего задания. Все это является не только мотивацией для ученика, но и подталкивает его углубиться в изучение иностранного языка своими силами [Пиванова, 2018].

Внедряемые видеоматериалы способны не только научить понимать речь на слух, но и дают возможность наблюдать за поведением и мимикой говорящего [Дзюбко]. Газета рассказывает читателю о реально происходящих событиях и созвучна многим темам школьных учебников. С мето-



дической точки зрения, как пишет Т.Г. Добросклонская, работа с газетой значительно обогащает и оживляет учебный процесс, одновременно позволяя преподавателю решить широкий круг задач, например: расширить лексический запас учащихся, совершенствовать навыки ведения беседы на разные тематики, получить дополнительную лингвострановедческую информацию [Добросклонская, 2005].

Преимуществом СМИ является также наличие огромного количества нового материала, находящегося в распоряжении учителя, который может найти информацию, подходящую под школьную программу, тему урока, языковой уровень и возрастные особенности учащихся, тем самым создавая личностно ориентированную учебную среду. Кроме того, это позволяет применять упражнения, основывающиеся на материалах СМИ, на всех этапах урока, развивая при этом все виды речевой деятельности.

На мотивационном этапе можно показать ученикам обложку импровизированного журнала, который посвящен теме урока «High-tech Teens», где будет закрыто наименование выпуска журнала. Имеющиеся на обложке названия статей будут являться подсказками-разделами модуля, на основе которых учащиеся делают предположения касательно общей темы заголовков и соответственно урока. Другим приемом может служить рекламный ролик с неожиданной развязкой сюжета. По первому кадру учащиеся пытаются угадать, как будут развиваться действия в видео [Prabhu Extreme, 2017]. После того как учащиеся выдвинули идеи, они смотрят рекламу полностью, чтобы проверить, насколько верны были их догадки. После просмотра преподаватель задает вопросы по содержанию, которые приближают учащихся к определению темы урока. В процесс выполнения данных упражнений включена и речевая зарядка, заключающаяся в ответах на вопросы и в выдвигаемых гипотезах.

Статьи из журналов и газет могут служить вспомогательным средством при формировании навыков чтения. Сначала учащиеся знакомятся с текстом статьи о влиянии гаджетов на подростков [Technology and Teenagers]. После прочтения необходимо озаглавить каждую часть статьи, затем ответить на вопросы по содержанию и составить таблицу положительных и негативных воздействий устройств. В конце можно предложить выписать ключевые моменты и фразы из статьи, которые будут служить опорой при пересказе.

Что касается письменной речи, ее развитие может осуществляться с помощью творческих упражнений, предполагающих написание небольшой статьи для научного журнала, описывающей гаджеты, изобретенные учениками, или составление рекламного текста с целью продажи цифрового устройства.

Для выхода в устную речь сначала предлагается посмотреть интервью с роботом, который формулирует свои мысли почти как человек [Tech Insider, 2017]. После этого учащиеся получают задание драматизировать увиденное: разыграть диалог в соответствии с ролью, указанной на карточке (ведущий-робот; ведущий-изобретатель; ведущий-тинейджер из будущего). Монологическая речь будет основываться на видеоролике 2007 года с идеями англичан о том, какими будут технологии будущего. До просмотра учитель озвучивает вопросы, на которые нужно обратить внимание, что будет являться элементом аудирования. Учащиеся перечисляют и комментируют высказанные в видео предположения, оценивают их точность, затем как представители другого менталитета составляют свои прогнозы на 2100 год и озвучивают свое видение перед всем классом.

Таким образом, преимущества использования средств массовой информации на уроке как для учителя, так и для ученика очевидны. Для всех педагогов важно научить учеников поддерживать диалог на английском языке, участво-

вать в иноязычном общении, диалоге культур, развиваться как личность и расширять кругозор. Достижение этой цели может быть осуществлено благодаря медиаисточникам, которые формируют аутентичное коммуникативное пространство, благоприятно влияющее как на заинтересованность, вовлеченность обучающихся, так и на развитие их коммуникативных компетенций.

### *Библиографический список*

1. Дзюбко А.А. Использование средств массовой информации на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://sesc.nsu.ru/conf/docs/.pdf> (дата обращения: 18.11.2019).
2. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). М.: Едиториал УРСС, 2005. 288 с.
3. Новикова А.А. Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 1. С. 107–112.
4. Пиванова Ю.Е. Важность применения материалов СМИ при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2018. № 20. С. 407–409. URL <https://moluch.ru/archive/206/50370/> (дата обращения: 18.11.2019).
5. Prabhu Extreme (2017) Some Funny Tech Commercials (Collection) [Видеоматериал] // Youtube [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WWZI7gRy2gQ> (дата обращения: 18.11.2019).
6. Tafani Vilma. Teaching English through Mass Media / Vilma Tafani // Acta Didactica Napocensia. 2009. Vol. 2, № 1.
7. Technology and Teenagers [Электронный ресурс]. URL: <https://parents.au.reachout.com/skills-to-build/wellbeing/technology-and-teenagers> (дата обращения: 20.11.2019).
8. Tech Insider (2017) We Talked To Sophia- The AI Robot That Once Said It Would «Destroy Humans» [Видеоматериал] // Youtube [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=78-1MlkxyqI> (дата обращения: 20.11.2019).

Н.В. Колесова, М.В. Громыко

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

*В статье рассматриваются особенности использования аутентичных материалов на уроках английского языка в 9 классе для развития навыков говорения, а также представляется комплекс разработанных упражнений к подобранному аутентичному видеоматериалу.*

**Ключевые слова:** аутентичные материалы, навыки говорения, уроки английского языка, упражнения.

N.V. Kolesova, M.V. Gromyko

## USING AUTHENTIC MATERIALS TO DEVELOP SPEAKING SKILLS IN SENIOUR SCHOOL

*This article discusses the features of the usage of authentic materials at English lessons in the 9<sup>th</sup> grade in order to develop speaking skills, as well it also presents a number of exercises which elaborated for the selected authentic video material.*

**Keywords:** authentic materials, speaking skills, English lessons, exercises.

**В** современном образовании иностранный язык выступает как инструмент общекультурного развития человека. Нынешний уровень развития общества требует высокого качества обучения иностранному языку в старшей школе, что, в свою очередь, нуждается в тщательном поиске эффективных приемов обучения языку.

Практический аспект обучения иностранному языку предполагает усвоение всех форм общения и всех речевых функций для того, чтобы владение иностранным языком было средством межличностного общения и межкультурной коммуникации, обогащения духовного мира, отстаивания своих убеждений, экономического и социального прогресса. Соответственно, говоря об английском языке, конкретной целью в обучении является формирование речевой

компетенции, возможности и готовности воплотить в жизнь как конкретное, так и опосредованное общение. Таким образом, перед преподавателем встает непростая задача – создать условия погружения в языковую среду, чтобы дети раскрепостились, начали, не стесняясь ошибок, активно участвовать в процессе обучения [Жираткова, 2012, с. 62].

Нельзя игнорировать важность подбора аутентичных материалов, соответствующих образовательной программе каждого возрастного этапа (в данном случае обучающихся 9 класса), и разработки соответствующих заданий, развивающих навыки говорения и работы с аутентичными материалами. Благодаря использованию аутентичных материалов в коммуникативной методике, реализуется ее основной принцип – происходит погружение в атмосферу иноязычного общения. Знание выявленных закономерностей в значительной мере позволяет облегчить понимание естественной иноязычной речи, а не только адаптированных текстов. Следовательно, попадая в иноязычную среду, ученик будет значительно легче не только воспринимать аутентичную речь, но и участвовать в процессе коммуникации.

Аутентичные материалы представляют собой материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку [Матухин, 2008, с. 143].

Самой важной задачей при работе с аутентичными материалами является правильный тематический подбор материала, который должен стимулировать учебную мотивацию, тем более что необычный формат и использование компьютерных технологий должны обеспечить интерес к данному виду деятельности.

При обучении английскому языку в современной школе используются учебно-методические комплексы, соответствующие федеральному государственному стандарту основного общего образования. Так, в структуре УМК серии «Forward» для 9 класса учтены психологические особенности обучающихся в основной школе. В рамках одного урока учитель имеет возможность комбинировать задания разных типов, чередуя активные виды работы (игры, песни, работу в парах) с более спокойными формами работы, такими как чтение, слушание, письмо, при этом поддерживая мотивацию обучающихся и регулируя степень их активности на уроке, что способствует созданию личной заинтересованности обучающихся в использовании английского языка для общения, расширения своего кругозора, развития умения учиться, оценки своих достижений не только по индивидуальным результатам, но и через взаимодействие с одноклассниками. Систематизация и обобщение грамматических явлений происходят за счет грамотно составленных таблиц и схем. Для создания речевых ситуаций используются опоры в виде картинок. Однако анализ УМК выявил недостаточность использования аутентичных материалов, чем и обусловил привлечение подобных материалов извне.

Целью данной статьи является разработка методики использования аутентичных материалов для развития навыков говорения к учебнику М.В. Вербической «Forward» для 9 класса.

При изучении темы «Europe, Europe», посвященной культуре и истории Европы, Евросоюзу, его созданию, функционированию [Вербическая, 2016, с. 24], в качестве дополнительного аутентичного материала было предложено использовать видео *How does the EU work – CNBC explains*. Данный разъясняющий ролик нацелен на англоязычную аудиторию. Вначале корреспондент СиЭнБиИ Сильвия Амаро дает определение Евросоюзу, затем повествует об истории и причинах его создания, основных учреждениях ЕС, их задачах, встречах лидеров стран, слова в конце видео призваны заставить

задуматься о дальнейшем существовании ЕС из-за его нынешнего неоднозначного положения.

Как известно, аутентичные материалы изначально не предназначены для применения в обучении и вызывают трудности у обучающихся при работе с ними. Данный факт показывает важность ознакомления обучающихся с неизвестными языковыми единицами, по этой причине первым заданием в предложенном комплексе упражнений представлено задание, заключающееся в подборе эквивалента в русском языке к словам или фразам из видео, которые могут вызвать затруднение (например, *devastated economy, amend law, decision-making body* и т.д.). Для облегчения задания данные лексические единицы представлены в контексте, их насчитывается около 15 штук. Впоследствии планируется их использование в монологическом высказывании обучающихся в качестве активного вокабуляра.

При первом просмотре обучающимся нужно выполнить задание 2 и вставить в пропуски недостающие слова (например, название стран, числительные, словосочетания, названия институтов) в предложения, которые взяты без изменения из видео и вносят определенный вклад в понимание обучающимися видео в целом.

Основной задачей в задании 3 является заполнение схемы «Главные учреждения Евросоюза». Так, это могут быть названия самих учреждений (Парламент ЕС, совет ЕС) города, страны, где они расположены (Страсбург, Люксембург), или же функции, которые исполняет конкретный институт.

Следующее задание требует от обучающихся развернутые ответы на вопросы, которые освещались в видеоматериале: «каковы основные причины создания Европейского объединения угля и стали?», «что такое еврозона?». Во второй части данного упражнения обучающимся нужно прокомментировать цитату бывшего государственного секретаря США Генри Киссинджера, приводящуюся в начале ролика: «Who do I call, if I want to call Europe?».

В конце репортажа выражается неоднозначное отношение к существованию и дальнейшему функционированию Евросоюза, потому что, с одной стороны, принятие решений в отношении каких-либо проблем становится все более сложной задачей из-за большого количества представителей разных наций, у которых, соответственно, разные интересы, бюрократии и сложного устройства учреждений ЕС, с другой – этот союз существует уже более 60 лет и пока справляется со своей первостепенной задачей – избежание мировой войны. Последнее задание подразумевает выход в речь с монологом и опорой на все предыдущие задания. Обучающимся предлагается порассуждать на тему будущего ЕС, основываясь на фактах, приводящихся в видеоролике, а также собственном опыте. Необходимо представить монологическое высказывание-предположение о том, сможет ли ЕС и дальше выполнять свою главную задачу, ради которой он был создан, или нет, какую точку зрения поддерживает обучающийся с использованием лексики, данной в предыдущих заданиях.

Хотелось бы отметить, что данный аутентичный видеоматериал является отличным дополнением к тексту учебника «Евросоюз: истоки», представленному в этом же разделе.

На уроке иностранного языка, в частности английского, особое место следует отводить таким формам занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке каждого ученика, стимулируют речевое общение, способствуют формированию интереса и стремления изучать иностранный язык, так как в соответствии с новыми целевыми установками задача учителя иностранного языка заключается в обеспечении условий для приобщения личности обучающегося к иноязычной культуре и подготовки его к эффективному участию в диалоге культур.

Использование при этом аутентичных текстов позволяет работать с первоисточниками и на основании их формировать культуроведческие знания и создавать возможность общения на изучаемом языке. Важно отметить, что использова-



ние аутентичных материалов не только расширяет фоновые знания обучающихся, но и совершенствует их речевые умения, способствует формированию социокультурной компетенции [Учамбрина, 2017, с. 136].

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно говорить о том, что важно системно подходить к подбору и отбору аутентичных материалов при изучении английского языка, создавая оптимальные условия для процесса развития навыков говорения.

Таким образом, можно говорить об актуальности и эффективности использования аутентичных материалов на уроках английского языка в 9 классе в процессе развития навыков говорения. Использование различных форм и методов работы позволяет развивать речевые навыки учащихся и формировать устойчивый интерес к изучению английского языка.

#### *Библиографический список*

1. Вербицкая М.В. Forward 9: учебник для учащихся общеобразовательных организаций. М.: Вентана-Граф, 2016. Ч. 2. 149 с.
2. Жираткова Ж.В. Принципы коммуникативных методов обучения иностранному языку в средней школе // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н.П. Огарева / редкол.; отв. ред. Ю.М. Трофимова. М.: Изд-во Мордов. ун-та, 2012. С. 62–64.
3. Матухин Д.Л. Актуальность использования «аутентичных материалов» в обучении устному иноязычному общению // Альманах современной науки и образования. М.: Грамота, 2008. № 2 (9): в 3 ч. Ч. I. С. 141–143.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей: М.: Аст: Астрель, 2008. 298 с.
5. Учамбрина А.С. Формирование социокультурной компетенции путем использования аутентичных текстов на уроках английского языка // Воспитательные стратегии в современной психологии и педагогике: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 136–138.

**Н.В. Колесова, А.А. Платонова**

## **ИКТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

*В статье рассматриваются возможности использования информационно-коммуникационных технологий и их преимущества в процессе формирования лексической компетенции на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Особое внимание уделяется упражнениям на основе спортивной лексики.*

**Ключевые слова:** ИКТ, иностранный язык, компьютерные средства, спортивная лексика.

**N.V. Kolesova, A.A. Platonova**

## **ICT AS A MEANS OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATION BASED ON SPORTS TERMINOLOGY**

*The article considers the possibilities of using information and communication technologies and their advantages in the process of forming lexical competence at foreign language lessons in a secondary school. Special attention is paid to exercises based on sports vocabulary.*

**Keywords:** ICT, foreign language, computer means, sports vocabulary.

**И**нформационно-коммуникационные технологии на современном этапе стали неотъемлемой частью жизни многих учащихся. Такие технологии вызывают гораздо больший интерес у школьников, чем обычный школьный учебник. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это целый спектр современных технологий, связанных с обработкой и использованием информации. ИКТ все чаще находят свое применение в образовательном процессе. Доказано, что использование ИКТ на уроках иностранного языка повышает эффективность и качество обучения.

Цель данного исследования – обосновать целесообразность использования ИКТ и разработать методику проведения серии уроков по применению информационно-коммуникационных технологий в школе на материале спортивной лексики.

Современный образовательный процесс невозможно представить без использования новых информационно-коммуникационных технологий, основой которых являются телекоммуникационные и компьютерные средства. Линия учебников для 2–11 классов УМК «Английский язык 2–11» авторов В.П. Кузовлева, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудовой и др. составлена для общеобразовательных учреждений и учитывает все требования ФГОС начального и среднего общего образования, а также соответствует примерной программе начального и основного общего образования по иностранному языку. Каждому циклу в учебнике присвоено название, соответствующее сфере жизни, с которой производится знакомство школьников в данном цикле. Школьники рассматривают образ жизни сверстников из англоязычных стран с различных ракурсов.

Кроме того, прослеживается тесная связь учебников с другими компонентами УМК, например, есть ссылки на книгу для чтения и рабочую тетрадь.

С точки зрения использования спортивной лексики в данном учебно-методическом комплексе можно отметить, что спортивная терминология изучается в средней школе недостаточно масштабно, в то время как спортивная терминология считается одной из перспективных областей исследования. По теме «Спорт» во всем УМК «English 2–11» предусмотрено всего лишь 4 средства развития ИКТ компетенций обучающегося. Это презентация на тему, таблички для заполнения на интерактивной доске и два видеоролика. Также весь учебный материал сопровождается подкреплением аудиоматериалами.

Анкетирование обучающихся МАОУ «Средняя школа № 7» г. Красноярска показало заинтересованность данной темой и желание использовать спортивную лексику на уроках английского языка.

В связи с недостаточной разработанностью данной темы и ее несомненной актуальностью, а также проявленным интересом обучающихся был разработан комплекс упражнений по применению ИКТ в изучении спортивной терминологии.

На подготовительном этапе предполагается создание проблемной ситуации с демонстрацией мультфильма [Sports – Let’s play soccer], который подтолкнет учеников к пониманию темы урока. Сначала учащиеся смотрят видеофрагменты, представляющие разные виды спорта: Football, Cricket, Tennis, Rugby, Golf, Hockey, Ice hockey – и получают задание, определить, какой вид спорта представлен на каждом фрагменте.

В электронном приложении АБВУ Lingvo с использованием упражнения «Знакомство» можно производить фонетическую отработку новой лексики.

Также с помощью данного приложения возможна и отработка лексических навыков.

1. Упражнение «Мозаика»: установите соответствие между словом и его переводом.

2. Упражнение «Варианты»: выберите перевод из вариантов, предложенных ниже...

3. Упражнение «Написание слова»: выполните написание слова, которое показалось наиболее сложным на уроке.

Развитие лексических навыков для последующего их включения в речевую деятельность учащихся является основной задачей в овладении лексикой. Применение компьютерных технологий при формировании лексических навыков значительно усиливает эффективность данного процесса.

Для работы над закреплением нового изученного материала могут быть предложены разнообразные упражнения, например упражнение на распределение слов по тематическим группам (Tennis: court, ball, racket; Basketball: ball, basket, buzzer, poin, football: pitch, ball, goal-posts) [Костюк, 2013].

На этапе тренировки и применения лексики для продуктивной дальнейшей деятельности определяющими будут операции по соединению слов исходя из содержания высказывания [Коржачкина, 2009]. С целью формирования продуктивных лексических навыков можно использовать компьютер для тренировки учащихся в действиях по сочетанию лексических единиц. Для этого можно предложить обучающимся составить предложения из заданных слов: sport, my, is, favourite, basketball (My favourite sport is basketball), people, to, helps, fit, sport, keep (Sport helps people to keep fit) и др., затем составить из предложений связный текст.

На этапе работы с лексическим материалом предлагается выполнить упражнение на сочетаемость лексических единиц [Креативная педагогика..., 2011]: скажи, какими могут быть перечисленные предметы: ball, racket, skates, team, stick. В другой колонке размещены прилагательные: round, curved, dream. Обучающийся должен правильно составить словосочетания из данных прилагательных и существительных, перемещая их из соответствующих колонок на строки снизу. При этом количество незаполненных строчек подсказывает ученику, что есть другие возможные словосочетания, которые он еще не составил.

Для подготовки обучающихся к выходу в речь можно предложить учащимся заполнить пропуски в диалогах подходящими лексическими единицами. Или, например, выбрать фразу для ответа на вопрос.

*Would you like to play football with us?*

*a) You are welcome*

*b) Yes, please*

*c) Help yourself*

Быстрое выполнение подобных упражнений дает возможность увеличить объем изучаемой лексики за счет сэкономленного времени. Компьютер позволяет также интен-

сифицировать процесс обучения лексике на основе выполнения детьми разных, но равных по сложности заданий [Падукова, 2014].

Работа над употреблением лексических единиц в речевой деятельности может строиться на основе коротких диалогов, ребята должны составить целостный диалог из разрозненных реплик.

- *What about tennis?*
- *Do you like football?*
- *No, I find it boring.*
- *Well, it's much better, but I prefer hockey.*
- *So do I!*

Учащиеся, которые составили одинаковые диалоги, объединяются в пары. Они читают и заучивают диалоги по ролям. После этого диалоги проигрываются перед всем классом. При этом у детей, которые прослушивают диалоги, формируются рецептивные лексические навыки [Кудрявцева, 2007].

Применяя информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения английскому языку, можно выполнить такие задачи урока, как: обучающая, воспитывающая и развивающая. Таким образом, можно выделить следующие методические рекомендации по применению ИКТ на уроках английского языка.

1. При выборе учебного материала и организации учебного процесса необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, а также уровень владения языком.

2. Цели и задачи урока должны быть сформулированы в соответствии с учебной программой и требованиями ФГОС.

3. При выборе заданий, выполняющихся на компьютере, необходимо учесть уровень умения работы с компьютерными программами.

4. Учащиеся должны заниматься в специальном кабинете, оборудованном техническими средствами, необходимыми для проведения урока с ИКТ.

Информационно-коммуникационные технологии, несомненно, мотивируют детей изучать иностранный язык и формируют индивидуальные, творческие, познавательные способности. Именно ИКТ способны сделать учебный процесс для школьника лично значимым, в котором он сможет полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои исследовательские способности, фантазию, креативность, активность и самостоятельность.

Использование ИКТ на уроке иностранного языка также способствует решению такой задачи, как внедрение ИКТ в современный образовательный процесс для модернизации образования и создания новой модели обучения, построенной на основе современных информационных технологий, реализующей принципы лично ориентированного образования.

#### *Библиографический список*

1. Корчажкина О.М. Возможности создания интерактивных учебных материалов по иностранному языку // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 3. С. 200–207.
2. Костюк Е.В. Формирование информационной грамотности учащихся в процессе преподавания иностранных языков // Английский язык в школе. 2013. № 3. С. 13–17.
3. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 319 с.
4. Кудрявцева Л.В. Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере России и США) // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. 2007. С. 49–53.
5. Падукова М.С. Внеурочная деятельность как средство создания языковой среды // Иностранные языки в школе. 2014. № 8. С. 26–28.
6. Sports – Let’s play soccer [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mgSm4EoUYTQ> (дата обращения: 20.11.2019).

Н.В. Колесова, И.Л. Плотникова

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Статья посвящена изучению способов использования проблемных ситуаций как средства формирования социолингвистической компетенции на уроках английского языка в средней школе. Выявлено положительное влияние проблемных методов на эффективность обучения. Кроме того, проблемные методы обучения позволяют обучающимся преодолеть страх перед устной речью на иностранном языке, вести работу над навыками, помогающими им в дальнейшем начинать и поддерживать диалог с любым собеседником.*

**Ключевые слова:** проблемные методы обучения, дискуссионный метод, метод ролевых игр, поисковый метод.

N.V. Kolesova, I.L. Plotnikova

## USING PROBLEM-BASED SITUATIONS AS A MEANS OF FORMING SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE

*The article deals with the methods of problem situations, which help in formation of socio-linguistic competence at the English lessons in a secondary school. These methods proved their effectiveness in teaching; they allow students to overcome their fear of speaking in a foreign language, and work on skills that help them to start and maintain a dialogue with any interlocutor in the future.*

**Keywords:** methods of problem situations, method of discussion, role play method, searching method.

За последнее десятилетие изучение иностранных языков становится все более важным. Под влиянием глобализации знание иностранного языка стало необходимым условием успешной интеграции личности в общество и процессы, в нем протекающие.

Современный человек должен обладать массой качеств, позволяющих ему вести диалог с самими разными представителями других культур.

На сегодняшний день существует огромное количество различных методик, позволяющих выучить иностранный



язык (упражнения, задания и способы обучения), однако изучение иностранных языков – это еще и изучение культуры, традиций и явлений, присущих стране изучаемого языка. Для того чтобы понимать других людей и быть понятым самому необходимо сближение с народом и той средой, которая для него характерна.

Цель данной статьи – изучить способы использования проблемных ситуаций как средства формирования социолингвистической компетенции на уроках английского языка в средней школе.

Проведенный анализ учебно-методического комплекса «Английский язык» (авт. Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова, К. Макбет) показал, что, несмотря на возросший интерес к проблемным методам обучения, они используются на уроках английского языка недостаточно продуктивно и последовательно, представлены в небольшом количестве и не находят активного использования на уроках английского языка. Более того, некоторые упражнения можно лишь условно отнести к проблемным методам обучения, поскольку они удовлетворяют далеко не всем предъявляемым требованиям.

В связи с этим был разработан собственный перечень упражнений, относящихся к проблемным методам обучения, в частности были использованы дискуссионный и поисковой методы обучения, а также метод ролевых игр. Как известно, данные методы направлены на развитие у обучаемых самостоятельного мышления, креативности, а также способности решать нестандартные задачи. В процессе реализации этих проблемных методов происходит развитие коммуникативной компетентности обучающихся: умения доказывать, аргументировать свою точку зрения, слушать оппонентов, формулировать и задавать вопросы, оценивать и критиковать.

Большим познавательным потенциалом в образовательном процессе обладают дискуссионные методы, их внедрение в образовательный процесс позволяет учащимся само-

стоятельно, в ходе педагогического взаимодействия преодолеть созданные учителем проблемные ситуации посредством решения противоречий [Бим, 1989; Гальскова, 1989].

Дискуссионные методы можно использовать для организации коммуникации обучающихся в процессе решения учебно-профессиональных задач. Так, при изучении темы «Free Time & Daily Routine» в 6 классе могут быть использованы следующие дискуссионные вопросы:

*If you could earn money for your hobbies, what it would be like? Think of ways of earning money from your hobbies.*

*Do men and women spend their free time differently?*

*Do you ever feel that you waste your free time? How would you change that?*

*Is daily routine important?*

*What do you think daily routine of the British looks like?*

Применение дискуссионных вопросов на уроке английского языка побуждает обучающихся искать необходимую информацию и анализировать ее. Подобного рода вопросы вызывают у детей непреходящий интерес, затрагивают их внутреннюю мотивацию. В процессе решения проблемной ситуации ученики стараются *выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения* [Зайцев, 2017].

Следующим методом создания проблемных ситуаций на уроках иностранного языка можно считать круглый стол. Он проводится в форме обсуждения того или иного вопроса. Например, можно использовать статистические данные и предложить обучающимся их обсудить (предварительно ознакомившись). Обучающиеся участвуют во фронтальном обсуждении, ищут пути решения проблемы, приводя различные аргументы. Учитель лишь контролирует ход обсуждения.

При работе над темой «Free Time & Daily Routine» возможно использование данных о различиях во времяпрепровождении англичан и американцев. Такое задание обладает ярко вы-

раженной социокультурной направленностью, поскольку позволит сформировать *знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте.*

Также на уроке могут быть задействованы экспертные группы: каждый обучающийся получает карточку с вопросом, на который самостоятельно готовит аргументированный ответ. Затем обучающиеся работают в постоянно меняющихся парах, обсуждая вопросы друг друга, т.е. проводят своего рода интервью – задают свой вопрос, получают на него ответ и переходят к обсуждению. По окончании, обучающиеся готовят монологические высказывания, описывая преобладающее в классе мнение по своему вопросу, а также делясь собственной точкой зрения.

Примеры возможных вопросов:

1) *Traditionally women in Russia do more household chores than men. Do you think that the situation in European countries is different?*

2) *Nowadays most teenagers spend their free time using different devices (computer, smartphone, etc.). Can you think of reasons why it happens?*

3) *These days most people prefer to spend their free time alone. Can you think of any reasons, explaining this trend?*

Учитель направляет коммуникацию обучающихся для решения учебных задач. Как представляется, в процессе организованного взаимодействия учащиеся пытаются решить поставленную перед ними задачу, обсуждают возможные подходы и пути решения. Подобная деятельность носит активный творческий характер и значительно усиливает мотивацию обучающихся.

Достаточно продуктивно на уроках английского языка могут быть использованы поисковые методы, они могут выражаться посредством проблемного изложения учебного материала, проблемных бесед и выполнения различных упражнений.

Так, при изучении темы «Free Time & Daily Routine» учитель может использовать метод мозгового штурма, задавая в фронтальном режиме следующие вопросы:

*What kind of hobbies do you know?*

*What can people do outdoors and/or indoors?*

*What can we do in our free time?*

*What can we do at home, and how can we help our parents there?*

Метод мозгового штурма является отличным способом активизации познавательной деятельности, он позволяет находить разнообразные ответы, предусматривать различные подходы и варианты решения проблем, обеспечивает активную вовлеченность обучающихся в образовательный процесс.

Одним из эффективных упражнений по работе с новым лексическим материалом можно считать поиск слов по изучаемой теме. Оно предполагает самостоятельную деятельность учащихся по решению проблемной ситуации посредством поисковой активности. Ученикам предлагается найти слово, соответствующее заданному определению, или подобрать синоним.

Поисковая работа – прежде всего самостоятельная работа учащихся, основанная на систематизации усвоенной информации и активизации познавательной деятельности.

*Words and phrases to find:*

1) <i>Meet friends</i>	10) <i>Get up</i>
2) <i>Computer games</i>	11) <i>Swim</i>
3) <i>Tidy</i>	12) <i>Shopping</i>
4) <i>Cinema</i>	13) <i>Skating</i>
5) <i>Read books</i>	14) <i>Wash the dishes</i>
6) <i>Brush</i>	15) <i>Hobby</i>
7) <i>Do homework</i>	16) <i>Cook</i>
8) <i>Wake up</i>	17) <i>Sleep</i>
9) <i>Have lunch</i>	18) <i>School</i>

Одним из эффективных способов создания проблемных ситуаций на уроках английского языка является использование метода ролевых игр. Ролевые игры позволяют моделировать ситуации, приближенные к реальной коммуникации, они стимулируют творческую активность учащихся, развивают воображение, учащиеся учатся искать необходимую информацию и анализировать ее. Игры в целом характерны для человеческой деятельности, они вызывают непреходящий интерес, затрагивают внутреннюю мотивацию учащихся [Ковалевская, 2010; Комарова, 2014; Щукин, 2018].

Так, на уроках, посвященных теме «Free Time & Daily Routine», можно попытаться воссоздать такие ситуации, с которыми хоть раз сталкивался каждый ребенок, например, ситуация выбора фильма в кинотеатре или выбора секции и / или клуба по интересам, где ребенок хотел бы заниматься.

Использование подобных упражнений способствует преодолению страха перед спонтанной речью, что является важным фактором для достижения успешной коммуникации в реальной жизни.

Суть предложенных заданий заключается в том, чтобы поделить обучающихся на пары, где каждый ребенок получает свою ролевую карточку с прописанными условиями игры. Обучающиеся самостоятельно выбирают направление беседы, придерживаясь лишь некоторых ключевых моментов, обозначенных в условии задания.

Примеры ролевых карточек:

<p><b>Card 1</b>          You and your friend are going to the cinema. There are many films to watch, and you cannot choose one. Discuss all the variants with your friend, make a choice.          Suggest your variants, and listen to your partner's suggestions. Discuss all the pros and cons.</p>	<p><b>Card 2</b>          You and your friend are going to the cinema. There are many films to watch, and you cannot choose one. Discuss all the variants with your friend, make a choice.          Suggest your variants, and listen to your partner's suggestions. Discuss all the pros and cons.</p>
---	---

<p><b>The Addams Family</b>  Film length: 87 mins, starts at 4:30 pm, Monday, November 4<sup>th</sup>, \$10 for a ticket</p> <p><b>Maleficent: Mistress of Evil</b>  Running time: 118 minutes, starts at 5:15 pm, Tuesday, November 5<sup>th</sup>, \$12 for a ticket.</p>	<p><b>The Good Liar</b>  Running time: 109 minutes, starts at 4:40 pm, Monday, November 4<sup>th</sup>, \$10 for a ticket.</p> <p><b>Star Wars Triple Bill</b>  Three Films in a row, starts at 6:00 pm, Wednesday, December 18<sup>th</sup>, \$15 for a ticket.</p>
<p><b>Card 1</b>  Imagine that you and your sister/brother have to agree upon household chores. Discuss it with your partner (plays a role of your sister/brother). Use the information given below.</p> <p><b><u>You CAN DO THIS</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Clean a bathroom</li> <li>Vacuum the carpet</li> <li>Wash the dishes</li> <li>Water the plants</li> <li>Mop the floor</li> </ul> <p><b><u>You CANNOT/DON'T WANT TO DO THIS</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Feed the pets</li> <li>Bath the pets</li> <li>Cook</li> </ul>	<p><b>Card 2</b>  Imagine that you and your sister/brother have to agree upon household chores. Discuss it with your partner (plays a role of your sister/brother). Use the information given below.</p> <p><b><u>You CAN DO THIS</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Do laundry</li> <li>Feed the pets</li> <li>Sweep the floor</li> <li>Cook</li> <li>Bath the pets</li> </ul> <p><b><u>You CANNOT/DON'T WANT TO DO THIS</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wash the dishes</li> <li>Mop the floor</li> <li>Vacuum the carpet</li> </ul>

Итак, на уроках английского языка в 6 классе были использованы различные методы и приемы создания проблемных ситуаций: дискуссионные и поисковые методы обучения, а также метод ролевых игр. Наблюдение за обучающимися показало эффективность проблемных методов обучения: дети активно включаются в работу, проявляют интерес и активность в решении проблемных ситуаций и поставленных задач. Кроме того, было отмечено и то, что проблемные методы обучения способствовали более легкому и быстрому усвоению нового материала. Обучающиеся преодолели страх перед спон-

танной речью, приобрели навыки, позволяющие им начинать и поддерживать дальнейший диалог с собеседником.

### *Библиографический список*

1. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. 1989. № 1. С. 19–26.
2. Гальскова Н.Д. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. 1989. № 1. С. 13–19.
3. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник ЧГПУ. 2017. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya-istoriko-pedagogicheskiy-analiz> (дата обращения: 21.09.2019).
4. Ковалевская Е.В. Проблемности в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы // Экспериментальная учебная авторская программа. М., 2010. 120 с.
5. Комарова Ю.А. Английский язык: учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова, К. Макбет. М.: Русское слово, МАСMILLAN, 2014. 160 с.
6. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: Филоматис, 2018. 188 с.

**Н.В. Колесова, Д.А. Сергеева**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*В статье рассматриваются возможности использования английского фольклора, а также его функции и преимущества в процессе формирования лексической компетенции на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Особое внимание уделяется упражнениям на основе фольклорного материала, их роли в развитии лексической компетенции.*

**Ключевые слова:** лексическая компетенция, иностранный язык, лексика, английский фольклор, культура.

N.V. Kolesova, D.A. Sergeeva

## USING ENGLISH FOLKLORE FOR THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE AT THE ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL

*The article considers the possibilities of using English folklore as well as its functions and advantages in the process of forming lexical competence at the foreign language lessons in a secondary school. Special attention is paid to exercises based on folklore, their peculiarities and role in the development of lexical competence.*

**Keywords:** *lexical competence, foreign language, vocabulary, English folklore, culture.*

Формирование лексической компетенции, которую можно интерпретировать как умение решать коммуникативные задачи в различных сферах жизни, использовать факты языка и культуры при достижении цели общения в условиях прямого контакта с носителем языка, соблюдая при этом нормы и традиции его культуры [Никитенко, Гальскова, 2007], является важной целью обучения иностранному языку и реализуется в организации речевой коммуникации.

В современных условиях обучения фольклорный материал может служить действенным вспомогательным средством не только в формировании лексической компетенции, но и в приобщении молодого поколения к богатству иноязычной культуры. В настоящее время это становится очевидной необходимостью, так как обращение к фольклору открывает возможности сохранения и усвоения складывающейся веками системы человеческих ценностей, гуманных отношений между людьми. Проведенный опрос среди семиклассников МАОУ «Средняя школа № 7» г. Красноярска показал заинтересованность учащихся в данной теме, желание работать с фольклорным материалом на уроках английского языка.



Целью данной статьи является разработка методики использования различных фольклорных материалов, соотносящихся с темами УМК «Spotlight» и обеспечивающих введение лексических единиц, их разноплановую отработку, запоминание их графической формы, правильного произношения и контекстуального использования для учащихся 7 класса.

Под фольклором принято понимать художественное, преимущественно устно-поэтическое творчество широких народных масс, основывающееся на трудовой деятельности человечества и отразившее в себе тысячелетний опыт. В переводе с английского *Folklore* значит народная мудрость, знание. Изначально данный термин применялся для обозначения предмета науки, научной дисциплины, изучающей народное творчество, однако корректнее называть это фольклористикой [Никонова, 1975]. Впервые в научный обиход термин «фольклор» в 1846 году ввел английский ученый Уильям Томс [Emrich, 1946].

Организация урока иностранного языка в виде сказки или игры повышает не только впечатлительность и отзывчивость учащихся, но и эффективность процесса обучения, легкость усвоения материала. Наполнение элементами фольклора образовательного процесса, выполнение работы с аутентичными текстами предоставляет обучающимся возможность получить бесценный и поистине неисчерпаемый материал о жизни, традициях, языковых реалиях стран изучаемого языка, приобщиться к их культуре. Помимо этого, фольклор может служить стимулирующим образное мышление средством, воздействовать на эмоции и образно-художественную память, то есть развивать эстетическую сторону личности учащихся [Егорова, 2005]. Положительный эффект, дидактический потенциал применения фольклора при обучении отмечался В.П. Аникиным [Аникин, 2000], Г.С. Виноградовым [Виноградов, 1978], К.Д. Ушинским [Ушинский, 1953], а также К.И. Чуковским и С.Я. Маршаком. Общеизвестно, что разучивание рифмовок,

стихов, загадок, пословиц, песен, баллад, басен, прибауток, поговорок страны изучаемого языка упрощает процесс пополнения словарного запаса.

Структура урока иностранного языка с использованием фольклора может состоять из следующих этапов:

– мотивационно-побудительный, способствующий вовлечению учащихся в учебный процесс и фиксации внимания на предстоящей работе. Для введения в тему урока нужно соединить начало и конец поговорок, а затем выбрать перевод среди предложенных вариантов. После этого определить, что их объединяет (например, тема «Внешность») и назвать тему урока. В качестве речевой зарядки и актуализации знаний можно предложить учащимся отгадать загадки, в которых, помимо решения, необходимо выбрать правильную форму глагола. Для фонетической зарядки можно использовать скороговорки, относящиеся к теме урока (например, «Хобби»). Можно также устроить соревнование, кто прочитает скороговорки быстрее всех, не допустив при этом ошибок;

– этап введения лексического материала: учащимся сообщается название произведения и предлагается предсказать сюжет. Перед чтением текста (например, сказка «Lazy Jack» на тему «Образ жизни»), на дотекстовом этапе учитель разбирает новые слова, которые встречаются в сказке, учащиеся читают их и записывают перевод, что в результате предотвращает вероятные лингвистические трудности. Для развития умения воспринимать информацию на иностранном языке учащиеся получают установку отслеживать действия главных персонажей, чтобы после прочтения дать оценку (положительную или отрицательную) представленным героям.

На текстовом этапе учащимся предлагается ответить на вопросы и подтвердить либо опровергнуть предложенные утверждения. После чтения текста учащимся предлагается решить кроссворд, при правильном ответе на вопросы которого получится ключевое слово;

– заключительный этап, нацеленный на развитие языковых навыков и умений устной речи, ставит перед учащимися следующие задачи: «Описать главных героев», «Драматизировать диалог между ними», «Подобрать соответствующие пословицы для описания персонажей» и т.д.

Другие стратегии работы, основывающиеся также на тексте сказки, предполагают упражнения другого формата. Во время чтения («The Master and his pupil» соотносится с темой учебника «Книжный червь») учащиеся выполняют задание – выбирают правильную форму глагола. Затем выбирают название сказки, озвучивают свои идеи, как бы они ее назвали, формулируют мораль сказки. Помимо этого, в учебнике встречается текст о том, как рассказывать истории. В данном тексте встречаются понятия, связанные с фольклором. На послетекстовом этапе можно использовать упражнение на соотнесение понятий, которые находятся в тексте, с их определениями.

В заключение стоит отметить, что применение английского фольклора при формировании лексической компетенции не только знакомит учащихся с культурным наследием и ценностями англоязычных стран, но и позволяет сравнивать их с культурой своей страны, что несомненно формирует общую культуру личности, а также расширяет общий, социальный и культурный кругозор учащихся; стимулирует их познавательные и интеллектуальные процессы. Внедрение фольклорных жанров в ход урока иностранного языка способно оказать положительное воздействие на состояние учащихся: снизить уровень волнения и негативных проявлений, побудить их к восприятию, сопереживанию героям.

### *Библиографический список*

1. Аникин В.П. Фольклор как часть древнерусской культуры (некоторые первоочередные задачи изучения) // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2000. № 1. С. 51–60.

2. Виноградов Г.С. Детский фольклор. Из истории русской фольклористики. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1978. 158 с.
3. Егорова Т.Ю. Детская литература англоязычных стран. Вологда: Издательский центр ВИРО, 2005. 268 с.
4. Никитенко З.Н., Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. 48 с.
5. Никонова С.В. Английская литературная сказка. М.: Прогресс, 1975. 310 с.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Вопросы воспитания. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1953. 640 с.
7. Emrich D. Folk-Lore: William John Thoms. California Folklore Quarterly. 1946. Vol. 5, № 4. P. 355–374.

**М.В. Колмакова, В.В. Михайлова**

**ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ  
ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ  
ТЕКСТОВ НА ОСНОВЕ  
АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ**

*Статья посвящена проблеме развития у курсантов навыков и умений аудирования как специфического вида речевой деятельности. Представлены результаты опроса и самоконтроля курсантов в области аудирования. Рассматриваются собственно аутентичные и созданные в учебных целях материалы. Приводятся примеры использования интернет-ресурсов в обучении навыкам аудирования. Анализируется система заданий и упражнений, используемых при работе с аутентичными аудиоматериалами.*

**Ключевые слова:** обучение аудированию, тексты общественно-политической тематики, виды речевой деятельности, аутентичные материалы, зрительные опоры при обучении аудированию, задания и упражнения для аудирования, интернет-ресурсы.

M.V. Kolmakova, V.V. Michailova

## TEACHING LISTENING OF SOCIO-POLITICAL AND PROFESSIONAL TEXTS USING AUTHENTIC MATERIALS

*The article is devoted to the problem of development listening cadets' skills as a special kind of language activities. The results of self-assessment and interview in the field of listening are presented. The authors consider authentic texts and materials created for learning purposes. Examples of using Internet resources for listening skills are given. The system of tasks and exercises used in teaching listening and comprehension is analyzed.*

**Keywords:** *teaching listening, socio-political texts, language activities, authentic materials, visual aids in teaching listening, tasks and exercises for listening, web resources.*

Экономические, социальные, политические изменения, происходящие в современном мире, выдвигают новые требования к образованию специалистов. Процессы глобальных перемен приводят к расширению деловых связей, образованию новых политических союзов, организации международных культурных и спортивных мероприятий, проведению совместных военных учений. В этой связи возникают новые целевые установки и требования к языковому образованию.

Современное состояние иноязычной подготовки выпускников вуза, возможность применения технических средств обучения, наличие разнообразных аутентичных информационных ресурсов диктуют необходимость поиска новых путей обучения всем видам речевой деятельности и формированию готовности выпускников вуза к адекватному речевому взаимодействию в ситуациях межкультурного общения.

В этой связи аудированию как процессу получению информации на слух уделяется большое внимание ученых и исследователей. В отечественной методике обучения иностранным языкам теоретические работы таких ученых, как Е.И. Пассов, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, И.И. Халеева и другие,

заложили основы понимания содержания и механизмов обучения аудированию, внесли вклад в анализ трудностей, возникающих в процессе восприятия речи на слух, и систематизацию упражнений для обучения данному виду речевой деятельности. Современные исследования проблем обучения аудированию посвящены обучению этому виду речевой деятельности на начальном этапе при изучении иностранного языка (Е.В. Сорокина), выявлению специфических трудностей аудирования (Н.Ю. Абрамовская, В.Ф. Сатинова), использованию аутентичных ресурсов Интернета в ходе обучения (Е.И. Быч, А.А. Семенов), самостоятельному совершенствованию аудитивных умений (Д.В. Поздняк).

Согласно Н.И. Гез, аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [Гальскова, Гез, 2004]. Основу данного вида речевой деятельности составляют фонетические, лексические, грамматические навыки, которые опираются на механизмы речевого прогнозирования, кратковременную и долговременную память, внимание и эмоциональный интеллект.

Как отмечают современные исследователи И.А. Майер и Е.А. Боброва, «из всех видов речевой деятельности аудирование единственный, когда от слушателя почти ничего не зависит, потому что содержание и форма уже заданы говорящим. В основном механизмы аудирования протекают внутри слушателя. Подключаются такие психологические процессы, как слуховое восприятие, внимание, узнавание, сопоставление языковых средств, их распознавание, антиципация, группировка, запоминания, выводы» [Майер, Боброва, 2018, с. 160].

Как отмечает А.Н. Щукин, «в повседневной жизни человек в среднем расходует на слушание 29,5 % своего времени, а на занятиях по иностранному языку «аудирование занимает 57 % учебного времени, что свидетельствует о важ-

ности аудирования как средства получения информации и овладения языком» [Щукин, 2017, с. 160].

Основная цель обучения аудированию в вузе ориентирована на совершенствование уровня владения этим видом речевой деятельности и развитие навыков восприятия текстов общественно-политической и профессиональной направленности. Аудирование представляет собой не только процесс восприятия информации, оно как особый вид речевой деятельности является важнейшей составляющей речевого общения и основой для дальнейшей продуктивной деятельности на иностранном языке.

Результаты анкетирования и тестирования курсантов показали, что для них восприятие иноязычной речи на слух является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Это отметили 83 % обучающихся. Выяснилось, что доступ к англоязычным источникам информации, обращение к аудиовизуальному материалу (фильмы, интернет-ресурсы) приобрели особую важность для 67 % курсантов. Согласно результатам самоконтроля умений аудирования 58,8 % определили свой уровень владения аудированием как пороговый. В этой связи следует отметить, что повышение качества обучения аудированию может быть достигнуто посредством использования аутентичных материалов и разработанного комплекса упражнений для развития и совершенствования навыков аудирования.

В настоящее время информационные технологии, Интернет и телевидение обеспечивают возможность доступа к аутентичным источникам информации, которые создают звуковую и зрительную наглядность и при методически продуманном использовании становятся учебным средством обучения аудированию.

Аутентичные материалы сайтов British Broadcasting Corporation и Voice Of America представляют большое разнообразие ресурсов как собственно аутентичных (<https://www.>

bbc.com, <https://www.voanews.com>), так и созданных в учебных целях для изучения английского языка (<https://learningenglish.voanews.com>, <https://www.bbc.co.uk/learningenglish>). Ценность аутентичных материалов в том, что они отражают современное состояние развития языка и обеспечивают условия совершенствования аудитивных навыков и умений на основе одного из главных дидактических принципов – наглядности.

Включение в учебные материалы аутентичных англоязычных аудиотекстов и видеороликов требует от преподавателя взвешенного подхода и методической грамотности. Для использования на занятиях следует отбирать материалы, соответствующие уровню подготовленности курсантов и направлению их подготовки.

Использование в ходе занятий аутентичных аудио- и видеоматериалов зависит от целевой установки восприятия информации и ее последующего использования. В этой связи такие материалы могут послужить основой для комплексного занятия, предполагающего работу с воспринятой на слух информацией в форме диалога, подготовки письменного реферирования или иных форм творческих заданий. Краткое аудиовизуальное сообщение может быть использовано как основа для упражнения в ходе одного момента урока. Так, например, сайт [learningenglish.voanews.com](https://learningenglish.voanews.com) в разделе Learning English TV – Episodes предлагает краткие аудиовизуальные сообщения о четырех мировых новостях общественно-политического характера за конкретную дату. Сообщение представлено в кратком (длительность 60 секунд) видеформате с возможностью демонстрации субтитров. Сочетание новостного аудиотекста, визуального ряда и музыки оказывает интеллектуальное и эмоциональное воздействие на слушающего, способствует более полному восприятию информации, ее запоминанию, вызывает интерес к сообщениям. Такой видеосюжет может быть использован с целью полного понимания услышанного.



Интернет-сайт VOA learning English (<https://learningenglish.voanews.com>) представляет несколько разделов: «Science and Technology», «Arts and Culture», «Education», «As it is», в которых представлено большое количество общественно-политических аудиотекстов и имеется возможность выбрать сообщения, близкие к профессиональной тематике.

Эти тексты могут быть использованы для обучения различным стратегиям аудирования как общего понимания иноязычного сообщения, так и детального понимания с последующим обсуждением. Упражнения для частично управляемого обучения аудированию могут включать следующие целевые установки: прослушайте текст опираясь на план; распределите пункты плана, отражающие содержание текста; заполните таблицу, касающуюся деталей текста; дайте развернутые ответы на вопросы; и другие. Упражнения для развития умения переработки воспринятой на слух информации следующие: прослушайте текст и составьте аннотацию (рецензию); прослушайте и постарайтесь заполнить фактический материал; согласитесь / не согласитесь с автором текста, аргументируя свою точку зрения.

Примером неадаптированного собственно аутентичного материала служат видеосюжеты проекта MilitaryEthics университета Нового Северного Уэльса в Австралии (<https://www.unsw.adfa.edu.au>). К каждому сюжету проекта разрабатывается система упражнений, направленная на развитие навыков аудирования. Традиционно работа с видеосюжетом складывается из трех этапов: 1) подготовительного, имеющего целью введение в тему, активизацию фоновых знаний и установку на выполнение заданий; 2) демонстрационного, в ходе которого осуществляются предварительное и основное прослушивание и выполнение заданий по тексту, закрепление лексики; 3) постдемонстрационного, направленного на творческое применение полученной информации.

Например, при работе с документальным фильмом «Competing duties of military commander» на предварительном этапе преподаватель инициирует высказывания курсантов вопросами на основе текстового упражнения для активизации фоновых знаний с заданием: Before you watch answer the questions.

Далее преподаватель корректирует ответы курсантов и предлагает знакомиться с краткой справкой об исторических событиях. Преддемонстрационный этап работы включает ознакомление с новой лексикой и использование ее в предложениях на основе аудиотекста.

Демонстрационный этап включает в себя два этапа: первичный просмотр видеофильма с целью охвата общего содержания и вторичный просмотр с целью детального понимания аудиосообщения. Курсанты в ходе первого просмотра и прослушивания устанавливают связи между частями текста и выполняют упражнение на множественный выбор.

Повторная демонстрация фильма по частям нацелена на детальное понимание содержания и включает в себя задания с новыми целевыми установками. Курсанты прослушивают текст и выполняют следующие задания:

1) установление ложных и истинных высказываний (Watch the film. Are these sentences true or false? Correct the false ones);

2) заполнение пропусков фактической информацией (Readthetextandfillinthegaps);

3) закрепление тематической лексики (Fill in the gaps using the following words);

4) проверка полноты понимания текста (Choosetheright-answer).

Постдемонстрационный этап предполагает творческие задания на основе полученной в ходе восприятия на слух информации и предусматривает упражнения на развитие

умений говорения и письменной речи. Типичные задания для данного этапа включают в себя:

- 1) обсуждение полученной информации в групповом или парном режиме работы (Make up questions and discuss the episode. Discuss the problem of military ethic);
- 2) дебаты по проблемным вопросам;
- 3) написание эссе по проблематике видеофильма;
- 4) составление письменного реферирования.

Количество и последовательность предложенных заданий и упражнений может варьироваться в зависимости от уровня подготовки курсантов, от поставленных задач в рамках изучаемой темы.

Использование видеофильмов приближает процесс восприятия информации к условиям естественного речевого общения: монологические сообщения перемежаются с диалогическими, коммуниканты используют сокращенные грамматические формы, разговорные фразы, профессиональную лексику, лексические единицы в переносном значении. Сложность для восприятия на слух могут вызывать индивидуальные произносительные особенности говорящего (темп, тембр, акцент). В таких условиях получают свое развитие технические навыки аудирования и формируется речевой опыт.

Видеоряд позволяет обеспечить зрительные опоры при обучении аудированию, способствует восприятию устной речи за счет визуальных образов и языковой догадки. Как отмечает А.А. Семенов, «визуальные опоры повышают эффективность и однозначность восприятия, разгружают память, направляют внимание и способствуют ориентации в поступающей информации, одновременно способствуя развитию языковой и контекстуальной догадки, которая является необходимым условием становления навыков и умений аудирования» [Семенов, 2013, с. 108].

Принимая во внимание вышеизложенное, следует отметить, что использование аутентичных аудио- и видеоматери-

алов при методически разумном и творческом подходе к их применению преподавателем способствует развитию и совершенствованию навыков и умений аудирования общественно-политических и профессионально ориентированных текстов.

### *Библиографический список*

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Майер И.А., Боброва Е.А. Особенности обучения аудированию в основной школе // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 2018. С. 158–163.
3. Семенов А.А. Обучение студентов аудированию на иностранном языке с использованием интернет-ресурсов в неязыковом вузе // Вестник Российского университета кооперации. 2013. № 4. С. 107–109.
4. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Икар, 2017. 454 с.
5. MilitaryEthics [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unsw.adfa.edu.au> (дата обращения: 25.11.2019).

**М.В. Колмакова, А.А. Юров**

## **ПОДГОТОВКА К СОБЕСЕДОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

*В статье рассматривается возможность подготовки к собеседованию на английском языке на занятиях по английскому языку. Авторы подчеркивают, что собеседование в условиях академической и профессиональной мобильности является широко распространенной практикой отбора кандидатов. Предлагаются приемы работы на занятии для формирования навыков собеседования. Приведен примерный шаблон интервью.*  
**Ключевые слова:** академическая и профессиональная мобильность, собеседование, лингвистическая подготовка, ситуации, имитирующие реальное речевое общение, работа в парах, ролевая игра.

M.V. Kolmakova, A.A. Yurov

## PREPARING FOR THE INTERVIEW IN ENGLISH IN THE FOREIGN LANGUAGE COURSE

*The article discusses the possibility of preparing for an interview in English in the foreign language course. The authors emphasize that interviewing in terms of academic and professional mobility is a widespread practice of selecting candidates. Techniques for working in the classroom to develop interview skills are offered. An example of an interview pattern is provided.*

**Keywords:** *academic and professional mobility, interview, linguistic training, situations simulating real speech communication, pair work, role play.*

Современный мир характеризуется процессами глобализации, совершенствования индустриальных технологий, широкого применения информационных и коммуникационных технологий, интенсивного развития межкультурной коммуникации.

Формирование мирового образовательного пространства и вхождение в него России открывают возможность академической мобильности студентов и получения образования за рубежом. Создание международных организаций, совместных предприятий и интернациональных исследовательских проектов обеспечивает получение рабочих мест, реализацию профессиональной мобильности в современных условиях.

В этой связи знание иностранного языка, готовность к иноязычной коммуникации и решению разного рода коммуникативных задач приобрели особую важность. Ученые и исследователи, такие как Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, А.А. Колесников, Т.А. Плещова, М.Д. Полякова рассматривают коммуникативную сферу в качестве универсального посредника, регулятора деятельности и когнитивных процессов, которые определяют становление личности в социальной среде.

В этой связи дисциплина «Иностранный язык», являясь, по сути, многопредметной и универсальной, обладает уникальными возможностями формирования лингвокультурного кругозора обучающихся в глобальном социуме. Как отмечает А.А. Колесников, общение способно создать человека. Личностно значимый, происходящий в условиях социальной среды процесс обмена, передачи и получения информации преобразуется в знания и компетенции, обеспечивает на основе эмоционально-оценочного отношения речевую деятельность и оказывает непосредственное влияние на практическую социальную активность [Колесников, 2018].

Неоспорим тот факт, что для реализации академической и профессиональной мобильности требуется знание иностранного языка, уровень владения которым чаще всего определяется принимающей стороной. Кроме того, следует отметить, что собеседование проводится чаще всего на английском языке как языке международного общения в научно-исследовательской сфере и деловой среде.

Собеседование является важным этапом при получении визы, отборе кандидатов при поступлении на учебу, соискателей для приема на работу.

Проведенное нами анкетирование студентов показало, что наиболее сложными видами коммуникативных ситуаций и задач являются публичная речь с презентацией, предполагающая общение с аудиторией (81 %) и участие в личном собеседовании (73 %). В этой связи нами были проанализированы дидактические возможности и методические приемы подготовки студентов к прохождению личного собеседования на английском языке, которые могут быть реализованы как в рамках образовательной программы по дисциплине «Иностранный язык» в вузе, так и на курсах дополнительного образования.

В своих исследованиях М.Д. Полякова отмечает, что собеседование включает два этапа: написание резюме и под-

готовка к устному персональному собеседованию – и предлагает задания и методические приемы для успешной подготовки обучающихся [Полякова, 2016].

В.Д. Рыжков подчеркивает, что собеседование является наиболее распространенной практикой отбора кандидатов и предлагает систему упражнений [Рыжков, 2004].

Согласно определению, данному М.М. Пеховой и Т.А. Ханагян, собеседование – это структурированное интервью со стандартизированными и записанными вопросами и ответами, сконцентрированное на данных, имеющих непосредственное отношение к цели собеседования. Цель интервьюера – получить информацию, а это означает, что 70 % времени должен говорить кандидат, и 30 % – интервьюер [Пехова, Ханагян, 2018].

Собеседование – ответственный момент, который требует специальной лингвистической и психологической подготовки.

Первые шаги сделаны: цели определены, написано резюме, запланировано официальное интервью.

В процессе планирования занятий по подготовке к англоязычному собеседованию преподавателю следует акцентировать внимание на языковой стороне подготовки, информировании о социокультурных различиях, психологических рекомендациях. В ходе занятий по английскому языку следует уделить внимание фонетической стороне речи, отработать навыки произношения вопросительных слов, устоявшихся выражений и клише, необходимых для поддержания беседы, интонацию вопросительных предложений. Для самостоятельной работы обучающихся предлагается внимательно изучить информацию о принимающей стороне: имена собственные, названия программ, мероприятий, городов, направлений подготовки и т.д., подготовить их корректное произнесение на английском языке, поскольку зачастую

неверно произнесенные слова вызывают негативное отношение интервьюера.

Многие утверждают, что успешность собеседования не зависит от уровня владения языком, тем не менее практика показывает, что наиболее успешно с таким сложным видом деятельности справляются претенденты с уровнем владения языком не ниже Pre-Intermediate. Однако при усиленной дополнительной подготовке по отдельным грамматическим темам успешно справиться с коммуникативным заданием в виде собеседования могут и студенты, владеющие уровнем Elementary. Грамматический минимум должен соответствовать уровню сложности стандартных вопросов, включенных в интервью. Грамматический материал для повторения должен организовываться функционально, т.е. так, чтобы он сочетался с тематической лексикой в коммуникативных ситуациях. Овладение грамматическими средствами должно происходить в процессе их практического использования, в коммуникативной ситуации, имитирующей реальное речевое общение.

Практически целесообразным является отбор лексического материала в зависимости от целевых установок и сферы деятельности человека, проходящего собеседование. Обязательным для включения является синонимический ряд прилагательных, описывающих характер человека, например: *bright, creative, purposeful, flexible, enterprising, persistent, curious, broad-minded, sociable* и т.д., наречий, характеризующих образ действия, например: *well, carefully, hard, extremely, quickly, willingly, obviously, kindly* и т.д., глаголов, связанных с учебной, трудовой деятельностью, спортом и хобби.

Как отмечает М.Д. Полякова, преподаватель должен снабдить «студентов необходимыми фразами-клише, используемыми в ходе собеседования» [Полякова, 2016, с. 88]. Кроме



того, необходимо ознакомить обучающихся со средствами логической связи, позволяющими соединить несколько высказываний воедино этикетными формулами и клише.

В ходе занятий по подготовке к иноязычному общению оправданы такие активные методы и приемы обучения, как работа в парах, ролевые игры, самопрезентация, краткое публичное выступление с презентацией, а также индивидуальные задания, обеспечивающие иноязычную подготовку студентов в интересующей их области.

Работа в парах постоянных или переменного состава, как отмечает В.Б. Лебединцев, «стала уже привычным, традиционным элементом, ее все активнее применяют представители разных педагогических направлений» [Лебединцев, 2005, с. 103]. Можно выделить следующие виды работы в отдельно взятой паре: обсуждение чего-либо, совместное изучение нового, обучение друг друга, тренировка и проверка. В процессе обучения иностранному языку парная работа используется часто и эффективно при обучении диалогическому общению, но еще недостаточно широко используется ее дидактический потенциал в совместном изучении нового и взаимной тренировке. К примеру, в ходе подготовки к общению парная работа может быть организована над текстами, представляющими информацию о зарубежном университете или предлагаемой вакансии, создании банка вопросов, уточняющих информацию о принимающей стороне. При работе в парах создается атмосфера комфортного обучения, так как снимается психологический барьер, возрастает личностная мотивация. Участники пары учатся использовать больший языковой объем по сравнению с фронтальной работой, у них развивается беглость речи.

Использование ролевых игр как средства повышения эффективности обучению иноязычному общению дает положительные результаты. Согласно исследованиям ученых и

педагогов ролевые игры способствуют атмосфере «создания психологической готовности к иноязычному общению, тренировке выбора и нужного речевого оформления речи» [Колмакова, Блинков, 2017, с. 118]. Ролевая игра строится на ситуации, приближенной к реальной, – иноязычному собеседованию на основе принципов проблемности, активности, диалогического общения.

Для организации игры предварительно отбираются и изучаются лексико-грамматический материал, клише, устоявшиеся выражения, необходимые для проведения игрового собеседования. Преподаватель готовит карточки с распределением ролей, которые обучающимися следует обыграть, учитывая социальные роли, социокультурные знания, особенности речевого и неречевого поведения. Исполняя роли, студенты имеют уникальную возможность формирования опыта иноязычной коммуникации, принимая во внимание советы психологов, нацеленные на успешное прохождение интервью. В общении с собеседником важно не только вербальное, но и невербальное поведение. Невербальное поведение включает в себя внешний вид, мимику, жесты, позы, интонацию. В ходе учебного собеседования, студенты учатся поддерживать зрительный контакт с интервьюером, контролировать свои эмоции, избегать активной жестикуляции, демонстрировать позитивный настрой.

Дидактическая ценность ролевой игры состоит в том, что в ходе игры создаются уникальные условия выработки необходимых для иноязычного собеседования речевых навыков и умений в целом, формируется психологическая готовность к диалогическому общению, активизируется творческий личностный потенциал.

Стандартное собеседование проходит обычно в течение 5–10 минут и включает в себя не более 10 стандартизированных вопросов.

Примерные вопросы и возможные на них ответы предлагаются в таблице.

**Примерные вопросы и ответы для собеседования  
на английском языке**

	Вопросы	Ответы	Комментарии
1	2	3	4
1	How would you describe yourself as a person?	I am a creative thinker. I like to explore alternative solutions to problems and have an open mind about what will work best	Покажите, что вы имеете плюсы, которые могут быть полезны в учебе / работе
2	Why do you want to join us?	I am impressed by the quality of your products. I am sure that I would be helpful in realization of them because I truly believe that the ABC is the best product on the market today	Кратко, но четко изложите свои достижения в учебе и работе. Покажите заинтересованность и знакомство со спецификой компании
3	Why should we choose you?	I think, I should be chosen because I'm a hard-working, well-organized and responsible person. I'm also effective	Докажите владение учебными / рабочими навыками
4	How can you contribute to the company?	I am experienced in the areas this company needs to grow, and my ability to plan ahead will help facilitate that growth	Постарайтесь донести до работодателя то, что сотрудничество с вами будет взаимовыгодным
5	Where do you see yourself in 5 years?	I want to get a respectable position in the organization. After getting more experience, I want to take part in making important decisions for the company	Обоснуйте ваше намерение сделать все от вас зависящее для наилучшего будущего

Окончание табл.

1	2	3	4
6	Do you prefer working independently or in a team?	I like working myself, but Russians say «One head is good, but two heads are better». So I believe both have their importance and both are required to be successful in any field	Вспомните примеры из опыта, когда вы работали один и в коллективе
7	What motivates you most?	I've always been motivated by the desire to do a good job at whatever position I'm in	Работодатель должен видеть в вас личность, заинтересованную и целеустремленную
8	What is your greatest strength?	I work well under pressure. When there's a deadline, I can focus on the task at hand and structure my schedule well	Покажите ваши сильные стороны, что на вас можно рассчитывать
9	What is your greatest weakness?	I'm organized, but it wasn't so all the time. I began to set time limits for myself and now it's OK	Постарайтесь преподнести свои слабости под обоюдовыгодным углом
10	What do you like to do when you have free time?	I'd go fishing, or play billiards with a friend	Покажите интервьюеру, что вас интересует что-то кроме работы, вы гармонично развиты и умеете отдыхать

В завершение собеседования интервьюер предлагает задать несколько вопросов, связанных с ожиданиями и карьерными либо учебными перспективами человека, проходящего собеседование. Можно спросить, например: *Do you have a university radio station? I would like to take part*

*in making programs. Или Could I have a possibility to study Chinese in the University?*

Таким образом, принимая во внимание вышесказанное, следует отметить, что в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» в вузе и на курсах дополнительного образования возможна организация эффективной подготовки иноязычному собеседованию на основе организационных форм и методических приемов, описанных в данной статье.

### ***Библиографический список***

1. Колесников А.А. Профорориентационное обучение иностранным языкам в школе и вузе: от теории к технологии: монография / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2018. 400 с.
2. Колмакова М.В., Блинков А.А. Использование ролевых игр на занятиях по иностранному языку в военном вузе // 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, 2017. С. 116–120.
3. Лебединцев В.Б. Виды учебной деятельности в парах // Школьные технологии. 2005. № 4. С. 102–112.
4. Пехова М.М., Ханагян Т.А. Этика и психология деловых отношений: учебное пособие. СПб.: Научное издание, 2018. 105 с.
5. Полякова М.Д. Подготовка студентов к составлению заявления и участию в собеседовании при приеме на работу на занятиях английского языка // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2016. № 1. С. 85–93.
6. Рыжков В.Д. Деловой английский язык: Менеджмент. Калининград: Янтар. сказ, 2004. 256 с.

**Н.О. Лефлер, К.И. Габова**

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматриваются понятие «юмор», его влияние при формировании социокультурной компетенции обучающихся, а также описываются практические результаты включения юмористического контекста на уроках английского языка.*

**Ключевые слова:** юмор, социокультурная компетентность, английский юмор.

**N.O. Lefler, K.I. Gabova**

## **USING HUMOROUS CONTEXT AT THE ENGLISH LESSONS**

*The article discusses the concept of „humor”, its influence on the formation of the students` sociocultural competence. Practical results of using a humorous context at the English lessons are considered.*

**Keywords:** humour, sociocultural competence, English humour.

**И**зучение иностранного языка в школе носит комплексный характер. Одной из важных задач обучения становится способность личности осуществлять межкультурное общение на основе усвоенных языковых и социокультурных знаний, то есть формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция не может считаться сформированной только на основе осуществления языковой компетенции. Качественное оперирование языковыми структурами не является гарантом успешной коммуникации, необходимо подключать и компенсаторные умения, а также страноведческие и культурологические знания, понимать контекст той или иной коммуникативной ситуации. К сожалению, на уроках иностранного языка все еще превалирует языковая информация, поэтому в данной статье мы бы хотели затронуть проблему важности включения социокультурных знаний на уроках английского языка, а в частности применение юмора как одной из ярких и интерес-

ных особенностей каждой культуры, а также рассказать о собственном опыте включения такого материала на уроках английского языка [Федеральный государственный...].

Важно понимать, что такое социокультурная компетенция, какие понятия можно включить в данную дефиницию. По мнению В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция включает три блока знаний [Воробьев, 2008; Сафонова, 1993]: *лингвострановедческие знания* – знания национально-культурной лексики и умение применять их в ситуациях межкультурного общения; *социально-психологические знания* – владение национально-специфическими моделями поведения и социокультурно-обусловленными сценариями с использованием лексикона, принятого в данной культуре (варианты реагирования на произнесенную англичанином шутку как вербально, так и невербально); *культурологические знания* – знания историко-культурного фона, традиций, обычаев народа и умения использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры. Таким образом, социокультурная компетенция – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться этими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка.

Немаловажной частью культуры и каждого социума, отражающей менталитет и особенности развития, является юмор. Юмор отражает культурный уровень и самого человека и всего общества в целом, представляет особенности культуры и ментальности: обычаи, традиции, стереотипы. Через юмор мы можем понять своеобразие духовной культуры конкретного этноса.

Юмор в каждой стране имеет свои особенности. Даже на базе самого понятия «юмор» в английской и русской интерпретации можно найти расхождения. Так, в большинстве

русских словарей при описании дефиниции уточняется, что юмор – комичная ситуация, не несущая в себе злого умысла. В англоязычных источниках юмор – способность видеть комичное, смешное. Также настроение выступает синонимичным понятием к юмору, здесь не встречается уточнений насчет того, что юмор является чем-то добродушным. Почему именно юмор может стать важным помощником учителю при проведении уроков иностранного языка, для чего использовать юмор? Как минимум для решения следующих задач [Лефлер, Габова, 2019].

1. Настроить детей на нужный лад. Изучение иностранного языка связано с большим количеством стрессов, которые испытывают при изучении неизвестных иноязычных структур и механизмов работы. Поэтому использование юмористических зарисовок поможет расслабиться ученикам, принимать материал как нечто интересное и приятное, ведь юмор в целом проявляется в каждой культуре, только с особой ментальной спецификой.

2. Расширение базы языкового материала. Безусловно, юмористическая составляющая – это и языковой материал, который является средством обучения. На базе шуток мы можем тренировать все виды речевой деятельности.

3. Расширение знаний о стране, то есть непосредственно реализация социокультурной компетенции.

Подытожив вышесказанное необходимо отметить важность и значимость формирования социокультурной компетенции, которая успешно может реализовываться через юмористический контекст. Так, во время прохождения педагогической практики в 7 классе один из наших уроков был посвящен теме английского юмора, его характерным особенностям и проявлениям в языке. Целью занятия стало исследование уровня восприятия англоязычного юмора у обучающихся седьмого класса и формирование базового представления о феномене английского юмора.



В начале занятия обучающимся было предложено рассмотреть иллюстрацию и понять ее суть (рис. 1). Данная иллюстрация была не понята детьми без подсказок учителя, однако проблема непонимания в данном случае заключалась не в низком уровне языковой подготовки, а в незнании такой музыкальной группы, как «Rolling stones», которая не совсем актуальна для современных школьников. Обучающиеся не поняли юмористической составляющей, основанной на переносе прямого значения слов на название известной музыкальной группы.



*Рис. 1. Иллюстрация «Rolling stones»*

Далее учителем была представлена информация о феномене английского юмора, его особенностях, некоторых отличиях от русского юмора, здесь же была включена видеoinформация, в которой рассказчик на примерах из жизни и англоязычных фильмов рассказывал об особенностях функционирования юмора в языке. Анализируя эту часть урока, важно отметить, что примерно 90 % детей были заинтересованы и внимательны во время восприятия информации, которая была для них новой. После просмотра видео совместно с учениками мы аккумулировали информацию и сформулировали основные черты английского юмора: ирония / сарказм, игра слов, стереотипы, умение посмеяться над собой и колкие замечания.

После получения теоретического материала совместно с классом была прочитана и переведена английская шутка (рис. 2), в которой определили наличие сарказма при ответе со стороны лейтенанта и некоторую абсурдность ситуации. Реакция учеников показала, что не все дети шутку поняли до конца, даже несмотря на то, что с языковой точки зрения было ясно.

TAKING A WALK IN A PARK A COLONEL OF A RATHER GLOOMY DISPOSITION SAW A LIEUTENANT OF HIS REGIMENT IN CIVILIAN CLOTHES WITH A YOUNG LADY. HAVING NOTICED THE COLONEL FROM A DISTANCE, THE LIEUTENANT HID HIMSELF BEHIND A TREE. THE NEXT DAY THE COLONEL ASKED: – WHY DID I SEE YOU YESTERDAY EVENING IN THE PARK IN CIVILIAN CLOTHES? – BECAUSE THE TREE WAS NOT THICK ENOUGH, SIR, – ANSWERED THE LIEUTENANT.

*Рис. 2. Английская шутка*

Затем класс был разделен на две группы, каждой из которой было предложено проанализировать один юмористический текст. Ученикам было дано следующее задание: прочитать текст, понять основную мысль и суть шутки (тексты 1, 2).

Текст 1. The child and his mother

*A curious child asked his mother: «Mommy, why are some of your hairs turning grey?» The mother tried to use this occasion to teach her child: «It is because of you, dear. Every bad action of yours will turn one of my hairs grey!» The child replied innocently: «Now I know why grandmother has only grey hairs on her head».*

Текст 2. Mouthology

*A Professor was traveling by boat. On his way he asked the sailor: «Do you know Biology, Ecology, Zoology, Geography, Physiology?»*

*The sailor said «No» to all his questions.*

*Professor: «What the hell do you know on earth. You will die of illiteracy».*

*After a while the boat started sinking. The Sailor asked the Professor: «Do you know swiminology and escapology from sharkology?»*

*The professor said «No».*

*Sailor: «Well, sharkology and crocodilogy will eat your headology and you will dieology because of your mouthology».*

Шутки из текста 1 нельзя однозначно соотнести с английским юмором. Такой текст в переведенном виде будет воспринят любым человеком, независимо от его национальности и особенностей менталитета. Главной проблемой на этом этапе урока стал недостаточный уровень понимания лексического материала. После того как текст был качественно переведен, обучающиеся без труда смогли и объяснить основной смысл, и пояснить суть юмористического.

Текст 2 выглядит сложнее с языковой точки зрения, он был дан группе учеников, чей уровень языка был несколько выше. В этом тексте наблюдаем характерную для англичан игру слов. Шутки, построенные таким способом, сложнее всего объяснять и переводить на другой язык из-за морфологических особенностей построения слов языка-источника. Например, слова-омофоны при переводе не будут иметь схожего звучания. Одним из приведенных в видеоролике примеров был диалог из фильма работника береговой охраны, который принимает звонок, и человека, звонящего с корабля. Мужчина с корабля говорит: «We are sinking, we are sinking» (мы тонем, мы тонем). Работник береговой охраны, не очень хорошо владеющий английским языком, отвечает: «What are you thinking about?» (о чем вы думаете?). Человек неправильно слышит схожие по звучанию слова (sink и think), что приводит к полному искажению смысла. При переводе шутки, данной на занятии, обучающиеся почти сразу определили наличие игры слов, однако трудности возникли при качественном переводе на русский язык, чего следовало ожидать.

После работы с текстами обе команды разыграли перед классом свои шутки в виде диалогов с целью более точного и детального понимания текста шутки. Эта часть урока была менее успешна с точки зрения построения ситуации коммуникации. Ученики легко схватили основной смысл шутки и поняли ее суть, однако при более глубоком анализе допускались ошибки из-за поверхностного прочтения. Например, ученики часто путали слова автора и участников диалога. Это, в свою очередь, привело к отсутствию правильного восприятия шутки другой командой, которая с ней еще не была знакома.

Таким образом, можно отметить, что новый формат урока прошел достаточно успешно. Обучающиеся с интересом отнеслись к такому типу урока и внимательно слушали новую информацию. Были намечены векторы дальнейшей работы в юмористическом русле. Наибольшие проблемы заключались не в сложностях восприятия английского юмора как такового, а в недостаточном уровне языковой подготовки несмотря на то, что все тексты были подобраны соответственно возрасту и уровню развития, а незнакомая лексика была дана с переводом. К сожалению, не все, что было запланировано, смогло быть реализовано в рамках одного урока, но все-таки обучающиеся хоть и немного, но познакомились с основами английского юмора, через который смогли приблизиться к пониманию английской ментальности, был замечен их интерес к теме, что является важным для формирования социокультурной компетенции.

Без понимания исторических и культурных особенностей сложно строить качественный диалог между представителями разных культур. Если не происходит взаимопонимания, то рушится весь процесс коммуникации, а значит, реализация коммуникативной компетенции не находит своего выражения. Из всего вышесказанного представляется важ-

ным отметить, что проведение таких уроков дает возможность не только посмотреть на устройство языка, его реализацию в тех или иных условиях, но и позволяет глубже узнать культуру, менталитет, особенности, традиции страны, язык которой изучается, что помогает понимать и принимать другую реальность наряду со своей, предотвращать возникновение ксенофобии или неприязни к людям другой культуры, а значит, формировать широко мыслящего и думающего современного человека.

### *Библиографический список*

1. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) // Иностранные языки в школе. 2008. № 3. С. 15–35.
2. Лефлер Н.О., Габова К.И. Юмор как средство реализации социокультурной компетенции на уроках английского языка. Красноярск, 2019. С. 5–10.
3. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. М., 1993. 250 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 100 с.

**Н.О. Лефлер, А.В. Петрова**

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Предлагаемая статья рассматривает использование проектной деятельности в контексте формирования коммуникативной компетенции на уроках английского языка в средней школе.*

**Ключевые слова:** коммуникативный метод, коммуникативная компетенция, английский язык, метод проектов, школьное образование.

N.O. Lefler, A.V. Petrova

## PROJECT ACTIVITY IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL

*The given article deals with the using of project activity in the context of communicative competence formation at the foreign language lessons in a secondary school.*

**Keywords:** *communicative approach, communicative competence, English language, project activity, school education.*

На современном этапе общественного развития активно поддерживается идея реализации личности. Школа, являясь одним из институтов социализации, всецело способствует формированию личностных качеств обучающихся.

Согласно ФГОС [2010] – основному документу, определяющему содержание и результаты образовательного процесса, – школа призвана формировать коммуникативную компетенцию обучающихся, развивать языковую личность ребенка. В условиях современной действительности данное направление развития представляется значимым, так как для успешной интеграции личности в общество требуется высокий уровень владения коммуникативной компетенцией. Термин «коммуникативная компетенция» принадлежит этнолингвисту Д. Хаймсу и определяется как способность человека быть участником речевой деятельности, правильно использовать языковые единицы разных уровней в разнообразных жизненных ситуациях [Hymes, 1972]. Описание концепции коммуникативной компетенции отражено в работах М.М. Бахтина, К.Ф. Седова, Н.Н. Суртаевой, В.В. Охотниковой [Седов, 2012].

В рамках реализации программы обучения иностранному языку обучающийся должен овладеть следующими коммуникативными универсальными учебными действиями: умением вести диалог и создавать монологическое выска-

зывание на иностранном языке, умением слушать участников коммуникативной ситуации, умением участвовать в совместном обсуждении проблемного вопроса, умением интегрироваться в коммуникативную ситуацию и т.д. [Примерные стандарты по учебным предметам, 2010].

Для того чтобы требования ФГОС были удовлетворены, необходимо использовать такие методы и подходы, которые заключают в себе коммуникативную направленность. В современном обучении иностранному языку широкое распространение получил коммуникативный подход, целью которого является формирование компетенции.

В контексте применения коммуникативного метода обучения иностранному языку следует отметить обучение посредством проектной деятельности. Реализация проектной деятельности является обязательной частью современного российского образования, направлением его развития и модернизации.

Специфика проектной деятельности заключается в совместной учебно-познавательной, творческой или игровой работе участников образовательного процесса, которая направлена на достижение общего результата в виде продукта деятельности. Выделяют следующие этапы проектной работы: разработка концепции проекта, формулировка целей и задач, определение необходимых ресурсов, написание плана проекта, программы деятельности, практическая реализация проекта, презентация проекта, рефлексия. Важную задачу в реализации проектной деятельности выполняет учитель, который координирует обучающихся на всех этапах деятельности [Артюгина, 2009].

Следует отметить положительные стороны проектного метода: повышение мотивации обучающихся к учебным задачам, развитие творческих способностей, формирование чувства ответственности, создание условий для сотрудничества между учителем и обучающимися. Проекты мо-

гут быть следующих типов: творческие, игровые, исследовательские, информационные, социальные. По количеству участников выделяют индивидуальные, парные и групповые проекты. Проект может быть результатом освоения учебного раздела или определенной темы.

Нами был разработан и реализован проект для 6 класса общеобразовательной школы на тему «Meet my family». Цели данного проекта:

- образовательные – систематизировать знания лексики на тему «Семья», формировать навык использования притяжательного падежа существительных (the possessive 's);
- воспитательные – воспитывать чувство ценности семьи;
- развивающие – развивать чувство ответственности, творческое мышление, умение организовать свою деятельность.

Концепция проекта: создание семейного дерева, презентация полученного результата на иностранном (английском) языке.

План проекта: 1 неделя – актуализация на уроках иностранного языка знаний лексики и грамматики, необходимых для создания проектов, беседа о значимости семьи в современном мире; 2 неделя – сбор информации о составе семьи, общение с родственниками, создание макетов проектов; 3 неделя – практическая деятельность по оформлению проектов, консультации учителя, актуализация знаний на уроках иностранного языка, 4 неделя – презентация проектов, рефлексия.

На уроках иностранного языка обучающиеся актуализировали знания лексики и грамматики, необходимые для успешного выполнения задания.

Вне школы происходили сбор информации, общение с родителями, родственниками, установление семейных связей, знакомство с краткой биографией членов семьи. Далее обучающиеся оформляли макеты проектов и текст выступления, после чего консультировались с учителем для выявления ошибок и координации дальнейших действий.



После завершения изучения темы обучающиеся презентовали свои проекты и проводили рефлексию.

Продукты деятельности получились разнообразными: электронные презентации, плакаты, электронные рисунки, видеоролики. Обучающиеся были мотивированы на деятельность, так как проект привлекал к участию их родственников и имел творческую направленность. Более того, составление монологического высказывания, ответы на вопросы, учебное комментирование проектов одноклассников поместили обучающихся в языковую ситуацию, где продолжалось формирование коммуникативной компетенции.

Согласно ФГОС акцент современного образования сделан на всестороннем развитии личности ребенка. Одним из основных направлений развития является формирование коммуникативной компетенции обучающихся, которая поможет их интеграции в развивающееся общество. Школа для реализации поставленных стандартом целей должна использовать современные методы и подходы, имеющие в своей сущности коммуникативную направленность. На уроках иностранного языка в контексте использования коммуникативного метода обучения важным является проведение проектной деятельности. Посредством метода проектов обучающиеся вовлекаются в различные коммуникативные ситуации, реализуют свой творческий потенциал, взаимодействуют с другими участниками образовательного процесса. Таким образом, данный вид деятельности необходимо широко применять на уроках иностранного языка.

#### *Библиографический список*

1. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб.-метод. пособие. Архангельск: АО ИППК РО, 2009. 58 с.
2. Примерные стандарты по учебным предметам. М.: Просвещение, 2010. 144 с. (Стандарты второго поколения).

3. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2012. 200 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 100 с.
5. Hymes D. On Communicative Competence. 1972. 300 p.

**И.А. Майер, В.Р. Корман**

**РАЗВИТИЕ  
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ  
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

*Статья посвящена осуществлению смыслового чтения посредством технологии критического мышления на уроках иностранного языка в основной школе. Рассматриваются термин «смысловое чтение», а также «технология развития критического мышления», ее этапы и приемы на примере опытно-исследовательской работы в основной школе.*

**Ключевые слова:** критическое мышление, смысловое чтение, развитие, основная школа.

**I.A. Mayer, V.R. Korman**

**DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING  
WHILE TEACHING SEMANTIC READING  
AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS  
IN A SECONDARY SCHOOL**

*This article is devoted to the implementation of semantic reading through the technology of critical thinking at the foreign language lessons in a secondary school. The article deals with the basic concept of the term «semantic reading» and its purpose. Technology of critical thinking development, its stages and methods on an example of experimental research work in a secondary school.*

**Keywords:** critical thinking, semantic reading, development, secondary school.

**Г**лавным источником развития человека является способность читать и понимать информацию, предоставленную нам окружающим миром. Чтение является многофункциона-

нальным процессом, который относится к универсальным учебным действиям. На первом месте стоит проблема получения, понимания и применения информации. К сожалению, на сегодняшний день обучающиеся очень часто сталкиваются с такой проблемой. Им трудно понять главную мысль текста или проблему, не говоря уже о том, чтобы выполнить задания по тексту и выразить свое мнение о прочитанном. Эта проблема становится еще более острой, когда обучающиеся сталкиваются с чтением на иностранном языке. Текст на иностранном языке может вызвать барьер и страх чтения, а также может привести к снижению мотивации и интереса к изучаемому предмету. Данные трудности, возникающие в процессе чтения, связаны не только с нарушениями технической стороны чтения, т.е. процессов восприятия, но и с трудностями осмысления (смысловой стороны чтения). При переходе в среднюю школу у обучающихся недостаточно сформированы технические навыки чтения и письма, они не умеют извлекать смысл из прочитанного, что является причиной хронической «неуспешности» и эмоционального нездоровья школьников [Гальскова, Никитенко, 2014, с. 23–24].

От уровня сформированности читательских компетенций зависит дальнейшее успешное обучение и развитие обучающихся. На сегодняшний день требования современного образования, обозначенные в ФГОС, нацелены на принцип учить не науке, а учить учиться [Примерная основная образовательная программа..., 2019].

От обучающихся требуется не просто знание каких-либо фактов, а способность пользоваться приобретенными знаниями и полученной информацией, понимать ее, уметь с ней работать. Обучающимся необходимо уметь самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, совершать такие мыслительные операции, как сравнение, синтез, анализ и т.д. Действительно, не простая задача встает перед преподавателем.

Возникают следующие вопросы. Как организовать урок чтения, чтобы у обучающихся не возник барьер и страх при виде иностранного текста? Как научить их понимать прочитанное и извлекать смысл, чтобы в дальнейшем они были способны самостоятельно ориентироваться в тексте и работать с ним? Как сформировать интерес к чтению? Вышеперечисленные вопросы доказывают актуальность нашей темы.

Для того чтобы понимать главную мысль текста, необходимо сформировать навык смыслового чтения.

Смысловое чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения [Междисциплинарная программа «Смысловое чтение», 2019].

Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию.

Для решения проблем обучения навыкам смыслового чтения на уроках можно использовать технологию развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП).

РКМЧП – это название программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо», которая в 1997 г. при поддержке Международной ассоциации чтения стала внедряться в России и еще в 11 странах Центральной и Восточной Европы и Азии. Данная технология была разработана американскими педагогами Джинни Стил, Куртом Мередитом и Чарльзом Темплом в конце XX в. [Загашев, Заир-Бек, 2003].

Авторы технологии РКМЧП писали: «Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов». Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов» [Темпл, Стил, Мередит, 2004].

Критическое мышление – это процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что отвергнуть. Критическое мышление учит активно действовать и помогает понять, как надо поступать в соответствии с полученной информацией. Разумеется, при этом нужны не только способности к внутреннему размышлению, но и умение обсуждать, взаимодействовать с другими людьми (причем не только спорить, но и находить точки соприкосновения) [Загашев, Заир-Бек, 2003].

Каждого ли человека можно научить критически мыслить? Безусловно. Но для этого нужно иметь или воспитать ряд качеств. Д. Халперн в работе «Психология критического мышления» говорит, чтобы развить в ученике способность критически мыслить, в первую очередь нужно обратить внимание на ряд качеств.

#### *Настойчивость*

Данная черта, является очень важной в развитии критического мышления, так как многие люди, встречая сложные ситуации и задачи, часто начинают «тянуть резину», откладывая на потом, а по итогу и совсем отказываются от поисков решения. Поэтому человеку, желающему развить критическое мышление, очень важно для начала развить в себе такую черту характера, как настойчивость.

#### *Осознание*

Эта способность позволяет человеку наблюдать за своими поступками и действиями со стороны и давать оценку своим результатам.

#### *Готовность исправлять свои ошибки*

Учащийся с развитым критическим мышлением никогда не будет принимать свои погрешности. Видя неправильное решение, он обязательно предпримет действия по исправлению всех недочетов в работе.

### *Поиск компромиссных решений*

Это качество помогает человеку прийти к обоюдному решению в общении с другими людьми.

### *Готовность к планированию*

Важно, чтобы учащийся мог упорядочить свои мысли и убрать информационный шум, т.к. планирование подразумевает под собой порядок мыслей, что придает учащемуся уверенность в своих силах.

### *Гибкость*

Гибкость помогает человеку насытиться идеями окружающих и вынести из полученной информации пользу для собственных целей [Халперн, 2006, с. 56].

Отвечая на вопрос, поставленный ранее, мы бы хотели сказать, что научить мыслить человека критически можно в любом возрасте. И предпосылкой этого являются знания и жизненный опыт, уже имеющийся у человека. Но, как музыканты или художники, каждый человек имеет свои индивидуальные способности, и потому продуктивность мышления одного человека может отличаться кардинально от мышления другого человека. Мыслить критически можно научить даже ученика первого класса, и он также сумеет самостоятельно обдумывать новые факты и принимать самостоятельные решения. Однако несмотря на это, существует мнение известного швейцарского психолога и философа Жан Пиаже, который писал, что к 14–16 годам у человека наступает этап, когда создаются наилучшие условия для развития критического мышления [Пиаже, 2006].

При рассмотрении смыслового чтения в качестве главной проблемы возникает вопрос: как критическое мышление связано с чтением?

Чтение является инструментом нашего мышления. Оно служит для анализа, сравнения, сопоставления и оценивания того, что мы уже знаем, и неизвестного. Такое чтение

в процессе критического мышления становится направленным и, самое главное, осмысленным. Ученики не просто строку за строкой читают новый материал, они сами формулируют вопросы и сразу ищут на них ответы, определяют пробелы в тексте [Бустром, 2007].

Наша опытно-исследовательская работа проводилась с обучающимися 8-х классов на уроках английского языка.

Проанализировав учебно-методический комплекс (УМК) «Enjoy English» М.З. Биболетовой, Н.Н. Трубанева для изучения английского языка для обучающихся 8-го класса, мы сделали вывод, что данный УМК имеет большое количество различных текстов для смыслового чтения [Биболетова, 2019].

Тема нашего урока: How the earth shows its power. По окончании данной темы обучающимся предлагается текст об одном из природных явлений. Задача обучающихся – прочитать текст «Tornado» и определить к нему правильный заголовок (1. They occur in Spring. 2. Unpredictable Disaster. 3. Violent Storm. 4. Noisy Funnel).

Для осуществления смыслового чтения на данном уроке мы использовали разработанную американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом структуру урока (табл.).

### **Структура урока по осуществлению смыслового чтения**

Технологические этапы урока	
I стадия. Вызов	Имеющиеся знания; интерес к получению новой информации; постановка учеником собственных целей обучения
II стадия. Осмысление содержания	Получение новой информации; корректировка учеником поставленных целей обучения
III стадия. Рефлексия	Размышление, рождение нового знания; постановка учеником новых целей обучения

На каждой стадии можно использовать различные методы и приемы по развитию критического мышления. Рассмотрим каждую стадию по отдельности с примером [Темпл, Стил, Мередит, 2004].

На стадии *вызова* обучающиеся сами формулируют значимые для себя цели изучения нового материала. Тем самым они придают смысл своей учебной деятельности. Деятельность учителя имеет мотивирующий характер. Учитель помогает применить уже имеющиеся знания, жизненный опыт к изучаемому вопросу. Ученик на данной фазе активизирует все имеющиеся знания, пытается установить логические связи со своими знаниями. Целью этой стадии является активизация всех учеников [Мередит, 2004].

На данной стадии начать урок можно с наводящих вопросов: What kind of disasters do you know? Have you ever heard about Tornado? What do you know about this disaster?

Далее можно использовать прием верных и неверных утверждений (Д. Баланк, 1992). Обучающимся предлагаются различные утверждения по теме, их задача предположить, что является верным, а что неверным. К примеру:

- 1) Tornado occurs most usual in the United States.
- 2) Most Tornadoes occurs in autumn.
- 3) Tornado is unpredictable disaster.
- 4) A hot day is the most likely time for this dangerous storm.
- 5) At the same time there can be several funnels of Tornado.

Обучающиеся могут ответить следующим образом: I think, that the second statement is true because the weather is changeable in autumn, so it can call a tornado.

Над каждым утверждением записывается слово true или false. В конце урока можно проверить предположения.

Стадия *осмысления*. На данном этапе происходит направленная осмысленная работа над текстом. Ученики активно слушают или читают текст, конспектируют новую информа-



цию либо делают пометки, обращают внимание на интересные моменты, какие пункты интересны и почему, готовятся к дискуссии прочитанного или услышанного. Роль учителя на этой стадии: отследить понимание учениками полученной информации и в процессе разъяснения заданной проблемы расставить все точки и ответить на возникшие вопросы. Основной целью данной фазы является удержание интереса учеников, сформированного во время стадии вызова [Темпл, 2002].

На данной стадии обучающиеся самостоятельно читают текст и помечают в тексте фразы и слова, которые указывают на определенный заголовок. Далее можно использовать прием Д. Баланка «рыбий скелет» с англ. «fishbone». В «голове» этого скелета обозначается проблема, в нашем случае главная тема текста «Tornado». На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних обучающиеся отмечают основные понятие темы. Напротив верхних косточек располагаются нижние, на которых обучающиеся по ходу чтения отмечают суть этих понятий или факты, подтверждающие эти понятия. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть, факты. «Хвост» рыбы – это главное утверждение, в нашем случае выбранный заголовок (рис.).

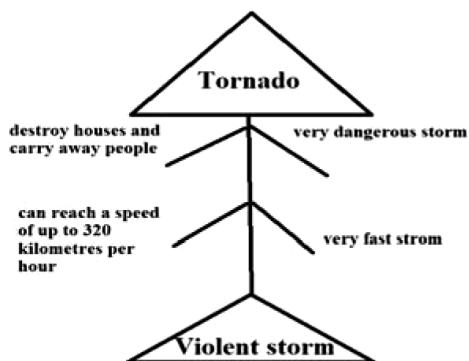


Рис. «Рыбий скелет» текста «Tornado»

Стадия *рефлексии* превращает информацию, изучаемую на уроке, в собственные знания. Рефлексия по своей природе предполагает особый вид мышления. Другими словами, рефлексия является процессом тщательного взвешивания, оценивания и выбора [Бустром, 2007]. Главное на этом этапе в деятельности педагога – дать творческие, исследовательские и практические задания на основе изученной информации.

На заключительном этапе мы вновь возвращаемся к нашим утверждениям на стадии вызова. После осмысления текста мы проверяем верность наших догадок. После чего обучающиеся резюмируют прочитанную информацию, излагают свои идеи, чувства и представления в нескольких словах с помощью приема «синквейн». Данный прием был разработан американской поэтессой Аделаидой Крэпси. Синквейн – это стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия или осуществлять рефлексию на основе полученных знаний [Викентьева, 2002]. Это стихотворение, состоящее из пяти строк: в первой строке заявляется тема или предмет (одно существительное); во второй – дается описание предмета (два прилагательных или причастия); в третьей, состоящей из трех глаголов, характеризуются действия предмета; в четвертой строке приводится фраза, обычно из четырех значимых слов, выражающая отношение автора к предмету; в пятой строке – синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы / предмета (одно слово). К примеру:

Tornado  
violent, dangerous  
destroy, carry away, blow down  
Tornadoes are the most strong of all storms  
Disaster

«Люди перестают мыслить, когда перестают читать» (Д. Дидро). Эта цитата еще раз подтверждает, что чтение –

это многофункциональный процесс, который играет важную роль в социализации обучающихся, так как оно несет в себе определенную информацию, которая передает главный смысл. Задача обучающегося состоит в том, чтобы после прочтения найти и понять этот смысл. Технология критического мышления может в этом ему помочь. Во-первых, она позволяет правильно и поэтапно организовать урок чтения, а именно работу с текстом. Во-вторых, она предлагает различные приемы, с помощью которых можно осуществить смысловое чтение, а именно достичь главную идею текста. Данная технология является целостной системой, которая не только помогает формировать навыки работы с информацией, но и развивает качества гражданина, являющегося частью определенной культуры и открытого для межкультурного взаимодействия. Технология является одним из основополагающих методов по решению большого спектра проблем в образовательной сфере.

### *Библиографический список*

1. Биболетова М.З. Enjoy English. Английский язык. М.: Просвещение, 2019. 210 с.
2. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. М.: Просвещение, 2007. 345 с.
3. Викентьева И. Ода синквейну // Перемена. 2002. № 3. С. 56–70.
4. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам // Начальная школа: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2014. 240 с.
5. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003. 284 с.
6. Междисциплинарная программа «Смысловое чтение» [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.calameo.com/books/> (дата обращения: 03.11.2019).
7. Мередит К.С. Воспитание вдумчивых читателей. М.: Открытое общество, 2004. 16–18 с.
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 2006. С. 45–50.

9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: [https://mosmetod.ru/files/математика/Последняя\\_версия\\_роор\\_ооо\\_v\\_geestr.pdf](https://mosmetod.ru/files/математика/Последняя_версия_роор_ооо_v_geestr.pdf) (дата обращения: 07.11.2019).
10. Темпл Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. Критическое мышление – углубленная методика. М.: Открытое общество, 2004. 272 с.
11. Темпл Ч. Как учатся дети: свод основ // Открытое общество. 2002. № 105. С. 51.
12. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2006. 289 с.

**И.А. Майер, К.А. Седельникова**

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ  
НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА  
КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО**

*Статья объясняет, что в современном обществе, наряду со специальными предметами, иностранный язык является одним из ведущих дисциплин в образовательных учреждениях. Ввиду активного развития международных контактов современное общество требует от выпускников максимального знания иностранных языков.*

***Ключевые слова:** устная речь, монолог, диалог, коммуникация, говорение.*

**I.A. Mayer, K.A. Sedelnikova**

**DEVELOPING STUDENTS' ORAL SPEECH SKILLS  
IN A SECONDARY SCHOOL AT THE LESSONS  
OF GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE**

*This article explains that in modern society foreign language is one of the leading disciplines in educational institutions along with special subjects. Due to the active development of international contacts, modern society requires to have maximum knowledge of foreign languages from graduates.*

***Keywords:** oral speech, monologue, dialogue, communication, speaking.*

**П**о федеральному государственному образовательному стандарту от 1 сентября 2015 года, второй иностран-

ный язык является обязательной дисциплиной для всех обучающихся 5–9-х классов [Федеральный государственный образовательный стандарт..., 2015].

Отечественный филолог и лингвист В.А. Аврорин определяет двуязычие как «...примерно одинаково свободное владение двумя языками. Иными словами, двуязычие начинается там, где степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [Аврорин, 2009, с. 125–126], то есть перед изучением второго иностранного языка у обучающегося уже имеются определенные навыки устного общения на другом иностранном языке. Он может дать информацию о себе, семье, Родине, друзьях, школе, своих интересах и планах на будущее. Обучающийся умеет задавать вопросы, отвечать на них, принимать участие в диалоге.

Современные образовательные учреждения нуждаются в создании таких методов обучения, которые не только бы повысили качество обучения, но и способствовали развитию личностных качеств. На среднем этапе изучения иностранного языка как второго обучающиеся работают с повышенным интересом. На уроках иностранного языка необходимо создавать для обучающихся различные речевые ситуации, способствующие развитию устной речи на иностранном языке, прививать им интерес к изучаемому языку, стимулировать к коммуникации [Майер, Плаксина, 2017].

Таким образом, актуальность данной темы обусловлена такими факторами, как поддержание интереса к изучению и усвоению иностранного языка (немецкого) на базе второго иностранного языка (английского) и поиск методов для продуктивного вовлечения обучающихся в устное иноязычное общение.

Устная речь – форма речевой деятельности, включающая понимание звучащей речи и осуществление речевых высказываний в звуковой форме (говорение).

По определению Н.Д. Гальсковой, говорение – это форма устного общения, с помощью которой посредством языка осуществляется обмен информацией, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [Гальскова, 2010].

Говорение как вид речевой деятельности характеризуется множеством параметров, наиболее важным из которых является мотив. Таким образом, в основе мотива к коммуникации основополагающими потребностями являются:

- потребность в общении как таковая, которая свойственна человеку как существу социальному;
- потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию.

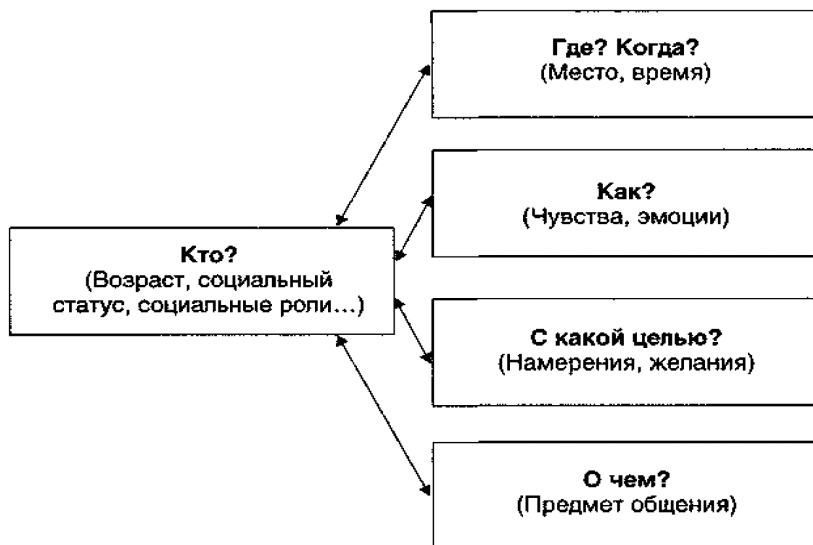
Развитие умений устной речи по большей мере обусловлено компонентами личности. Личность – существо индивидуальное и проявляет себя в общении. Если следовать методике Е.И. Пассова, то развитие говорения должно происходить в условиях максимального включения всех сфер сознания, всех компонентов личности, в чем и состоит сущность коммуникативного метода [Пассов, 2017].

На рисунке схематично представлены компоненты условий устного общения.

Таким образом, устное общение может быть реализовано при наличии мотивов, целей, коммуникативной ситуации. В учебном процессе необходимо создавать ситуации для общения и стимулировать обучающихся на высказывание. Иначе говоря, обучение общению на иностранном языке должно входить почти в каждый этап и элемент урока.

Общение, или говорение, является одним из способов устной коммуникации. В процессе такой коммуникации реализуются все функции речевого общения: информационно-

коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные [Пассов, 2009].



*Рис. Компоненты условий устного общения*

Монологическое высказывание, по мнению Е.И. Пассова, является компонентом процесса общения на любом уровне – парном, групповом, массовом [Пассов, 2009]. Оно имеет определенные характерные черты. Прежде чем произнести любое высказывание, человек понимает, с какой целью он это делает. Соответственно, монологическое высказывание рассчитано на слушателя, имеет определенную последовательность в содержании. Более того, монологическое высказывание обычно индивидуально окрашено и обладает смысловой завершенностью. Также оно содержит в себе определенные средства синтаксической связи и лексику определенной специфики. Обучение монологическому высказыванию является долгим и сложным процессом, не-

обходимо, чтобы речь была от одного лица и обращена к одному слушателю или группе. Цель – передача информации, выражение своего мнения, оценки.

Диалогическая речь, как правило, это результат взаимодействия двух и более партнеров. Во время диалога речевое поведение одного собеседника зависит от речевого поведения другого. Каждый собеседник преследует конкретную цель. Еще одной характерной особенностью диалогового общения является то, что оно проходит в непосредственном контакте участников данного диалога, которые хорошо знают обстановку, в которой осуществляется общение [Мешимбаева, 2009].

Таким образом, по мнению К.И. Саломатова, диалог – это обмен высказываниями, порожденными одно другим в процессе разговора между двумя или несколькими собеседниками [Саломатов, 2007]. Обучение диалогической речи также является сложным и трудным процессом. Поскольку овладение диалогической речью предполагает взаимосвязанное владение говорением и аудированием, при обучении диалогической речи важно формировать умения, которые обеспечат успешный исход беседы или диалога.

Примерная основная образовательная программа основного общего образования содержит в себе планируемые результаты ее освоения обучающимися и основное содержание учебных предметов [Примерная основная...].

Развивая коммуникативные умения ведения диалога на уроках иностранного языка как второго иностранного, обучающийся научится на базовом уровне:

– вести диалог (диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог побуждение к действию; комбинированный диалог) в стандартных ситуациях неофициального общения в рамках освоенной тематики, соблюдая нормы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка.



При развитии навыков монологической речи обучающийся научится на базовом уровне:

- делать сообщение на заданную тему на основе прочитанного;

- комментировать факты из прочитанного / прослушанного текста, выражать и аргументировать свое отношение к прочитанному / прослушанному;

- кратко высказываться без предварительной подготовки на заданную тему в соответствии с предложенной ситуацией общения;

- кратко высказываться с опорой на нелинейный текст (таблицы, диаграммы, расписание и т.п.);

- кратко излагать результаты выполненной проектной работы [Примерная основная...].

Таким образом, в рамках исследуемого предмета мы стремимся к таким результатам, как:

- совершенствовать диалогическую речь в рамках изучаемого предметного содержания речи объемом от 3 до 4–5 реплик для обучающихся 5–7-х классов;

- совершенствовать умения выстраивать связные высказывания, используя основные коммуникативные типы речи, в рамках развития монологической речи объемом 6–8 фраз для обучающихся 5–7-х классов.

Опытно-исследовательская работа проводилась с обучающимися 5-х классов, которые начали изучение немецкого языка, с уже имеющейся базой английского языка.

Проанализировав учебно-методический комплекс (УМК) «Горизонты» [Аверин и др., 2019] для изучения немецкого языка как второго иностранного языка для обучающихся 5-го класса, мы сделали вывод, что данный УМК имеет определенный набор упражнений на отработку диалогической речи. Упражнения на формирование навыка монологической речи были разработаны нами самостоятельно.

В рамках изучаемой темы «Kennenlernen» обучающиеся должны научиться: приветствовать людей; представляться и говорить, где живут; заполнять анкету; произносить имя по буквам; говорить, что они любят.

*Упражнения на отработку навыка диалогической речи*

Задание 1. Прослушайте диалог и обыгрите похожий диалог в паре.

- Guten Tag!
- Guten Tag!
- Wie heißen Sie, bitte?
- Petra Neu.
- Und wo wohnen Sie?
- In Köln, Altstrasse 2.
- Hier bitte! Nummer 5.
- Danke! Auf Wiedersehen.
- Auf Wiedersehen.

Задача обучающихся – проиграть данный диалог в парах, заменяя информацию на свое имя, город и улицу. Затем поменяться ролями.

Задание 2. «Интервью». Изучите личную карточку и разыграйте диалог.

Обучающиеся делятся на пары. Один обучающийся – интервьюер, другой – тот, кто дает интервью. Информация для дающих интервью написана на личных карточках (табл. 1).

*Таблица 1*

**Примеры личных карточек**

Möllner Christine Köln / Deutschland Kino	Müller Petra Linz / Österreich Musik	Coppola Mario Rom / Italien Volleyball
--	---	---

Для обучающихся-интервьюеров ключевые слова были написаны на доске: Name, Familienname, Land, Wohnort,

Hobby. Задача интервьюера – грамматически и лексически верно задать вопросы, чтобы получить необходимую информацию. Обучающиеся, которые дают интервью, отвечают на поставленные вопросы исходя из информации, написанной в личной карточке.

*Упражнение на формирование навыка монологической речи*

Задание. Заполните таблицу с личной информацией и расскажите о себе классу.

Каждому обучающемуся выдается таблица, которую необходимо заполнить личной информацией о себе (табл. 2).

*Таблица 2*

**Таблица для записи личной информации**

Name	
Familiename	
Land	
Wohnort	
Strasse	
Postleitzahl (PLZ)	
Hobby	

После заполнения данной таблицы каждый обучающийся строит монологическое высказывание о себе и представляется классу.

Все ответы обучающихся оцениваются по балльной шкале, предложенной в УМК «Горизонты» в книге для учителя. Далее все баллы переводятся в оценку.

Таким образом, можно утверждать, что развитие и формирование навыка устной речи должно реализовываться на каждом этапе обучения в соответствии с тематикой, установленной программой по иностранным языкам федерального государственного образовательного стандарта. Обучение данному навыку строится с учетом требований итогового контроля,

а тренировочные упражнения и задания должны моделировать аналогичные задания в рамках итогового контроля. Более того, предлагаемые ситуативные условия на уроке должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся в плане практических навыков и умений говорения и в общеобразовательном отношении.

### *Библиографический список*

1. Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. Горизонты. Немецкий язык. М.: Просвещение, 2019. 97 с.
2. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. М.: Просвещение, 2009.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учебное пособие для учителя. М.: Аркти, 2010. 192 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. Красноярск, 2017. С. 176–184.
5. Мешимбаева Б.Ш. Научные и методические основы диалога. Усть-Каменогорск: Феникс, 2009. 162 с.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Просвещение, 2017. 276 с.
7. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе: учебное пособие. М.: Книга, 2009. 265 с.
8. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: [https://mosmetod.ru/files/математика/Последняя\\_версия\\_roop\\_ooo\\_v\\_reestr.pdf](https://mosmetod.ru/files/математика/Последняя_версия_roop_ooo_v_reestr.pdf) (дата обращения: 03.11.2019).
9. Саломатов К.И. Проблемы обучения диалогической речи // Иностранные языки в школе. 2007. № 6. С. 29–32.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 03.11.2019).

С.С. Мензатова

## ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Статья посвящена анализу существующих современных мобильных приложений, целью которых является помощь в изучении иностранного языка, а также демонстрация возможных способов их использования в рамках позитивной конкуренции внутри группы. Показана методика внедрения приложений как эффективного инструмента изучения новой лексики и повышения мотивации студентов.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, мобильные приложения, мотивация, конкуренция.

S.S. Menzatova

## USING MOBILE APPLICATIONS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

*This article is devoted to the analysis of existing modern mobile applications which purpose is to help in learning a foreign language. Demonstration of possible ways of using them in the context of positive competition within the group is considered. The technique of using application as an effective tool for studying new vocabulary and increasing students' motivation is described.*

**Keywords:** foreign language, mobile application, motivation, competition.

Глобализация современного социума делает критерий знания иностранного языка одним из наиболее востребованных, однако при этом не происходит увеличения аудиторных часов на его изучение. Здесь мы сталкиваемся с проблемой, которую можно решить с помощью множества мобильных приложений, созданных специально для автономного изучения иностранного языка учащимися. Разработчики мобильных приложений делают их как можно более привлекательными для учащихся: создают удобный интерфейс, современное оформление, большинство заданий выполняются в форме игры.

Современный мир диктует нам изменения во всех сферах жизни, будь то быт, сфера услуг, и, конечно, современ-

ные технологии не обходят стороной и образование. Преподаватели имеют дело с новым поколением, которое еще в 1995 году американский медиавед Дуглас Рашкофф назвал «screenagers» [Rushkoff, 1999, p. 87]. Этот термин, как несложно догадаться состоит из двух частей: screen и teenager, он описывает типичного современного подростка, который не может представить себе жизни без использования различных электронных устройств, таких как смартфоны, планшеты, ноутбуки, компьютеры и так далее.

Наше исследование будет состоять из двух основных частей, в первой будут описаны самые популярные на данный момент мобильные приложения для изучения иностранного языка, а вторая часть будет содержать практические наработки по использованию одного из мобильных приложений студентами первого курса неязыковых специальностей Новосибирского государственного педагогического университета.

Перечень самых популярных на данный момент приложений, ориентированных на изучение иностранного языка, включает: Memrise, Duoling, Busuu, Lingualeo и другие. Рассмотрим особенности каждого из них.

Memrise – приложение, которое помогает изучать новую лексику в игровой форме, большим плюсом данного приложение является возможность создания собственного курса, эта функция очень помогает преподавателям с введением и отработкой новой лексики.

Duolingo – самое популярное на данный момент приложение для изучения иностранных языков, на выбор представлены более 30 языков, для русскоговорящих пользователей доступны английский, испанский, французский и немецкий языки. Плюсом данного приложения можно назвать всеобъемлющие виды заданий, включающих совершенствование разговорной и письменной речи и навыков аудирования.

Приложение Busuu объединило в себе носителей языка, которые помогают учащимся исправлять ошибки в пись-

менных и устных упражнениях, также плюсом можно назвать выдачу сертификата от McGraw-Hill Education, который подтверждает уровень владения иностранным языком.

Lingualeo предлагает разнообразные тренировки для расширения навыков чтения, письма и аудирования на всех уровнях знания иностранного языка, делая акцент на изучении основ языка.

Хотелось бы поделиться личным опытом использования приложения Memrise как средства дополнительной мотивации к изучению иностранного языка и помощника в условиях недостаточного количества аудиторных часов.

В работе, посвященной изучению мотивации студентов к изучению иностранного языка, А.В. Логинова и Н.А. Отбанов выделяют одним из успешных способов повышения заинтересованности студентов позитивную конкуренцию между собой [Логинова, Отбанов, 2015]. На собственном опыте преподавания было выяснено, насколько эффективно можно реализовать данный метод повышения студенческой мотивации посредством использования упомянутого выше приложения Memrise. Как было сказано, в Memrise есть возможность создания собственного курса, то есть вы можете наполнять уровни игровых отработок нужной вам лексикой, ранжируя ее по уровням сложности. Студенты не смогут перейти на следующий уровень, качественно не проработав предыдущий.

Перейдем к практике использования. Первым этапом необходимо наполнить свой курс. Для этого мы выделяем ключевую лексику по каждому юниту учебника, который используем на занятиях, и закачиваем нужный контент в приложение. Особенно удобно, что мы можем включить в задания не только изолированную лексику, но и словосочетания, а также записать аудио с произношением и создать собственные мемы, которые будут сочетать в себе отрабатываемый материал и самые популярные картинки-мемы, которые стали неотъемлемой частью жизни студентов. На втором этапе мы

знакомим студентов с данным приложением, помогаем его скачать, показываем, как оно работает. И на финальном этапе подключаем элемент соревновательности, делим учебные группы на микрогруппы, каждая из которых в дальнейшем будет бороться в «чемпионате». Призом такого «чемпионата» может стать определенный бонус на зачете или экзамене.

Цель соревнования – овладение как можно большим количеством слов, то есть каждая группа должна заходить в приложение и заниматься отработкой лексики, при этом существующая конкуренция между микрогруппами заставляет студентов стараться посвящать этому занятию, как можно больше времени, поскольку приз получит только самая успешная группа. Как показала практика и отзывы участвующих, действительно изначально мотивация была обусловлена только поощрениями на зачете, но при виде результатов соперников это отошло на второй план, а на первый вышло желание победить в соревновании не из-за приза, а из-за статуса победителя.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мобильные приложения могут стать хорошим дополнительным инструментом в изучении иностранного языка, при этом студенты могут использовать их в свободное время, загрузив курс целиком. Приложение может работать и оффлайн. Сочетание геймификации процесса изучения новой лексики и создания конкурирующих групп дает эффективный результат за счет возможности траты большего количества времени на ее отработку и повышенной мотивации на фоне соревнования.

### *Библиографический список*

1. Логинова А.В., Отбанов Н.А. Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1395–1397. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19390/> (дата обращения: 23.11.2019).
2. Basuu. Мобильное приложение [Электронный ресурс]. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.busuu.android.enc&hl=ru> (дата обращения: 23.11.2019).



3. Duolingo. Мобильное приложение [Электронный ресурс]. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo&hl=ru> (дата обращения: 23.11.2019).
4. Lingualeo. Мобильное приложение [Электронный ресурс]. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lingualeo.android&hl=ru> (дата обращения: 23.11.2019).
5. McGraw-Hill Education. Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mheducation.com/> (дата обращения: 23.11.2019).
6. Memrise. Мобильное приложение [Электронный ресурс]. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.memrise.android.memrisecompanion&hl=ru> (дата обращения: 23.11.2019).
7. Rushkoff D. Playing the future: what we can learn from digital kids. New York: Riverhead Books, 1999. 292 p.

**И.Ф. Мингалеев**

### **ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ СОБЕСЕДНИКОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Статья посвящена исследованию чат-ботов с точки зрения их применения в образовательных целях. Были описаны результаты тестового использования чат-ботов в качестве собеседников в учебном диалоге. Выявлено, что существующие чат-боты требуют специальной адаптации для применения в симулированных диалогах.*

**Ключевые слова:** чат-бот, обучение английскому языку, тест Тьюринга, говорение, диалоги.

**I.F. Mingaleev**

### **PROSPECTS OF USING CHATBOTS IN TEACHING ENGLISH**

*This article explores possibilities of using chatbots as interlocutors in simulated conversations for teaching English. It is revealed that chatbots differ in their functional characteristics. In general none of the chatbots tested is suitable for use in secondary schools and all of them need adapting for educational purposes.*

**Keywords:** chatbot, English language teaching, Turing test, speaking skills, dialogues.

В последние годы развитие компьютерных технологий привело к активному использованию нейросетей в целом и чат-ботов в частности. Чат-ботом называют компьютерную программу, которая способна симулировать человеческую речь посредством текстовых сообщений или синтезированного голоса. Первые чат-боты стали активно использоваться в середине 2010-х годов с развитием разнообразных мессенджеров. Затем идею приняли на вооружение большие компании, работающие с клиентами.

В нашей стране чат-боты активно используются для замещения людей на тех рабочих местах, где функционал человека возможно передать компьютерной программе. Виртуальные ассистенты заменяют оператора в банках и прочих организациях, в группах в социальных сетях: теперь необходимую информацию можно узнать у бота, который, как правило, отвечает мгновенно и не требует регулярной заработной платы [Косач, Жидкова, Белехов, 2016]. Организации лишь нужно потратиться на разработку и выделение серверов для чат-бота.

Гипотеза данного исследования заключается в том, что подобные технологии возможно использовать в образовании для замещения реального англоговорящего собеседника чат-ботом, который мог бы отвечать на вопросы обучающегося по той или иной теме и поддерживать беседу соответственно разделу урока. Цель исследования – анализ образовательного потенциала существующих на данный момент программ-собеседников. Одной из задач проведенного анализа является определение пригодности существующих чат-ботов для использования в качестве собеседника в симулированных диалогах с обучающимся на уроке английского языка.

Для достижения поставленной цели первоначально была проведена инвентаризация существующих ассистентов. Существует множество англоязычных ботов, одни доступны

только на веб-сайтах, другие – в мобильных приложениях. Самые известные примеры: голосовые помощники *Siri* и *Алиса*, *Google assistant*. Многие люди используют ассистента для управления телефоном или же для того, чтобы скротать время. Чат-боты умеют задавать вопросы, отвечать на них, создается иллюзия разговора с реальным человеком. Чат-бот Женя Густман в 2014 году первым из чат-ботов прошел тест Тьюринга, т.е. убедил членов жюри, что с ними общается реальный человек – в данном случае тринадцатилетний подросток с Украины [Warwick, Shah, 2016]. Тест Тьюринга изначально был создан с целью определить, может ли машина «думать» [Тьюринг, 1960].

Для проведения эксперимента были отобраны чат-боты *Cleverbot* и *Mitsuku*. Оба проекта были запущены в середине 2000-х и пользуются огромной популярностью среди пользователей Интернета.

Рассмотрим некоторые теоретические положения, которые послужили отправной точкой для исследования. Известно, что обучение речи на предпороговом уровне происходит, как правило, на основе диалогов-эталонов, которые служат моделями для условно-речевых упражнений. Согласно принципу ситуативности в ходе симуляции беседы ученики получают информацию о месте, условиях протекания и участниках диалога. Большинство диалогов собеседников уровня А2 направлено на решение простых бытовых вопросов и привязано к некоторому институту (почта, аэропорт, школа, столовая, магазин). В ходе урока обучающиеся становятся участниками ролевых игр и используют различные речевые модели согласно заданной роли. Для моделирования диалога с программами за основу был взят учебно-методического комплекс «Английский в фокусе» (Spotlight 6) для обучающихся 6-го класса [Ваулина и др., 2019]. Тестовые беседы с виртуальными собеседниками включали различные разделы учебника и были основаны на диалогах-

моделях по нескольким темам. Рассмотрим результаты тестирования на примере темы «Еда».

Сначала обратимся к описанию тестовой беседы с чат-ботом *Cleverbot*, который считается одним из самых интеллектуальных чат-ботов современности. Он был создан в 2006 году и с тех пор постоянно улучшается, так как этот бот собирает данные о переписках между людьми. Таким образом, *Cleverbot* может в дальнейшем использовать ответы пользователей в разговорах с другими собеседниками. Данная программа отличается от прочих богатством репертуара, большим набором контекстуально использованных слов. В пике количество пользователей, общающихся с чат-ботом, может достигать пятидесяти тысяч человек, что позволяет говорить об огромном «опыте» *Cleverbot*, накопленном с момента его создания. Ниже можно ознакомиться нашей перепиской с чат-ботом.

Таблица 1

### Тестовый диалог с чат-ботом *Cleverbot*

Диалог-эталон из учебника	Переписка с чат-ботом <i>Cleverbot</i>
1. Hello! How are you? Oh hi! How are you? Not bad, thanks.	Ildar: Hello! How are you? Cleverbot: I'm ok. What about you? Ildar: I'm ok too. Where can I buy some milk?
2. Is there any milk? Yes, there is some milk. Is there any sugar? Not much. Are there any tomatoes? Not many.	Cleverbot: Some of what? Ildar: Some milk. Cleverbot: Ok? Ildar: Milk. Cleverbot: I like it too. Ildar: Where can I buy some milk? Cleverbot: Any sushi restaurant or most Asian food restaurants.
3. Do you like fish? Yes, it's delicious. No, it's horrible.	Ildar: Do they sell milk? Cleverbot: What do you want to talk about?

Можно заметить, как при смене общей темы приветствия (Как дела? Как погода?) человек задает вопрос «Где я могу купить молоко?» и чат-бот выходит в незнакомое ему поле общения. Он получает запрос с ключевыми словами, которые для него непонятны. Чат-бот приходит в замешательство, и беседа заходит в тупик.

Чат-бот показал невысокий уровень готовности работать с различными ситуациями. Он может весьма непродолжительно поддерживать разговор на общие темы. Во время тестов стало очевидно, что данный бот не подходит для речевой практики обучающихся школ, поскольку в этом случае объем фраз бота по конкретным повседневным темам ограничен. Все пользователи, как правило, вели разговор с целью обмена мнениями, а не с целью получения конкретной информации. Если задать вопрос на тему покупок, то диалог теряет всякий смысл после пары реплик.

*Cleverbot* можно порекомендовать взрослым людям для практики диалога – обмена мнениями. Можно попытаться наладить контакт с виртуальным собеседником посредством фразы «Ask me something», которая является вербальным триггером для небольшого диалога-расспроса. В случае если робот не понимает вопроса, он прибегает к опции уклончивого ответа, который служит маркером коммуникативного сбоя, тупикового развития беседы.

Что касается чат-бота *Mitsuku*, то он считается одним из самых продвинутых в отношении готовности поддержать беседу на английском языке. Ниже можно ознакомиться с тем, как данный бот справляется с диалогами-клише из учебника.

Тестирование показало, что чат-бот *Mitsuku* справился лучше остальных, выдавал оригинальные и осмысленные ответы на вопросы, которые далеки от области компетенции любого бота. Кроме того, *Mitsuku* был готов ответить на пару реплик без попыток сменить тему или ответов не впопад.

Тестовый диалог с чат-ботом *Mitsuku*

Диалог-эталон из учебника	Переписка с чат-ботом <i>Mitsuku</i>
<p>Good morning. How are you? Fine, thanks. And you? Fine, thanks.</p>	<p>Ildar: Good morning! How are you? Mitsuku: Hi there. Pretty good, thanks. How about you? Ildar: I'm fine, too. Is there any sugar? Mitsuku: Yes.</p>
<p>Hi there Oh hi! How are you? Not bad, thanks.</p>	<p>Ildar: Are there any tomatoes? Mitsuku: No, I don't think there are any Ildar: Do you like fish? Mitsuku: Yes I like fish a lot, and all the other sea animals.</p>
<p>Is there any milk? Yes, there is some milk. Is there any sugar? Not much.</p>	<p>Ildar: Do you like eating fish? Mitsuku: Oh yes. Especially with chips and a big dollop of mushy peas. Ildar: Did you buy cheese? Mitsuku: No it was given to me as a present. Ildar: Really?</p>
<p>Are there any tomatoes? Not many.</p>	<p>Mitsuku: Without any doubt.  Ildar: Hello! Are you ready to order or do you need a few more minutes? Mitsuku: Hi there. How are you? Order? Ok I will have a Big Mac and fries please.</p>
<p>Do you like fish? Yes, it's delicious. No, it's horrible.</p>	<p>Ildar: Ok, it will cost 3 bucks. Mitsuku: I have to think about that for a while. How much will that be please? Ildar: 3\$, as I said.</p>
<p>Did you buy cheese? Yes, I did. How much was it? It was two pounds fifty nine (pence).</p>	<p>Mitsuku: Just three? Ildar: Yes. mitsuku: Far out. Ildar: What do you mean? Mitsuku: Well, it's rather difficult to define.</p>
	<p>Ildar: Do you like potatoes? Mitsuku: I like them when they are turned into chips. Ildar: Where can I buy some milk? Mitsuku: What about «Milk R Us»? Ildar: Where can I buy a loaf of bread? Mitsuku: What about «loaf of bread R Us»?</p>

Безусловно, для полноценной беседы с чат-ботом *Mitsuku* необходим дополнительный контекст, привязка беседы к ситуации. Под ситуацией понимается не только комплекс обстоятельств и предметов, но и социально-статусные, ролевые, деятельностные и нравственные отношения говорящих [Пассов, Кузовлева, 2010]. Учет перечисленных компонентов отличает аутентичную беседу от неполноценной беседы с искусственным интеллектом.

Вероятно, создание «реальной» коммуникации с чат-ботом является вопросом обозримого будущего. Уже сейчас коллективом авторов, в который входят специалисты из сферы информационно-коммуникационных технологий и области образования, разрабатывается проект по созданию учебного тренажера с виртуальным собеседником [Богомаз и др., 2019]. Перечисленные выше проблемы в проекте красноярских исследователей решаются посредством использования технологий виртуальной реальности. Погружение в ситуацию снимает вопрос о ролях собеседников: в магазине обучающегося встречает продавец, на экскурсии – гид и т.д. Проблема понимания контекстов снимается за счет «предоставления» роботу всех текстов учебника (включая тексты для аудирования), известных потенциальному собеседнику – ученику соответствующего класса. Технология чат-ботов не может дать той степени погружения в иноязычную среду, какую дает использование технологий виртуальной реальности совместно с чат-ботом. В комплексе эти две технологии позволяют создать ситуации, настолько близкие к реальным, насколько это возможно.

Таким образом, разработка специального чат-бота для использования на уроке английского языка является перспективным направлением прикладной лингвистики. Исследование показало, что существующие виртуальные собесед-

ники могут быть использованы лишь в узкоограниченных сферах (знакомство, диалог-расспрос на общие темы) и не принесут желаемых результатов для изучающих иностранный язык. Чат-бот, владеющий «сценарием» учебных ситуаций и изучаемым в школе лексиконом, может стать новым ресурсом для обучения говорению на иностранном языке.

### *Библиографический список*

1. Богомаз И.В., Будников В.С., Анастасова Е.В., Пиков Н.О., Васильева А.В. Изучение иностранного языка на базе VR технологий // Информатизация науки и образования. 2019. № 4 (44). С. 176–192.
2. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. УМК «Английский в фокусе» (Spotlight). М.: Просвещение, 2019. 144 с.
3. Зильберман Н.Н. Использование технологии чат-роботов при формировании говорения в преподавании иностранного языка (на примере русского языка как иностранного начального этапа обучения) // Гуманитарная информатика. 2016. № 3. С. 111–116.
4. Косач Д.И., Жидкова Л.О., Белехов А.Н. Виртуальные голосовые помощники с элементами искусственного интеллекта // Научный альманах. 2016. № 3-3 (17). С. 83–88.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Е.Н. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
6. Тьюринг А. Может ли машина мыслить? М.: ГИФМЛ, 1960. 102 с.
7. Feldman D. Chatbots: What Happened? Chatbotslife, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://chatbotslife.com/chatbots-what-happened-dcc3f91a512c> (дата обращения: 25.11.2019).
8. Frankfield J. What is a chatbot? Investopedia, 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.investopedia.com/terms/c/chatbot.asp> (дата обращения: 25.11.2019).
9. Warwick K., Shah H. Passing the Turing Test Does Not Mean the End of Humanity // Cognit Comput. 2016. № 8. P. 409–419.



А.Н. Мурашкевич

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

*Статья посвящена одной из актуальных проблем современного лингвистического образования в средней образовательной школе – организации иноязычного речевого взаимодействия учащихся на уроках английского языка. В качестве решения данной проблемы предлагается использование современной педагогической технологии «кейс-стади». Цель статьи – описание опыта внедрения технологии «кейс-стади» для повышения эффективности иноязычного речевого взаимодействия учащихся на среднем этапе обучения. В качестве основных методов были использованы: наблюдение, анализ, моделирование ситуаций, рефлексивно-оценочные процедуры. Приводятся и описываются результаты применения технологии «кейс-стади» на уроках английского языка в 8 классах.*

**Ключевые слова:** продуктивные педагогические технологии, технология «кейс-стади», иноязычное речевое взаимодействие, проблемная ситуация, коммуникативная компетенция, дискуссия.

A.N. Murashkevich

## USING PRODUCTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN ORGANISING FOREIGN SPEECH INTERACTION AT THE BASIC LEVEL

*The article deals with one of the current problems of the modern linguistic education in a secondary school – organizing of the foreign speech interaction for pupils at the English lessons. As a solution of this problem it is suggested to use the modern pedagogical technology „case-study”. The article aims to describe the experience of implementation of „case-study” technology to improve the efficiency of the foreign speech interaction of pupils at the basic level. Such methods as observation, analysis, modeling of situations, reflective-assessment procedures were used. The results of using the „case-study” technology at the English lessons for the 8<sup>th</sup> grade pupils are introduced and described.*

**Keywords:** productive pedagogical technologies, „case-study” technology, foreign speech interaction, problem situation, communicative competence, discussion.

Основное назначение предмета «Иностранный язык», согласно «Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования», состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Таким образом, выпускник общеобразовательной школы должен быть способным:

- участвовать в беседе с одним / несколькими собеседниками на иностранном языке (высказывать свое мнение о фактах, событиях и др.);

- обсуждать прочитанное, давать информацию о текущих событиях, используя при этом тексты на родном и иностранном языках;

- пользоваться обширным лексическим запасом, соответствующими грамматическими структурами и видовременными формами.

Таким образом, главная цель современного урока иностранного языка в школе – это развитие коммуникативной компетенции, включающей в себя языковую и социокультурную, социолингвистическую, компенсаторную и другие компетенции. Из цели урока вытекает одна из самых главных задач: научить учащихся общаться на иностранном языке, высказывать свое мнение о том, что их окружает и волнует.

Выделяют следующие элементы речевого общения: речевое взаимодействие, речевую ситуацию, речевое событие. Речевым взаимодействием называется процесс установления и поддержания целенаправленного прямого или опосредованного контакта между людьми посредством языка [Азимов, Щукин, 2009]. С одной стороны, речевое взаимодействие – это порождение речи субъектом, с другой – это понимание содержания речи адресанта, оценка полученной информации и реагирование.

Исходя из вышесказанного, можно дать следующее определение: иноязычное речевое взаимодействие – это речевое взаимодействие между индивидами, принадлежащими к разным культурам, которые поочередно являются производителями или потребителями информации. Для того чтобы осуществилась коммуникация, нужны речевая ситуация и личная заинтересованность участников во взаимодействии [Асташенко; Павлова; Гальскова, 2008].

Учителю нужно организовать общение на уроке иностранного языка так, чтобы задействовать как можно больше учеников за установленный им промежуток времени. Чаще всего на уроке используются ролевые игры (например, продавец-покупатель) с готовыми репликами в учебнике. Однако в подобной форме работы нет личной заинтересованности учащихся в общении, так как речевое взаимодействие не может быть представлено в виде готового и заранее заданного текста. Подготовленную речь можно использовать в качестве тренировки к дальнейшему неподготовленному речевому высказыванию. На этапе построения неподготовленного высказывания учителю нужно задействовать такие педагогические технологии, которые бы вызвали у учащихся желание вступить в коммуникацию.

Продуктивная работа современного учителя не может осуществляться без применения современных педагогических технологий, которые являются одним из основных условий повышения качества образования, снижения нагрузки учащихся, более эффективного использования учебного времени.

В качестве такой педагогической технологии мы выделили «кейс-стади» – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения реальных, жизненных задач-ситуаций (кейсов) [Азимов, Шукин, 2009]. Главное ее предназначение – развивать способность решать проблемы и учиться работать с информацией. При этом ак-

цент делается не на получении готовых знаний, а на их выработке, на сотворчестве учителя и ученика. Как правило, проблема не имеет однозначного решения, что дает учащимся возможность обсуждать и отстаивать свою точку зрения по заданной проблеме [Зайцев, 2012; Морозова, 2010; Селевко].

Значимость кейс-технологии при организации иноязычного речевого взаимодействия заключалась в ориентации на получение нескольких вариантов ответов, которые могли соперничать между собой по степени истинности. Обучающимся предлагалась к осмыслению воображаемая проблемная ситуация, в которую закладывался тот комплекс учебного материала, который необходимо было усвоить. Обучающиеся прочитывали и изучали кейс, который был содержательно основан на теме учебника, но включал в себя и другие источники информации.

В течение двух учебных четвертей мы периодически использовали технологию «кейс-стади» для организации иноязычного речевого взаимодействия учащихся [Сурмин, 2002; Таранчук, 2008]. В ходе прохождения школьной программы мы предлагали учащимся разрешить различные жизненные ситуации, с которыми они могут столкнуться в будущем. Была разработана коллекция кейсов по разным темам учебника *Forword 8*, которые бы были интересны для учащихся, чтобы побудить их общаться на английском языке. Например, в ходе прохождения темы *unit 5 – «No place like home»* (учебник *Forword 8*) учащимся был предложен для обсуждения следующий кейс.

***Task 1. Read the text.***

*Mr. and Mrs. Smith are moving to London. And now they are looking for a housing option for their family. There are five people in their middle-class family: mother, father, two daughters, son and their dog. The parents' new working places are near the centre of London. In spite of the fact that each of them has a car and a staff parking near the office, the parents choose to stay in*

*bed a little bit more before going to work. Also a place for rest which would belong only to their family is a must for them. They would like to do whatever they'd like to be done in their housing.*

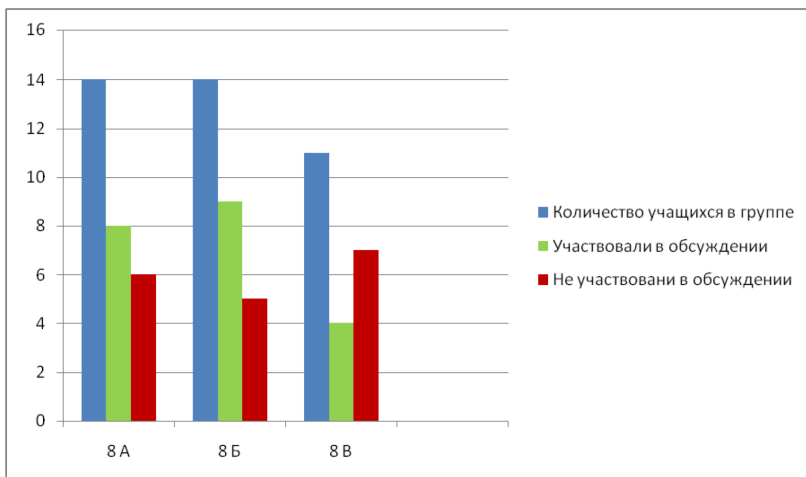
**Task 2.** *Read the questions and discuss them with your groupmates.*

*What type of housing would you advise the Smiths to rent according to their preferences? Why?*

**Task 3.** *Prepare a short talk on the Task 2 and present it to the class.*

Разделившись на группы, ученики обсуждали переезд семьи Смитов, решали, какое жилье более приемлемо для них согласно их предпочтениям и возможностям, каждому давался шанс высказать свое мнение на английском языке. В обсуждении учащиеся использовали пройденные лексические единицы и грамматические структуры. Результатом обсуждения было выступление одного представителя от каждой группы с вариантами решений проблемы. После выступлений завязалась дискуссия по поводу оглашенных решений, где учащиеся выражали свое мнение касательно представленных вариантов. Внимание обучающихся акцентировалось на сравнении различных позиций партнеров по общению, оценке логики их рассуждений, обоснованности выводов.

В ходе проведения занятий с учащимися 8-х классов в МБОУ СШ № 45 в течение двух учебных четвертей было выявлено, что применение современной педагогической технологии «кейс-стади» на уроке иностранного языка является эффективным способом создания условий для иноязычного речевого взаимодействия учащихся на среднем этапе обучения. В качестве показателя эффективности решения кейса мы рассматривали самостоятельно полученный образовательный продукт (идея, версия, вариант решения проблемы), который возникал в процессе коллективной мыследеятельности и являлся стимулом для дальнейшего речевого взаимодействия.



*Рис. 1. Результаты наблюдения на начальном этапе исследования*

В ходе применения технологии «кейс-стади» мы производили подсчет учащихся, которые участвовали и не участвовали в обсуждении данного кейса.

Нам удалось вовлечь некоторых пассивных учащихся в ход дискуссии, об этом можно с уверенностью говорить, сравнивая результаты наблюдений в начале (рис. 1) и в конце исследования (рис. 2). Однако, несмотря на то что количество учеников, участвовавших в обсуждении, возросло, остались те учащиеся, которые не принимали в нем участие. Вероятно, это объяснялось низким уровнем языковой подготовки либо отсутствием мотивации к общению по тематике кейса.

На заключительном этапе нашего исследования мы получили следующие данные (рис. 2).

Таким образом, в результате нашей работы получилось создать условия с помощью современной педагогической технологии «кейс-стади» для иноязычного речевого взаимодействия учащихся на уроке английского языка. Систематическое использование данной технологии на уроках английского языка не только повышает эффективность иноязыч-

ного взаимодействия учащихся, но также способствует умственной деятельности, умению слушать и рассуждать.

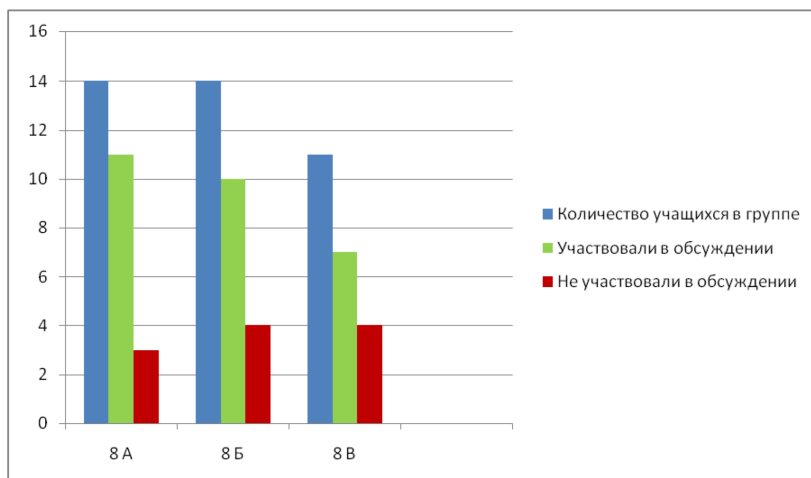


Рис. 2. Результаты наблюдения на заключительном этапе исследования

Для получения неизменного положительного результата важно применять такие кейсы, которые будут интересны учащимся, решать такие проблемы, с которыми они могут столкнуться или сталкиваются в реальной жизни.

Современная педагогическая технология «кейс-стади» обладает большим потенциалом, тем не менее учителя не часто применяют ее на уроках иностранного языка и довольно редко можно встретить данную технологию в методических рекомендациях к большинству иноязычных УМК. Кейс-стади можно эффективно использовать в качестве способа организации иноязычного взаимодействия обучающихся основной школы.

### *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. Асташенко А.И., Павлова Л.В. Особенности обучения говорению с использованием метода кейсов на занятиях по английскому языку [Электронный ресурс]. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/300/Action300-115417.pdf> (дата обращения: 06.05.2019).
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. М.: Академия ИЦ, 2008. 334 с.
4. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие: в 2 кн. Челябинск. ЧГПУ, 2012. Кн. 1. 411 с.
5. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. М.: Сфера, 2010. 128 с.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Электронный ресурс]. URL: [http://stavicvr.ru/metodkorilka/Г.%20Селевко\\_Энциклопедия%20образовательных%20технологий%20%281%20том%29.pdf](http://stavicvr.ru/metodkorilka/Г.%20Селевко_Энциклопедия%20образовательных%20технологий%20%281%20том%29.pdf) (дата обращения: 26.04.2019).
7. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
8. Таранчук Е.А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: [минобрнауки.рф/документы/543](http://минобрнауки.рф/документы/543) (дата обращения: 02.04.2019).

**П.Э. Набиева, Н.Н. Казыдуб**

**ОПЫТ РАЗРАБОТКИ  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
В СФЕРЕ СПОРТА**

*В статье представлен авторский опыт разработки лингвистического обеспечения профессиональной коммуникации в сфере спорта.*

**Ключевые слова:** лингвистическое обеспечение, профессиональная коммуникация, глоссарий, спортивное событие.



## DEVELOPING LINGUISTIC SUPPORT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN SPORT

*The article deals with the experience of linguistic support development of professional communication in sport.*

**Keywords:** *linguistic support, professional communication, glossary, sports event.*

Лингвистическое сопровождение является важнейшей частью любого крупномасштабного мероприятия с участием иностранных лиц. В наше время мероприятия с участием иностранных гостей – довольно распространенное явление. Это обусловлено ростом значения международных отношений и плотной взаимосвязью между культурами и экономикой разных стран. Проведение таких масштабных событий, как Олимпиада, Универсиада, чемпионаты мира, различные конференции, форумы, фестивали, на которых присутствуют гости из государств-партнеров, предусматривает использование специалистов в языковой сфере [Алексеева, 2001].

Область лингвистического сопровождения является мало изученной отраслью науки о языке. В работах современных ученых оно встречается на стыке таких дисциплин, как лингвистика, психолингвистика, теория перевода и теория менеджмента. Четкого определения данного понятия не существует ни в одной вышеупомянутой дисциплине. В науке и практике его часто подменяют понятиями «лингвистическое обеспечение», «языковые услуги». В ряде исследований оно выступает синонимом терминам «перевод» и «локализация».

Для определения понятия «лингвистическое сопровождение» мы обратились к словарям [Галкин и др., 2011; Глоссарий..., 2019; Глоссарий..., 2013; Гринев, 1993; Даль, 2007; Михайлова, 2018], но определение понятия «лингвистическое сопровождения» найдено не было.

Для достижения нашей цели мы обратились к уже существующим понятиям «сопровождение», «услуга» и «лингвистический».

В словаре С.И. Ожегова дается следующее определение понятию «услуга»: услуга – это действие, приносящее пользу другому, оказывающее помощь [Ожегов, 2007, с. 1099].

Под «сопровождением» понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [Общий терминологический... , 2012].

Для определения понятия «лингвистический» мы обратились к словарю Т.Ф. Ефремовой. Лингвистический – это соотносящийся по знач. с сущ.: лингвистика, связанный с ним; свойственный лингвистике, характерный для нее [Толковый словарь Ефремовой...].

Анализ данных понятий позволил дать собственное определение понятию «лингвистическое сопровождение». Под лингвистическим сопровождением понимается комплекс услуг, который может включать в себя составление глоссариев, разработку стандартов, консультации лингвиста и технического редактора, адаптацию текстов, локализацию программного обеспечения, аудио- и видеоматериалов, игр и прочего.

Основная задача лингвистического сопровождения – обеспечение свободной коммуникации между представителями разных стран.

Лингвистическое сопровождение охватывает большое количество отраслей: медицину, энергетику, нефтегазовую отрасль, металлургию, финансы, экономику, телекоммуникации, индустрию встреч, сферу культуры и искусства, туризм и спортивную индустрию.

В данной работе мы рассматриваем лингвистическое сопровождение спортивных соревнований. В спортивной сфе-

ре возрастает потребность в услугах лингвистического сопровождения. Это обусловлено явлением интернационализма в спорте, ведь он объединяет людей различных национальностей, с разными языками и культурой, со всех концов света, в свою очередь, взаимодействие разных народов между собой всегда требует определенного языкового «моста», который и выстраивают профессиональные переводчики. Область лингвистического сопровождения включает в себя несколько этапов:

1) подготовительный (подготовка, отбор и обучение персонала; разработка пособий, словарей, глоссариев; разработка программных средств, полиграфической продукции, табличек и вывесок);

2) этап реализации (работа по переводу и языковое сопровождение массового мероприятия);

3) заключительный этап (подведение итогов; оформление полученных результатов; анализ достижений и недочетов).

Для каждого этапа существуют свои характерные особенности. Так, например, на подготовительном этапе перед сопровождающим возникает целый ряд задач. В первую очередь сопровождающий проходит два интервью – общее и функциональное. Далее он проходит собеседование на знание иностранных языков.

Важными критериями отбора являются знание родного языка и основ культуры, высокий уровень мотивации и позитивный настрой, а также готовность трудиться в соответствии с ненормированным графиком – он может меняться в зависимости от расписания тренировок, соревнований и культурных мероприятий.

Далее наступает этап специализированного обучения в виде очных и дистанционных форм обучения по нескольким модулям. Каждый модуль рассчитан на несколько семинаров и тренингов. Такие занятия охватывают следующие

щие направления: общая вводная информация по спортивным соревнованиям, развитие личных качеств, инструктажи по особенностям осуществления лингвистического сопровождения спортивных соревнований, правилам работы, инструктажи по спортивным объектам, которые задействованы на соревнованиях. Помимо информации об истории спортивного движения, структуры и работы соревнований, включает в себя ознакомление с политиками, программой спортивных мероприятий, транспортной системой, объектами соревнований и так далее.

Для всех атташе на данном спортивном событии были представлены обучающие материалы, а также краткое пособие – руководство для атташе, в котором содержалась основная информация о позиции атташе, его обязанностях, кодексе и многом другом. Помимо этого, для сопровождающих был предоставлен базовый глоссарий, содержащий общие понятия (клиентские группы, позиции, вывески, указатели и тому подобное); спортивный глоссарий, включающий в себя понятия по следующим видам спорта: лыжи, хоккей с мячом, биатлон, лыжные гонки, керлинг, фигурное катание, фристайл, хоккей, шорт-трек, лыжное ориентирование и сноуборд; и глоссарий экстренных медицинских случаев, который состоял из следующих разделов: части тела и анатомические образования; заболевания, травмы; фразы, которые помогают собрать анамнез у англоязычного пациента; фразы, которые может использовать англоязычный пациент при обращении за медицинской помощью.

Опыт работы в качестве атташе на 29 зимней Универсиаде 2019 года в Красноярске позволил нам более углубленно изучить заключительный этап – подведение итогов и анализ достижений и недочетов.

Весь предоставленный материал оказал значительную помощь при подготовке и во время лингвистического

сопровождения, однако некоторые области вызвали затруднения. Занимая позицию сопровождающего представителя Международного медицинского комитета Семьи FISU, мы ощутили нехватку терминологии в области медицины, конкретно в области допинг-контроля. Предоставленный глоссарий экстренных медицинских случаев оказался общим, в нем отсутствовали конкретные области медицины.

Перевод в сфере медицины всегда пользовался и пользуется особым спросом. Стоит отметить, что это один из самых сложных видов перевода, требующий особой подготовки специалиста. Поиск квалифицированного переводчика, способного осуществлять медицинский перевод быстро и точно, является непростой задачей для работодателя. Таких специалистов немного, что обусловлено высоким уровнем сложности переводов и спецификой работы с медицинскими текстами [Солнцев, 2016, с. 17].

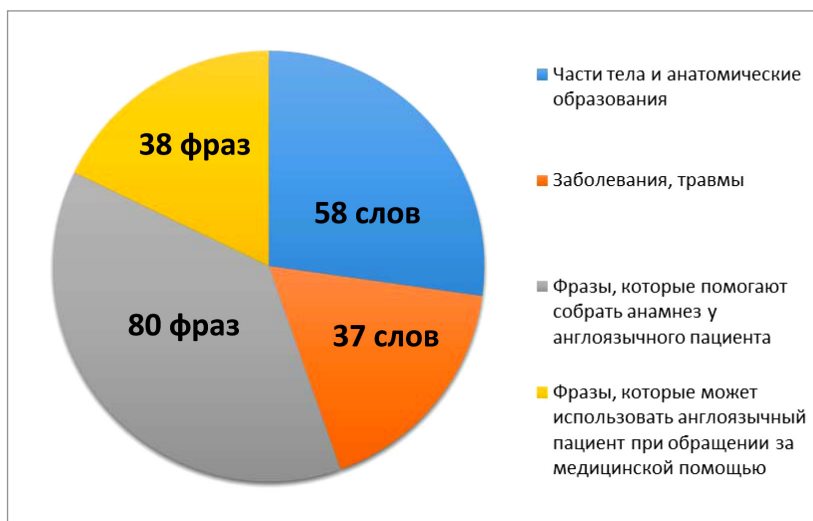
Среди специфических черт медицинского перевода стоит отметить большое количество терминов, требующих точного и однозначного перевода на иностранный язык [Глоссарий..., 2019, с. 277]. Для работы в сфере медицинского перевода важно знать широкий пласт лексики, включающий в себя не только стандартную терминологию, но и слова, обозначающие симптоматику, фармацевтические препараты и медицинское оборудование. Кроме того, одной из особенностей медицинского перевода является наличие слов, заимствованных их разных языков: латинского, греческого, английского и других [Там же].

Медицинский перевод обладает рядом лексических, грамматических и синтаксических особенностей, делающих его уникальным. Медицина является активно развивающейся областью практической и научной деятельности, в связи с этим переводчику необходимо постоянно совершенствоваться и повышать свою квалификацию.

По окончании работы в качестве сопровождающего нами было принято решение проанализировать медицинский глоссарий и выявить его преимущества и недостатки.

Медицинский глоссарий состоит из 4 разделов: части тела и анатомические образования; заболевания и травмы; фразы, которые помогают собрать анамнез у англоязычного пациента; фразы, которые может использовать англоязычный пациент при обращении за медицинской помощью.

Данный глоссарий содержит 95 слов (только существительные, которые являются базовыми словами, не охватывающими узкоспециализированные области медицины).



*Рис. Лексика экстренных медицинских случаев*

Нами были проанализированы медицинские фразы и вопросы, подсчитано 118 фраз, которые также представляют собой общие знания по медицине, не затрагивающие конкретные области [Там же]. Вышеупомянутые данные представлены на рисунке.

Далее мы пришли к решению о необходимости анализа и сравнения предоставленных словарей на летней Универсиаде 2013 г. в Казани [Глоссарий..., 2013]. Глоссарий содержит названия и определения, представленные различными направлениями деятельности Исполнительной дирекции. Каждый термин сопровождается дефинициями на двух языках. Разработанный глоссарий состоит из 50 разделов и включает в себя 920 терминов, относящихся к 50 функциональным направлениям Исполнительной дирекции «Казань 2013», также включены 80 общих терминов Студенческих игр, что позволит лучше понимать и применять знания. Анализируя область медицинского обеспечения, мы выявили 22 различных названия, которые не могут в полной мере передать всю специфику медицинских терминов.

Затем нами было принято решение проанализировать глоссарий, который был представлен на зимней Олимпиаде 2014 г. В Сочи [Глоссарий..., 2013]. Несомненно, сравнение двух разномасштабных событий не может дать полноценного вывода, но в этом глоссарии нас интересовала только область медицинской лексики. Данный терминологический словарь содержит подробное описание, разъяснение и официальный перевод более 10 000 специфических терминов из самых разных областей подготовки и проведения Олимпийских и Паралимпийских игр: строительство, медицина, спорт, безопасность, безбарьерная среда. Глоссарий делится на несколько подразделов: он включает семь специальных словарей по спортивным дисциплинам Олимпийских и Паралимпийских игр 2014 г. в Сочи [Там же, с. 3].

Проанализировав терминологический словарь зимних Игр в Сочи 2014 мы пришли к выводу, что в нем действительно находится огромное количество терминов в области медицины и допинг-контроля. Единственный минус данного словаря состоит в том, что найти необходимый термин – очень

трудная задача. Слова в нем расположены в алфавитном порядке, нет разграничения по конкретным областям.

Проведя сравнение между терминологическими словарями для Универсиад и Олимпийских игр, мы можем утверждать, что второй вид содержит больше специализированных терминов в силу масштабности самого мероприятия.

Анализ данных глоссариев позволил нам сделать вывод о том, что терминологический словарь для Универсиад, а именно для направления лингвистического сопровождения, должен включать в себя большее количество специализированных терминов. По нашему мнению, лучшим способом для успешного оказания лингвистического сопровождения будет являться разработка специализированных словарей в конкретной области.

Мы проанализировали также пособие по спортивному переводу [Галкин и др., 2011], которое предназначено для подготовки переводчиков английского языка для международных спортивных соревнований. Пособие состоит из материалов, посвященных трем зимним олимпийским видам спорта – фигурному катанию, керлингу и сноуборду. Данное пособие содержит только спортивную область, а область медицины отсутствует.

Нами было также проанализировано учебное пособие «Профессиональное обучение переводчика» И.С. Алексеевой [Алексеева, 2001]. Это пособие содержит подготовку для переводчиков на теоретическом уровне. Здесь имеются упражнения, общие рекомендации по устному и письменному переводу, которые могут быть полезны на раннем этапе подготовки переводчиков и атташе в частности.

Исходя из проанализированных нами источников и личного опыта, в котором было множество проблем, связанных с нехваткой терминологии, мы пришли к решению самостоятельно составить терминологический словарь в области допинг-



контроля. Составленный нами словарь содержит 70 специализированных слов в области допинг-контроля и 9 разделов: антидопинг, допинг-контроль, пробы, персонал, помещения, спортсмены, лекарства / вещества, результаты и тесты.

В ходе составления глоссария и его анализа мы пришли к выводу, что данное пособие действительно было бы полезным во время проведения Универсиады не только для атташе, но и для сопровождающих спортсменов лиц и других волонтеров. Несомненно, глоссарий не охватывает всю специфику допинг-контроля. Для составления таких глоссариев необходим специалист в области допинг-контроля и качественный перевод на иностранный язык.

Подводя итог, мы можем утверждать, что область лингвистического сопровождения действительно пользуется спросом на крупномасштабных спортивных событиях, следовательно, методическому обеспечению для сопровождающих, оказывающих данную услугу, должно уделяться большее количество времени. Разработка подобных специализированных глоссариев в определенной области действительно позволит оказывать более успешное лингвистическое сопровождение, а также упростит работу и поможет при возникновении нестандартной ситуации.

### *Библиографический список*

1. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: учеб. пособие по уст. и письмен. пер. для перевод. и препод. СПб.: Союз, 2001. 288 с. (Библиотека переводчика).
2. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 25.05.2019).
3. Галкин А.А. и др. Winter Olympic Sports: пособие по спортивному переводу (английский язык) / А.А. Галкин, Н.М. Лебедева, Е.А. Мошонкина, В.В. Сдобников. Нижний Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2011. 117 с.

4. Глоссарий для атташе ФИСУ и НФСС. Экстренные медицинские случаи. Extraordinary medical cases. 2019.
5. Глоссарий XXVII Всемирной летней Универсиады 2013 года в г. Казани. 2013. 112 с.
6. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М.: Московский лицей, 1993. 309 с.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание: в 4 т. М.: Харвест: Астрель: Lingua, 2007. 1280 с.
8. Михайлова О.В. Толковый словарь русского языка. М.: Виктория плюс, 2018. 768 с.
9. Общий терминологический глоссарий XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в Сочи / Библиотека «Сочи 2014»; Оргкомитет XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи. М., 2012. 526 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: Оникс: Мир и Образование, 2007. 1200 с.
11. Ожегов С.И., Толковый словарь русского языка: 100 000 слов, терминов и выражений. М.: Харвест: Мир и Образование: АСТ, 2017. 1360 с.
12. Солнцев Е.М. Перевод медицинских текстов: к вопросу о соотношении общих и частных проблем. М., 2016. 15 с.
13. Толковый словарь Ефремовой [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/efremova/> (дата обращения: 25.05.2019).
14. Толковый словарь английского языка. Oxford English Reference [Электронный ресурс]. URL: <http://www.xn--80aacc4bir7b.xn--p1ai/> (дата обращения: 25.05.2019).
15. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedu.ru/expdic/>(дата обращения: 25.05.2019).
16. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/>(дата обращения: 25.05.2019).
17. Юрьев Ю.Н. Олимпийский комитет России: история, структура, деятельность: учеб. пособие. М., 2014. 144 с.

Л.В. Нужная

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

*В статье рассматриваются вопросы профессионализма и профессиональной компетентности будущего педагога, обосновывается важность теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности выпускника вуза.*

**Ключевые слова:** профессионализм, компетентность, готовность, профессиональная компетентность педагога, педагогическая деятельность.

L.V. Nuzhnaya

## MODERN TRENDS OF FUTURE TEACHERS` PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*The article deals with the issues of professionalism and professional competence of a future teacher. Importance of theoretical and practical readiness for the pedagogical activity implementation of a university graduate is considered.*

**Keywords:** professionalism, competence, readiness, teacher`s professional competence, pedagogical activity.

Современный мир очень динамичен, изменения в системе высшего образования не только открывают новые перспективы в педагогической профессии, но и выдвигают проблему подготовки кадров, являющихся конкурентоспособными в условиях существующего рынка труда. Наполнение образования новым содержанием, новые требования к подготовке педагогических кадров повышают роль профессионального образования, требуют его качественных изменений [Ходакова, 2011]. На сегодняшний день проблема эффективности профессиональной подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях является наиболее значимой.

Для решения этой проблемы понятие «профессионализм» может стать категорией обеспечения качества подготовки педагогических кадров. Данный термин может быть применен

на любом этапе профессионального образования, а также для качественной характеристики педагогической деятельности. Однако профессионализм педагога – это не только оценка продуктивности или эффективности деятельности, но и сочетание личностных качеств, которые обеспечивают эффективное решение педагогических задач, творчество и уровень самоактуализации учителя. Так, А.А. Деркач и В.Г. Зыкин определяют профессионализм как сложное системное образование, входящее в состав профессиональной культуры и выступающее основополагающей категорией акмеологии [Педагогика., 2005], то есть данное понятие является двухкомпонентным. Говоря о профессионализме деятельности, мы даем качественную характеристику профессиональной квалификации и педагогической компетентности субъекта, его владению современными методами и технологиями, способности осуществлять деятельность с высокой продуктивностью. Под профессионализмом традиционно рассматриваются креативность, мотивация и ценностные ориентации, развивающие личность педагога как специалиста. Не вызывает сомнения факт, что профессионализм является критерием овладения профессиональной культурой. О педагогическом профессионализме следует говорить как о степени овладения общей и педагогической культурой за годы обучения в вузе.

Результатом профессионального образования являются не только приобретенные студентом во время учебы в вузе знания, навыки и умения, которые позволяют заниматься педагогической деятельностью, но также и формирование профессионального мышления и сознания. Все эти компоненты являются обязательными требованиями к профессиональной компетентности будущего педагога.

Профессиональная компетентность является более узким понятием, чем профессионализм. Большинство исследователей (например, В.А. Адольф, Г.Н. Стайнов, Л.В. Кузьмина) определяют профессиональную компетентность педагога

как владение системой полученных теоретических знаний и практических навыков и умение их применять в педагогических ситуациях. Все это определяет способность педагога к реализации в профессиональной деятельности ценностных установок и к достижению результатов за счет личностного развития. К структурным компонентам компетентности традиционно относят когнитивный, мотивационный, целевой и рефлексивный. Таким образом, профессиональная компетентность является и критерием становления педагога.

На современном этапе в профессиональной подготовке присутствует тенденция реализации компетентностного подхода. Перед системой образования стоит задача раскрытия и развития способностей будущего педагога [Адольф, Савчук, 2014]. Наличие компетентности делает возможным осуществление педагогической деятельности, а присвоение квалификации дает на это право, то есть квалификация специалиста на сегодняшний день означает наличие и компетенции, и профессиональной компетентности, что уже само по себе является проявлением профессионализма и готовности к деятельности. Теоретическая и практическая готовность к осуществлению педагогической деятельности по окончании вуза характеризует профессионализм педагога.

Готовность к осуществлению педагогической деятельности выступает и как характеристика личности, и как психическое состояние, представляющее собой систему качеств и свойств личности, существенных для определенной трудовой деятельности. Личностный компонент в структуре готовности к профессиональной деятельности связан с формированием и развитием отношения педагога к процессу деятельности и ее результатам. Деятельностный компонент включает в себя теоретическую и практическую готовность [Там же].

В.А. Сластенин подчеркивает, что теоретическая готовность не только выражается в обладании совокупностью знаний, но и зависит от наличия у педагога аналитических и про-

гностических умений, а также способности к рефлексии и умению переводить цели и содержание образования в конкретные педагогические задачи и решать их. Практическая же готовность выражается в организаторских и коммуникативных умениях [Сластенин и др., 2011]. Целостность формирования и развития этих умений осуществляется на этапах теоретической и практической подготовки будущего педагога в вузе.

Таким образом, для обеспечения и оценивания качества профессиональной подготовки будущих учителей необходимы показатели готовности педагога к профессиональной деятельности, где важную роль играют и понимание функции педагога в современном мире, и потребности учителя в профессиональном самообразовании, и его стремление к высокому уровню овладения педагогическими навыками и умениями. Подготовка будущего учителя принимает характер непрерывного педагогического образования и является трехуровневой: бакалавриат – магистратура – аспирантура. Многоуровневость, гибкость и вариативность системы выступают отличительными признаками [Артамонова, 2016]. Компетентностный подход, обсуждение профессионального стандарта «педагог», стандартизация педагогического образования остаются на сегодняшний день важнейшими вопросами образования.

### *Библиографический список*

1. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 352 с.
2. Артамонова Е.И. Мировые тенденции в подготовке педагогических кадров // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы XIV Международной научной конференции, 12–21 августа 2016 г., Лиссабон. М.: МАНПО, 2016. С. 3–11.
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: РАГС. 2005. 258 с.

4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2011. 609 с.
5. Ходакова Н.П. Профессиональная подготовка студента – будущего педагога дошкольного образования в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4886> (дата обращения: 13.11.2019).

**В.М. Пашин, Н.Н. Казыдуб**

## **ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» КАК ПРОЕКЦИЯ ЗАПАДНОЙ КОРПОРАТИВНО-ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассматривается соответствие форматов академической технологии «Дебаты» с различными сферами дискурса в западной корпоративно-деловой культуре на реальных примерах. Описывается возможный потенциал для знакомства с иноязычной культурой и вхождения в иноязычное общение при реализации этой технологии на уровне бакалавриата.*

**Ключевые слова:** *дебаты, формат публичного общения, критическое мышление, отстаивание позиции, убеждение, образовательная технология, иноязычное общение, иноязычный деловой дискурс.*

**V.M. Pashin, N.N. Kazydub**

## **„DEBATES” TECHNOLOGY AS THE PROJECTION OF THE WESTERN CORPORATE-BUSINESS COMMUNICATIVE CULTURE WITHIN THE BILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*In this article the correlation between the form of academic educational technology of „Debates” with the various fields of discourse is observed within the western corporate-business culture based on the real examples. The possible potential of the acquaintance of the foreign culture and the occurrence into the bilingual communication by the implementation of this technology at the bachelor level of education is described.*

**Keywords:** *debates, the form of public conversation, critical thinking, holding grounds, persuading, educational technology, bilingual communication, bilingual business discourse.*

В западном обществе в различных сферах повседневное и деловое общение основано на взаимовыгодных отношениях, достичь которые возможно если придерживаться определенной коммуникативной культуры. Так или иначе, любая интеракция происходит от желания одной стороны достичь своих интересов, тогда как другая сторона также по возможности будет стараться отстоять свои приоритеты, в том числе и решить коммуникативную задачу, желательным образом выгодно для себя. Таким образом, каждый формат «Дебатов» будет отражать определенную сферу взаимодействия и общения между людьми, политическими структурами, компаниями и другими коммуникантами.

Классическое определение технологии подтверждает эту теорию: дебаты – это равноправное структурированное коммуникативное мероприятие, имеющее общую тему для обсуждения с представителями противоположных точек зрения, доказывающими верность своих суждений [Snider, 2002, с. 19].

С точки зрения форматов существуют самые различные виды проведения мероприятия [Горелова, Кораблева, 2015, с. 2].

Применение технологии «Дебаты» может варьироваться от установленной формы и содержания. Цели также могут отличаться от подхода. Существует определенное взаимоотношение между формой и решаемыми задачами.

Классические дебаты, в которых участвуют команды по 3 человека. Остальные участники выступают в роли пассивных слушателей, активной поддержки либо непосредственно судей.

Экспресс-дебаты, в системе которых нет установки на предварительную подготовку. Следовательно, сама предварительная стадия выпадает на начальный этап. Реальным отражением этого формата может выступать спор по поводу столкновения автомобиля с другим транспортным сред-



ством, где автовладелец должны разрешить спор о виновнике аварии. В западной культуре такой спор в принципе невозможен, поскольку взаимоотношения регулируются страховой службой и специальной дорожной службой. В восточной культуре такой спор возникает повсеместно.

Литературные дебаты, призванные для контроля прочтения определенных произведений учащимися. Обычно в таком формате обсуждаются ложность или верность идеи или утверждения с опорой на текст.

Модифицированные дебаты с использованием отдельных элементов различных форматов, которые смогут удовлетворить любые поставленные цели с учетом характеристики класса и специфики организации. В этом формате можно сократить регламент выступлений и увеличить число игроков в командах. Возможны реплики со стороны аудитории и организация группы поддержки. Привлечение «экспертов» из числа отличников для судейской функции или подведения финального итога игры. При серьезном или нерешаемом споре привлечение третейского судьи.

Разновидность тем и вопросов открывает невероятные возможности для погружения в коммуникативный аспект занятия. Однако могут проявиться трудности в понимании смысловой составляющей высказываний, так как существуют определенные проблемы в фонетической и фонематической составляющих иноязычного общения среди студентов. В этом смысле организатор выступает не только судьей в процессе проведения мероприятия, но и непосредственным ментором, помогающим разрешить определенные недопонимания и устанавливающим стойкое ощущение диалога.

Естественно, что в таком случае будет нецелесообразно применять классические дебаты формата Линкольна – Дугласа, где присутствуют определенные ограничения в плане организации самого процесса. Формат был смоделирован после дебатов между Абрахамом Линкольном и Стиве-

ном Дугласом [Дебаты..., 2009, с. 59]. В этом формате обсуждаются ценности и убеждения, стоящие за ними. Ярким примером из политической сферы являются дебаты между кандидатами в президенты Д. Трампом и Х. Клинтон, где демонстрируются дискурсивные стратегии убеждения и манипуляции, тактики дискредитации оппонента и другие приемы. Еще одним примером можно назвать теологические дебаты Л. Краусса и Х. Тзортзиса, где представители научной мысли и религиозного течения пытались сойтись в понимании источника сотворения Вселенной. Собеседование на соискание должности можно также отнести к этому формату. В таких «односторонних дебатах» соискателю предстоит указать причины и привести аргументы, подтверждающие его соответствие должности. Ответы на вопросы интервьюера можно спокойно трактовать как «контраргументацию», а тема для обсуждения – «Почему именно вы подходите на эту должность?». В течение трех минут руководитель отдела кадров в уме решает вопрос о принятии на должность соискателя, учитывая его внешний вид и эрудицию [Лющенкова, 2009, с. 914]. Следующим примером можно представить попытку отодвинуть срок сдачи проекта в компании. И в этом случае структура общения будет выглядеть как настоящие дебаты. Аргументация в пользу выполнения просьбы будет лежать на исполнителе, а заказчик по структуре дебатов должен вынести решение – согласен ли он с такими утверждениями или нет.

Таким образом, возникает опасение того, что этот подход окажется непосильным для студентов. Конечно, не стоит недооценивать желание обучающихся участвовать в такого рода дебатах, но здесь присутствует глубоко философский аспект. Цитация великих или известных личностей также является частью этого формата. Поэтому требуется очень серьезная предварительная подготовка с дополнительными консультациями и досрочным выбором позиций, на что

необходимо затратить много времени. Не исключены крайне субъективные оценки, сама структура дебатов такого формата не сможет в полной мере задействовать всех участников семинарского занятия.

Дебаты в формате Стивена Тулмина довольно интересны в применении, в них должна быть определенная модель аргументации, в которой основными элементами выступают:

- точка зрения – главная идея всего аргумента. Детерминирующая мысль;
- данные – это все, на что ссылается утверждение. Статистика, свидетельства и тому подобное;
- основание – допущения и предположения, формирующие именно такую точку зрения.

Второстепенными элементами, которые модифицируют реплику в зависимости от задачи, являются:

- поддержка – дополнительные данные, усиливающие позицию;
- квалификатор – описывает условия, при которых утверждение является верным;
- оговорка – опровержение внутри аргумента, указывающее на ограничения, в которых оно является верным.

Живой пример такой модели был продемонстрирован в конгрессе США: эмоциональная речь Д. Стюарта по вопросам социального обеспечения и медицинской помощи людям, участвовавшим в спасении пострадавших после теракта одиннадцатого сентября, построена на базисе модели Тулмина.

С другой стороны, существует подход с точки зрения формата Карла Поппера. Этот формат определяется как классический во всей парадигме технологии [Чапаева, 2008, с. 72]. Примером его в реальном общении может выступать судебное заседание, где подсудимый и адвокаты должны отстаивать невиновность и освободить подзащитного из-под стражи. Публикой могут выступать сам судья или присяжные заседатели.

Попытка осуществить выгодную покупку или продажу вещи в Интернете, просьба у родителей взять их автомобиль для поездки куда-либо, установить высокий уровень привилегий в неформальной группе по интересам, обсуждение вводимых законов с друзьями, оценивание различных книг и кино – все эти ситуации имеют в себе компоненты технологии «Дебаты», хотя их присутствие охарактеризовано наименьшей формальностью, чем в настоящих дебатах. Тем не менее обучающиеся представляют противоположные идеи и решения, которые затем оглашаются во время или после дискуссии.

Дебаты – это естественный процесс, с которым каждый сталкивается в той или иной форме. Важность понимания того, что дебаты – это неотъемлемая часть нашей жизни, которая присутствует почти в каждой сфере коммуникации на бытовом, государственном и деловом уровне, снижает волнения и страхи относительно участия в формальных обсуждениях. Обучающиеся должны осознать, что данная технология отражает реальность и является более формальным очертанием дискурса, в который они вовлечены на постоянной основе.

### *Библиографический список*

1. Дебаты: от теории к практике: руководство / В.И. Куприянова, А.И. Назаров. Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2009. 200 с.
2. Горелова Л.Н., Кораблева Г.Н. Дебаты как учебная игра в вузе // Мир науки и образования. 2015. № 3. С. 10–15.
3. Лощенкова Р.Х. Ораторское искусство как социальное явление // Вестник Башкирского университета. 2009. № 3. С. 20–26.
4. Чапаева Л.Г. Технология «дебаты» в образовательном становлении будущих специалистов: учеб.-метод. пособие. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008. 160 с.
5. Snider A. Many Sides: debate across curriculum. N.Y.: IDEA, 2002. 281 p.

Н.А. Попкова, А.В. Смирнова

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*В статье рассматриваются технологии обучения иностранному языку. Раскрываются возможности навигации по информационному пространству и выбору способов работы с информационным ресурсом, которые необходимы для поиска информации в огромном информационном поле.*

**Ключевые слова:** образовательная среда, технологии обучения, обучение, информационное поле, информация.

N.A. Popkova, A.V. Smirnova

## FOREIGN LANGUAGE MODERN TECHNOLOGIES AND TEACHING METHODS

*The article deals with technologies of teaching a foreign language. It reveals the possibilities of navigating the information space and choosing ways to work with an information resource, which are necessary to search for information in a huge information field.*

**Keywords:** educational environment, teaching technologies, training, information field, information.

В соответствии с текущими требованиями к образованию, представленными в нормативных государственных документах, цель современного образования состоит в формировании многосторонне развитой личности, направленной на саморазвитие, самообразование и самореализацию. Другими словами, формирование личности, способной реализовывать свою креативность как в личных интересах, так и в интересах других людей, самостоятельно извлекать данные из различных информационных источников, критически оценивать их и делать выводы, определять и аргументированно отстаивать свою позицию в обществе; готовой принимать решения в сложных ситуациях и нести за них ответственность. Данная цель может быть достигнута вследствие формирования у обучающихся ключевых компетенций лич-

ности в процессе обучения, в том числе на занятиях иностранного языка [Филатова, 2004, с. 44].

Исходя из вышесказанного, в современном образовательном учреждении возникает объективная необходимость поиска наиболее благоприятных условий организации учебного процесса и проверки разнообразных подходов к обучению на практике, а также становится необходимым смещение акцента с традиционной организации учебно-воспитательного процесса на современное обучение с применением информационно-коммуникационных технологий, которые отвечали бы современным требованиям, предъявляемым к предмету «Иностранный язык».

Рассматривая технологии обучения иностранному языку, следует подчеркнуть его соответствие следующим параметрам: специфичность овладения, плотность общения, использование языка в предметно-коммуникативной деятельности человека и учет особенностей речевого развития человека. Технологии обучения педагогически активно разрабатываются отечественными исследователями А.П. Беспалько, В.В. Гузеевой, М.М. Левиной, В.Я. Пилиповским и др.

Существуют различные мнения ученых об особенностях обучения иностранному языку. Так, Е.С. Полат в своей работе пишет, что задача учителя заключается в создании условий для индивидуального овладения языком каждым учащимся путем подбора таких методов обучения, которые раскрыли бы потенциал каждого ученика для проявления своей активности, своего творчества. И это все возможно, по мнению автора, благодаря использованию таких современных педагогических технологий, как обучение в сотрудничестве, проектный метод, использование информационных технологий и другие, создающие особые условия для реализации личностно ориентированного подхода в обучении с обязательным учетом индивидуализации и дифференциации обучения и т.д. [Новые..., 2002, с. 132].

Г.В. Рогова технологию обучения английскому языку определила как науку, объясняющую особенности техники обучения английскому языку. Автор считает, что обучение необходимо строить на научной основе, так как качественное освоение языка возможно тогда, когда используется научный подход, позволяющий вооружить требуемыми знаниями [Рогова, 2000, с. 78].

Любое обучение эффективно при разумном использовании современных технологий. Технология интерактивного обучения включает использование учебных игр, создающих условия эффективного познавательного общения, в которое вовлечены практически все учащиеся, при обязательном условии переживания учащимися ситуации успеха при освоении английского языка.

Информационные технологии в образовании позволяют применять такие специальные технические информационные средства, как компьютер, аудио- и видеоматериалы, для достижения дидактических целей иноязычного обучения. Использование Интернета в процессе обучения иностранным языкам становится более привлекательным для учащихся, так как благодаря Интернету открываются доступ к безграничному количеству иноязычной аутентичной информации, возможность свободно перемещаться по информационному пространству и выбирать действия по работе с информационным ресурсом, что мотивирует к поиску необходимого в необъятном информационном поле. Тем самым в рамках Сети реализуется интерактивность преподавателя с каждым учащимся, между соучениками и проведение аудио- или видеоконференций как определенной формы закрепления навыков разговорной речи, что особенно важно при обучении английскому языку [Гальскова, Гез, 2004, с. 80].

Однако необходимо акцентировать идею о том, что печатные учебные материалы, прежде всего учебники, никогда не утратят своей актуальности и не «устареют» в педаго-

гическом процессе. Но в связи с постоянным развитием науки и техники, с появлением информационных технологий не использовать возможности этих средств обучения было бы непозволительно.

Интерактивность учебного текста основывается на такой текстовой характеристике, как диалогичность, которая выражается через наличие в тексте различных видов «диалога»:

- 1) автора текста с учащимся;
- 2) автора текста с различными упоминаемыми лицами;
- 3) автора текста с самим собой;
- 4) столкновение разных взглядов, схожих, отличных или даже противоположных по одному и тому же вопросу и др.

Интерактивные возможности аутентичного текста могут быть раскрыты посредством системы специальных заданий, создающих взаимодействие (диалог) всех участников текстовой деятельности. Так, на основе интерактивного текста с помощью связанной с ним системы интерактивных заданий организуется пространство для взаимодействия, коммуникации, диалога на всех уровнях, что способствует развитию коммуникативных умений обучающихся, формированию их коммуникативной компетенции.

Для реализации возможности применения аутентичных интерактивных текстов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции на уроке английского языка в ходе опытно-экспериментальной работы были разработаны дидактические материалы. Цель работы с аутентичным текстом – научить учащихся видеть в тексте нечто большее, чем просто информация, понимать смысл. Для этого необходимо было заставить обучающихся отказаться от механического использования словаря и переключиться на когнитивное, критическое чтение, умение понимать информацию между строк. Были использованы следующие упражнения.

1. Answer the following questions:

What did you like about what you read?



What would you have changed?

Which of your questions did the book answer?

What questions do you still have?

2. Write a letter to the author (or email) about your ideas or your visions of the plot.

3. The students were given a blank outline form that asks them to fill the author's theses, main ideas, details and examples. Students' task was to write one sentence for each paragraph that expresses the main idea. When they finished they were able put them together and find the main idea of the whole story.

4. The students had to take notes of the author's word choice and discuss, for example «why do you think he called one of his character You-Know-Who and wrote the words in capital letters?».

Разработанные материалы были апробированы на базе МБОУ «Татарская основная общеобразовательная школа», Сухобузимский район, Красноярский край. В экспериментальной группе приняли участие 10 учащихся 5-го класса. Результаты показали действенность использования аутентичных интерактивных текстов в процессе обучения. Интерактивность заданий повышала заинтересованность учащихся к предмету, творческие задания привнесли разнообразие в процесс обучения.

Таким образом, современные технологии, интерактивные методы обучения позволяют обучающимся не просто изучать английский язык, но и полноценно его использовать при общении с зарубежными сверстниками как по электронной почте (что тренирует письменную речь), так и с помощью веб-камеры (что позволяет учащимся тренировать разговорную речь).

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что в настоящее время разработано значительное количество различных технологий, которые используются для описания предлагаемых методик, систем и методов обучения англий-

скому языку. Анализ работ В.П. Беспалько, Е.В. Захарова, Е.А. Барахсановой, Е.И. Машбиц, Е.Д. Неленивы, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат и других ученых позволяет заключить, что использование педагогом современных технологий и методов обучения иностранному языку повышает развитие речевых умений и навыков, постепенно погружая обучающихся в иноязычную культуру, тем самым способствуя оптимизации самостоятельной работы обучающихся, обеспечивает возможность более эффективного достижения цели в развитии личностных качеств обучающегося в процессе усвоения знаний, умений и навыков.

### *Библиографический список*

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.Н. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Дмитриева Е.И. Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. 2007. № 4. С. 22–26.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
4. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М.: Рус. яз., 1991. 360с.
5. Полипова Т.А. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2009. № 10. С. 11–16.
6. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студ. пед. вузов. М.: Просвещение, 2000. 232 с.
7. Филатова В.М. Методика обучения иностранным языкам. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. С. 43–58.

Н.М. Ракитянская

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ПЛАТФОРМЫ *КАНООТ* КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ

*В статье рассматривается комплекс занятий в рамках одного юнита с применением игровой обучающей платформы Kahoot с целью повышения мотивации. Также производится определение уровня мотивации до и после внедрения платформы в процесс обучения. Показано, что использование игровой обучающей платформы Kahoot способствует повышению мотивации и может использоваться как дополнительное средство при обучении лексике.*

**Ключевые слова:** мотивация, учебная мотивация, игровые платформы, Kahoot, обучение лексике.

N.M. Rakityanskaya

## USING *KAHOOT* PLATFORM AS A WAY OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION FOR VOCABULARY TEACHING

*The article considers a set of classes within a single unit using the game training platform Kahoot in order to increase motivation. Also, the level of motivation is determined before and after the implementation of the platform in the learning process. It is shown that the use of the game learning platform Kahoot helps to increase motivation and can be used as an additional tool for teaching vocabulary.*

**Keywords:** motivation, academic motivation, game-based platforms, Kahoot, vocabulary teaching.

Проблема мотивации является важной в современной психологии и педагогике. В связи со спецификой освоения материала мотивация при изучении иностранного языка особенно важна. Например, при временном ослаблении 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 ино-

странном языке важно не только понимание материала, но и постоянное его применение и использование. К тому же фактор мотивации для успешной учебы сильнее, чем фактор интеллекта [Маркова, 1993].

Несмотря на некоторое различие во взглядах на вопрос мотивации, можно выделить следующие факторы, способствующие повышению мотивации к изучению иностранного языка, такие как создание ситуации успеха, организация коллективного обучения, использование яркого лингвострановедческого материала, строение учебного процесса на основе совместной деятельности [Архипова, 2016].

Учебный мотив – субъективное побуждение обучаемых к учебному процессу и деятельности, направленное на удовлетворение своих актуальных потребностей и достижение поставленных учебных целей [Сиземина, 2008].

Цель данного исследования заключается в определении условий влияния игровой обучающей платформы Kahoot на повышение уровня сформированности мотивации к изучению иностранного языка.

В исследовании приняли участие учащиеся частной языковой школы. Возраст учеников 10 лет, уровень А1. В данном возрасте у учеников начинает проявляться избирательное отношение к отдельным учебным предметам. Вследствие этого общий мотив учебы становится все более разграниченным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. В этом возрасте познавательные интересы у детей – эпизодические. Они проявляются в определенных ситуациях, чаще всего под непосредственным влиянием урока, и почти всегда угасают, как только урок заканчивается.

Платформа Kahoot является мотивирующим средством, поскольку позволяет включить в занятия наглядность и доступность материала, которое будет сопровождаться высокой активностью и сознательностью учеников, добавля-

ет интерактивность в преподавание иностранного языка [Другова, 2019], позволяет по-новому взглянуть на образовательный процесс, сделать его более современным и интересным [Осадчая, 2016]. Графическое оформление платформы Kahoot очень яркое и user-friendly, позволяет повысить мотивацию, помочь преодолеть языковой барьер и снизить тревожность, помогает удерживать внимание человека в течение долгого времени, трансформируя рутинную работу в игровую, преподаватель получает возможность увлечь и сплотить учеников, развивая их творческое и неординарное мышление [Царев, 2017].

Но в существующих работах не удалось найти описание использования данной платформы на уроках. Указывается лишь то, что это один из инструментов повышения мотивации.

В нашей работе для проверки гипотезы о повышении мотивации посредством использования Kahoot была произведена оценка уровня сформированности мотивации до и после проведения эксперимента по внедрению платформы в процесс изучения лексики.

Для определения уровня учебной мотивации при изучении иностранного языка использовался модифицированный опросник Н.Г. Лускановой «Анкета для оценки мотивации учащихся» [Анкета..., 2019]. Анкета состоит из 9 вопросов, которые наилучшим способом отражают отношение детей к учебному предмету, а также эмоциональное восприятие ситуации. По методике Н.Г. Лускановой, выделяются 5 уровней мотивации:

1) максимально высокий, дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением как можно лучше учиться;

2) хорошая мотивация, дети успешно справляются с учебной деятельностью;

3) положительное отношение к учебе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами;

4) низкий уровень мотивации, ученики ходят в школу без желания и предпочитают прогуливать уроки;

5) негативное отношение к школе.

В ходе исследования был проведен эксперимент в двух группах. В каждой группе обучается по 8 человек. В первой группе – 3 девочки и 5 мальчиков 10 лет. Во второй – 4 девочки и 4 мальчика 10 лет. Длительность занятий 60 минут, занятия проходят 2 раза в неделю.

Рассмотрим правила игры Kahoot. Преподаватель создает викторину и задает тип вопросов. Существует два типа вопросов – обычный с 2–4 вариантами ответов и true / false, где в вопросе дается утверждение и ученикам предлагается выбрать, верно оно или неверно. Помимо типа вопросов, также необходимо задать максимальное время на ответ (от 5 до 60 секунд).

В нашем эксперименте мы использовали данную платформу на 4 этапах прохождения одного юнита учебника. В среднем прохождение одного юнита занимает 8 занятий по 60 минут.

Приведем пример на двух наборах изучаемых слов: Furniture (sofa, table, mirror, bookcase, cupboard, bed, bath, toilet, shower, desk, fridge) и Prepositions of place (behind, next to, between, under, on, in).

Этап 1. Отработка лексики Furniture в конце занятия. В вопросах викторины ученикам предлагается сопоставить картинку и слово.

Этап 2. Повторение слов Furniture после 3-го занятия. Добавление новых пройденных слов Preposition of place. В данной викторине мы используем вопросы на сопоставление картинки и слова, а также true / false.

Этап 3. Повторение после 5-го занятия (используются оба набора слов Furniture и Prepositions of place). Вопросы: 1) сопоставить картинку и слово; 2) true/false; 3) заполнение пропуска в предложении, используя изучаемое слово; 4) разбор анаграммы, где учащимся вместо вопроса пока-

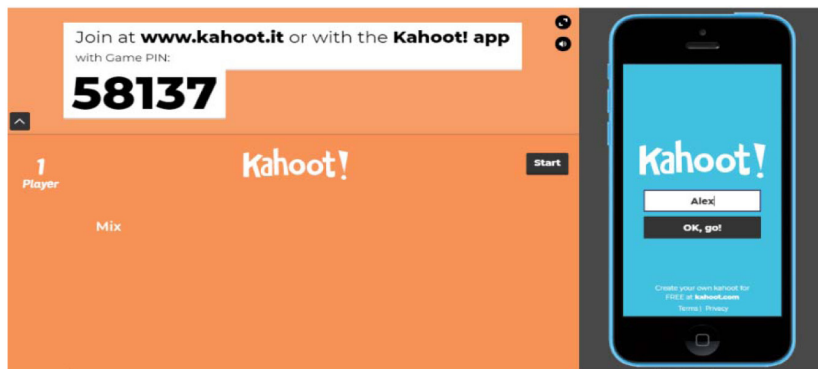
зывается анаграмма, например «faso», и им необходимо выбрать ответ, обозначающий изучаемое слово (sofa или safo).

Этап 4. В начале 8-го занятия перед выполнением поунитового теста. В качестве вопросов используются вопросы этапа 3, расположенные в случайном порядке. Данная функция задания вопросов в случайном порядке и перемешивания возможных вариантов ответа доступна в платформе Kahoot.

Ученики видят вопросы на экране компьютера или в выведенном на стену изображении с помощью проектора, а для выбора ответов используют свои смартфоны. Обязательным условием является наличие доступа в Интернет. Для доступа к игре можно скачать приложение на свой телефон либо используя ссылку [kahoot.it](http://kahoot.it).

В начале игры ученики должны выбрать тип игры – индивидуальный или командный.

Затем они вводят PIN игры в своем телефоне. На рис. 1 справа приведено изображение телефона ученика, т.е. то, как игра отображается в его телефоне; слева – изображение компьютера преподавателя.



*Рис. 1. Ввод PIN игры и никнейма*

Как только все игроки ввели PIN и никнейм, преподаватель нажимает кнопку Start на своем компьютере.

Затем ученики видят на большом экране вопрос с вариантами ответов, а у себя в телефоне видят фигурки, соответствующие ответам (рис. 2). Чтобы ответить, необходимо нажать на соответствующую фигурку. Наибольшее количество очков получает тот игрок, который выберет правильный ответ первым.

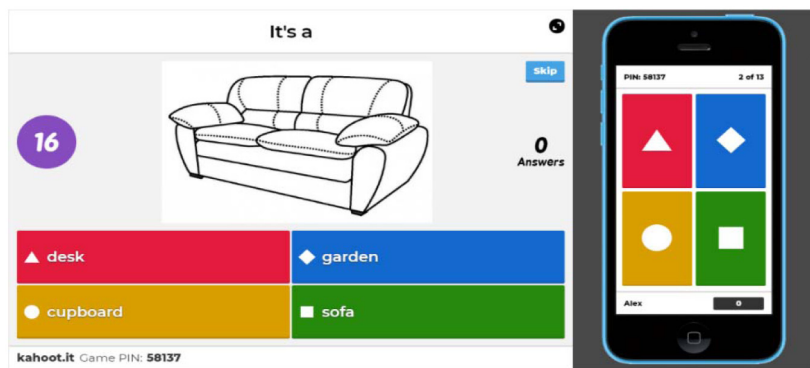


Рис. 2. Вопрос на сопоставление картинки и слова

Ученики сразу видят правильный ответ и количество учеников, выбравших те или иные варианты. На рис. 3 оба ученика ответили правильно.

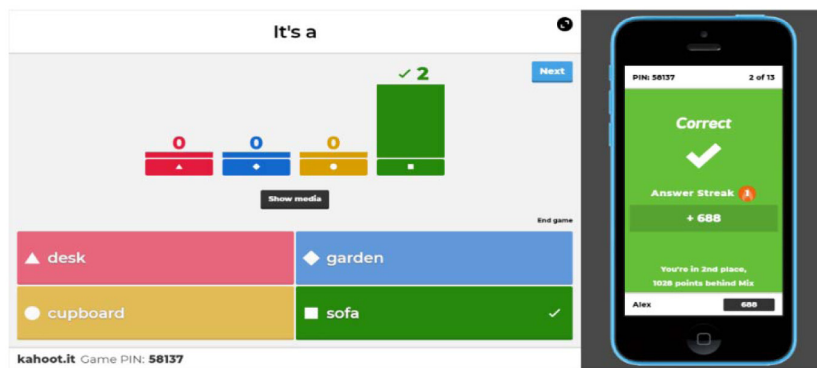


Рис. 3. Результаты ответа на один из вопросов



После ответа на каждый вопрос ученики видят свой текущий рейтинг и количество набранных очков (рис. 4).

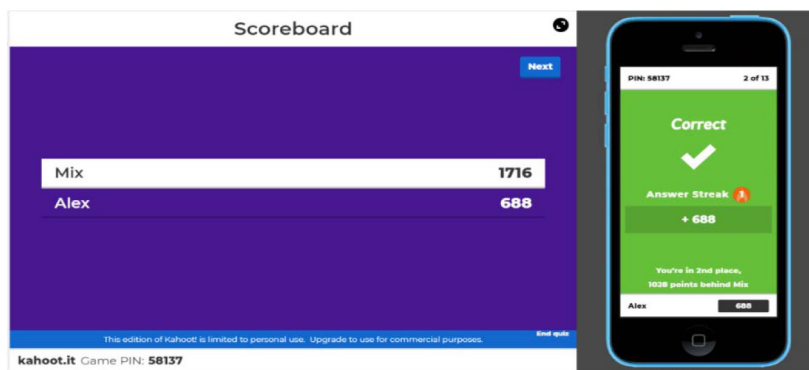


Рис. 4. Рейтинг после каждого вопроса

Также, помимо вопросов с выбором ответа, можно создать вопросы типа true / false и на заполнение пропуска в предложении (рис. 5, 6).

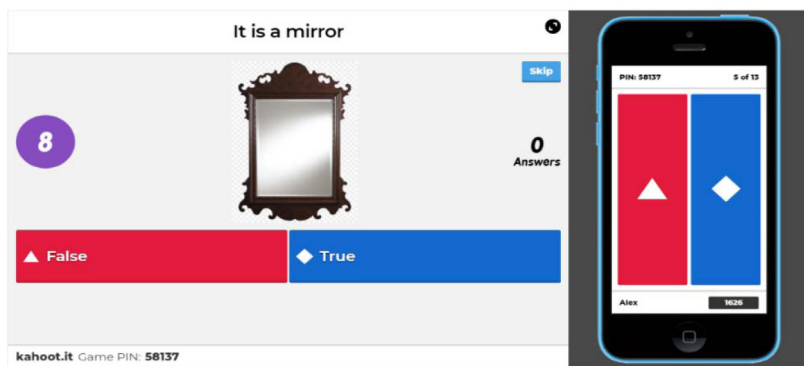


Рис. 5. Пример вопроса true / false

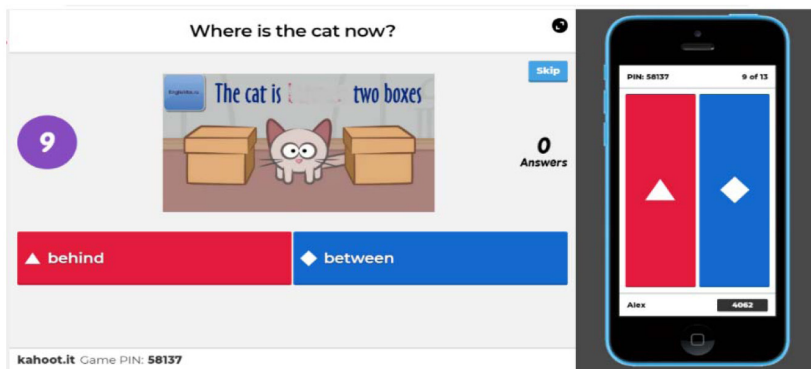


Рис. 6. Пример вопроса на заполнение пропуска в предложении

В конце игры выводится «пьедестал» с результатами трех лучших игроков (рис. 7).

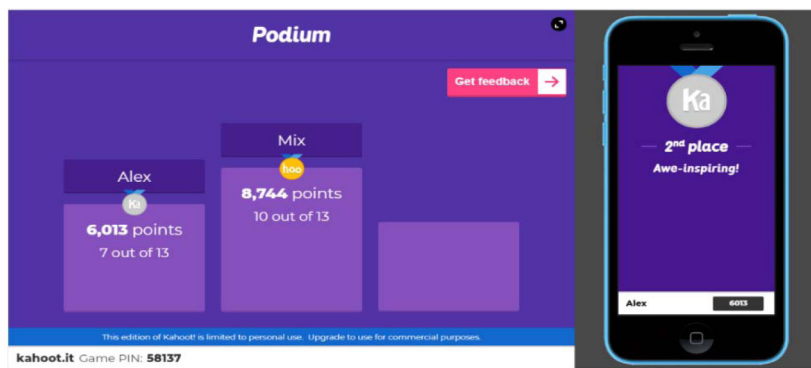


Рис. 7. Итоговый рейтинг (пьедестал почета) учеников

После проведения эксперимента было проведено повторное анкетирование по опроснику Н.Г. Лускановой, которое показало следующие результаты (табл.).

### Изменение уровня мотивации до и после эксперимента (по Н.Г. Лускановой)

Процентное соотношение учеников, имеющих данный уровень сформированности мотивации	До проведения эксперимента (%)	После проведения эксперимента (%)
Максимально высокий уровень учебной мотивации	18,75	37,5
Хороший уровень	25	31,25
Положительное отношение к учебной деятельности, но школа привлекает в большей степени внеучебной деятельностью	37,5	31,25
Низкий уровень	18,75	0
Негативное отношение к школе и учебной деятельности	0	0

Полученные данные показали, что использование игровой платформы Kahoot на уроках иностранного языка повышает мотивацию учащихся и вследствие этого может использоваться как дополнительное средство при обучении лексике.

Однако следует отметить также возможные недостатки использования данной платформы на занятиях. Например, ученик может угадать правильный ответ, не зная значения слова. Также отсутствует момент произношения слов, т.к. игроку предлагается выбрать правильное слово, но проверка правильности произношения не производится.

Но несмотря на указанные выше недостатки, фактор повышения мотивации является несомненным преимуществом использования данной платформы, поскольку возрастают активность и интерес к занятиям, ученик во время игры становится более целеустремленным, он видит цель и получает мгновенный результат. Также фактор соревновательности позволяет ему мобилизовать свои силы за счет интереса к игре и стремлению получить как можно больше очков, что повышает его трудолюбие.

### **Библиографический список**

1. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой [Электронный ресурс]. URL <https://multiurok.ru/files/anketa-otsenka-urovnia-shkolnoi-motivatsii-n-g-lus.html> (дата обращения: 30.08.2019).
2. Архипова М.В. Экспериментальное исследование особенностей учебной мотивации современных школьников при изучении иностранного языка // Historical and Social Educational Ideas. 2016. № 8. С. 177–179.
3. Другова Д.В. Применение платформы Kahoot! в обучении иностранному языку // Актуальные проблемы лингвистики и методики: материалы научно-практической конференции. 2019. С. 88–92.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
5. Осадчая И.В. Геймификация как прогрессивная техника мотивации учащихся // Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход. 2016. № 5. С. 117–121.
6. Сиземина А.Е. Учебная мотивация как фактор эффективного овладения лексической стороной речи // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2008. № 6. С. 333–335.
7. Царев Р.Ю. Применение Kahoot! при геймификации в образовании // International Journal of Advanced Studies. 2017. № 6. С. 9–17.

**И.П. Селезнева, В.В. Власова**

### **МЕТОДИКА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ КОМФОРТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ**

*Статья посвящена изучению возможностей использования предметно-языкового интегрированного обучения в контексте моделирования комфортной коммуникативной среды для повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Автор рассматривает технологии обучения иностранным языкам, направленные на моде-*

лирование комфортной коммуникативной среды, используя такие методы, как Case Study (ситуационное исследование) и компаративный (сравнительно-сопоставительный) анализ.

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), комфортная коммуникативная среда, иноязычная коммуникативная компетенция.

I.P. Selezneva, V.V. Vlasova

## CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN THE CONTEXT OF MODELLING A COMFORTABLE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT

*The article is devoted to the study of the possibilities of using Content and Language Integrated Learning in the context of modelling a comfortable communicative environment for increasing the level of students' foreign language communicative competence. The authors consider the technologies for teaching foreign languages, which aim at modelling a comfortable communicative environment using such methods as case study and comparative analysis.*

**Keywords:** Content and Language Integrated Learning (CLIL), comfortable communicative environment, foreign language communicative competence.

В настоящее время система образования подвергается разнообразным изменениям, в связи с личностно ориентированной парадигмой развития образования в образовательный процесс внедряются новые методики, которые способны увеличить результативность и эффективность обучения. Одной из таких методик является методика предметно-языкового интегрированного обучения.

Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL (Content and Language Integrated Learning) относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, т.е. не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету [Девель, 2015].

Д. Марш, один из ведущих специалистов в сфере билингвального обучения и полилингвизма университета Финляндии Ювяскюля, создал акроним CLIL для обозначения новой методики. По словам Д. Марша, необходимость применения CLIL в Европе в 1994 году была обусловлена развитием политической и образовательной сферы – внедрение в практику академической и социальной мобильности в Евросоюзе требовало достижения высокого уровня иноязычной компетенции. С начала своего существования акроним CLIL стал самым используемым методическим термином в Европе для обозначения программ интеграции обучения иностранному языку и предметному содержанию. В 2005 году создатель методики предложил использовать термин CLIL как общий термин для различных методологий двустороннего характера, в которых внимание уделялось тематическому содержанию и изучаемому языку. В 2007 году методика CLIL начала применяться в 20 европейских странах: чаще всего на уровне среднего звена и начального образования. На данный момент во многих университетах Европы действуют курсы подготовки преподавателей CLIL, создана Европейская рамка квалификации для преподавателей, которые практикуют данную технологию в обучении неязыковым предметам [Marsh, 2002].

Основные принципы методики CLIL изложены Д. Койлом и описываются аббревиатурой «4C», которая обозначает Content (Содержание), Communication (Коммуникация), Cognition (Познание) и Culture (Культура) [Coyle et al., 2012].

Методика предметно-интегрированного обучения в контексте иноязычного образования рассматривается не только как возможность модернизации образовательного процесса, но и как средство моделирования комфортной коммуникативной среды.

Основной задачей иноязычного образования выступает готовность обучающихся к межкультурной коммуникации, которая напрямую зависит от уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции.

А.А. Леонтьев определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах [Леонтьев, 1998, с. 21].

Для эффективного развития иноязычной коммуникативной компетенции важным фактором является коммуникативная среда, которая может как негативно, так и позитивно влиять на обучение.

Коммуникативная среда представляет собой исторически сложившуюся этносоциоязыковую общность, которая характеризуется стабильными и регулярными внутренними коммуникативными связями и определенной территориальной локализованностью [Словарь социолингвистических терминов, 2006]. В иноязычном образовании этот термин применяется в контексте группы обучающихся и их влияния друг на друга. Задача учителя – поддержание позитивного эмоционального фона на занятиях по иностранному языку.

Предметно-языковое интегрированное обучение представляет собой хорошее подспорье для моделирования комфортной коммуникативной среды. В его основе лежат демократический стиль преподавания, вовлечение всех обучающихся в учебный процесс, толерантное отношение к высказыванию собственного мнения обучающимися и поддержание нужного для обучения микроклимата в учебном коллективе.

В рамках исследовательской работы на стажировочной площадке «Межкафедральный лингвистический центр фа-

культета иностранных языков» КГПУ им. В.П. Астафьева авторами статьи рассмотрены технологии обучения иностранным языкам, направленные на моделирование комфортной коммуникативной среды с использованием таких методов, как Case Study (ситуационное исследование) и компаративный (сравнительно-сопоставительный) анализ.

Оценка на основе анкетирования обучающихся старших курсов факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева показала, что большинство респондентов (75 %) отмечают необходимость формирования комфортной коммуникативной среды при обучении иностранным языкам, что подтверждается данными, полученными в результате ситуационного исследования.

Компаративный (сравнительно-сопоставительный) анализ инновационных технологий позволил выявить преимущества методики предметно-языкового интегрированного обучения для моделирования комфортной коммуникативной среды при обучении иностранным языкам.

Результаты апробации разработанного в ходе исследования алгоритма действий по использованию методики предметно-языкового интегрированного обучения свидетельствуют о возможности ее применения для моделирования комфортной коммуникативной среды при обучении иностранным языкам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предметно-языковое интегрированное обучение может быть использовано для моделирования комфортной коммуникативной среды с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

#### *Библиографический список*

1. Девель Л.А. Культура и деловой иностранный язык (опыт применения предметно-языкового интегрированного обучения



- ПЯИО) // Вестник Пермского исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. С. 64–70.
2. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.
  3. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. 24 с.
  4. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. д-р филол. наук В.Ю. Михальченко. М.: Ин-т языкознания РАН; Ин-т иностранных языков РАЛН, 2006. 312 с.
  5. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP, 2012. 173 p.
  6. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Jyvaskyla, University of Jyvaskyla, Finland, 2002 [Электронный ресурс]. URL: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david\\_marshreport.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshreport.pdf?sequence=1) (дата обращения: 11.11. 2019).

**И.П. Селезнева, Д.Е. Ломова**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ПЕДАГОГИКИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ КОМФОРТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ**

*В статье анализируются варианты использования арт-педагогических технологий на уроке иностранного языка в старших классах, призванных осуществить моделирование комфортной коммуникативной среды, необходимой для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных и художественных задач рассматриваются на примере построения алгоритма работы с видеоклипом, иллюстрирующим такое лингвокультурное явление, как «негритюд».*

**Ключевые слова:** арт-педагогика, работа с видео, комфортная коммуникативная среда, иноязычная коммуникативная компетенция.

**ART-PEDAGOGICS ELEMENTS AT A FOREIGN  
LANGUAGE LESSON AS A MEANS  
OF MODELLING A COMFORTABLE  
COMMUNICATIVE ENVIRONMENT**

*The article analyzes the options for using art-pedagogical technologies at a foreign language lesson in high school, designed to simulate a comfortable communicative environment, necessary for the formation of students' foreign communicative competence. The mechanisms for attracting art and artistic activity to solve professional and artistic tasks are considered on the example of constructing an algorithm for working with a video clip illustrating such a linguocultural phenomenon as «negritude».*

**Keywords:** *art pedagogics, work with video, comfortable communicative environment, foreign language communicative competence.*

Понятие «иноязычная коммуникативная компетенция», введенное в научный обиход Н. Хомски, Д. Хаймсом, М. Кэналь и М. Свейн, находит свое отражение в целях и задачах современного урока иностранного языка, направленного на реализацию лингвокультурологического подхода к иноязычному образованию.

Большинство исследователей выделяют три компонента иноязычной коммуникативной компетенции: грамматический (подразумевающий владение языковым кодом), социолингвистический (выражающийся в социокультурном компоненте и знании правил дискурса), стратегический (проявляющийся в умении использовать вербальные и невербальные стратегии общения) [Красильникова, 2009].

Социокультурный компонент иноязычной коммуникативной компетенции тесно связан с процессом моделирования комфортной коммуникативной среды на уроке иностранного языка.

Одним из средств моделирования комфортной коммуникативной среды может стать арт-педагогика – отрасль педа-

гогической науки, базирующаяся на слиянии педагогики и искусства и изучающая закономерности воспитания и развития человека посредством искусства [Арт-педагогика].

Арт-педагогика и арт-терапия, широко известные за рубежом, в отечественном образовании начали применяться сравнительно недавно, что объясняется непониманием специфики использования различных жанров искусства в классно-урочной системе. Объект, создаваемый на арт-педагогическом занятии, многими учителями по-прежнему рассматривается как самоцель. Между тем, как отмечают О.М. Корженко и Е.А. Заргарьян, «...в арт-педагогике искусство не является единственной целью деятельности, а становится лишь средством решения профессиональных задач» [Корженко, Заргарьян, 2013, с. 95].

В рамках данной статьи мы используем определение понятия «арт-педагогика», выведенное Н.Ю. Сергеевой, – это «формирующееся, практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы применения средств искусства для решения профессионально-педагогических задач» [Сергеева, 2016, с. 71].

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

Механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных и художественных задач рассматриваются в данной статье на примере построения алгоритма работы с видеоклипом к песне М. Джексона «Black or White», иллюстрирующим такое лингвокультурное явление, как «негритюд».

Негритюд (фр. *Négritude*: негритянство) – культурно-философская и идейно-политическая доктрина, теоретическую базу которой составляет концепция самобытности,

самоценности и самодостаточности негроидной расы [Негритюд].

Негритюд, или афроцентризм, как лингвокультурное явление имеет весьма неоднозначные оценки. Прежде всего, это связано с желанием сторонников данной идейной концепции «переписать» историю и исказить исторические факты и события в угоду своим субъективным убеждениям. Факт борьбы с «белым расизмом» с помощью иной расовой идеологии также подвергается критике. Однако многие исследователи (У.Э. Дюбуа, О.В. Мартышкин, А.Б. Давидсон) относятся к данному феномену как к попытке негроафриканского населения «преодолеть комплекс неполноценности» и отказаться от «белой маски». Идея общности афроамериканцев и негроафриканцев оказывается весьма выгодной негроафриканцам, нуждающимся в поддержке со стороны своих афроамериканских братьев.

В видеоклипе посредством музыки, танца, театрализации и видеоряда иллюстрируется мысль о единстве и равноправии всех рас, но в завершение видеоклипа демонстрируется идея о превосходстве негроафриканской расы (М. Джексон превращается в черную пантеру и громит окружающее его пространство: ассоциативная аллюзия на американскую леворадикальную организацию «Черная пантера»).

Алгоритм работы с видеоклипом включает подготовительный этап (обучающимся сообщается название видеоклипа и предлагается догадаться, о чем в нем будет идти речь; затем вводится новая лексика, которая необходима для понимания содержания видеоклипа и предназначена для активного овладения); лингвокультурологический комментарий (учитель рассказывает о борьбе афроамериканцев за свои права, возникновении «негритюда», о творчестве М. Джексона); просмотр видеоклипа; контроль понимания основного содержания (рабочие листы); задания после просмотра видеоклипа.

Задания после просмотра видеоклипа предусматривают использование элементов арт-педагогики и направлены на моделирование комфортной коммуникативной среды.

### 1. Иллюстрации.

*Задание 1.* Создать иллюстрации к новым словам: *negritude*, *human rights*, *black african*, *afro-american* – и обсудить их.

*Задание 2.* Дорисовать элементы на *worksheet*-заготовке, например, «*emotions worksheets*»: поисковая система выдает 6 овальных лиц, на которых обучающиеся должны отобразить эмоции (*happy*, *sad*, *surprised*, *mad* и т.д.), иллюстрирующие слова, которые они отработали на уроке.

### 2. Коллажирование.

Коллажирование снимает трудности воспроизведения материала для тех обучающихся, которые не владеют навыками рисования, и позволяет «бесконечно» детализировать материал. Готовый коллаж служит средством стимуляции к монологическому высказыванию.

*Задание 1.* Составить коллаж, используя понятие-ядро *human rights* и понятия-спутники *black african*, *afro-american*, *negritude*. Для коллажа используются материалы из журналов (фото, картинки, надписи). Работа проводится в мини-группах и завершается комментированием и обсууждением коллажей.

### 3. Игра-драматизация.

Обучающиеся воспроизводят содержание видеоклипа по ролям. Каждая мини-группа представляет одну из рас, представленных в видеоклипе. До начала игры учитель раздает карточки с опорными репликами.

Использование элементов арт-педагогики на уроке иностранного языка стимулирует интерес обучающихся к изучению иностранного языка, ускоряет темп их интеллектуального развития, объединяя в творческом процессе формирование мировосприятия, становление чувств и переживаний, развитие креативности. Все вышеперечисленное позволяет моделировать на уроке комфортную коммуникатив-

ную среду, необходимую для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

### *Библиографический список*

1. Арт-педагогика [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Артпедагогика> (дата обращения: 12.11.2019).
2. Корженко О.М., Заргарьян Е.А. Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, май 2013 г.). СПб.: Реноме, 2013. С. 95–97.
3. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Педагогический вестник. Сер.: Филология. 2009. № 1(58). С. 179–184.
4. Негритюд [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Негритюд> (дата обращения: 12.11.2019).
5. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогика и арт-терапия: к вопросу о разграничении понятий // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Педагогические науки. 2016. Т. 11, № 2. С. 69–74. DOI: 10.21209/2308-8788-2016-11-2-69-75

**И.П. Селезнева, У.В. Тищенко**

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ КОМФОРТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Статья посвящена определению методического потенциала инновационных технологий в процессе моделирования комфортной коммуникативной среды при обучении иностранным языкам. Автор рассматривает инновационные технологии обучения иностранным языкам, направленные на моделирование комфортной коммуникативной среды (предметно-языковое интегрированное обучение, включение в процесс преподавания иностранного языка элементов виртуального общения, работа с эмоционально-оценочной лексикой), используя такие методы, как анкетирование и компаративный (сравнительно-сопоставительный) анализ.*

**Ключевые слова:** *комфортная коммуникативная среда, инновационные технологии, обучение иностранным языкам, компаративный анализ.*

I.P. Selezneva, U.V. Tishchenko

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF MODELLING A COMFORTABLE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*The article is devoted to determination of the methodological potential of innovative technologies in the process of modeling a comfortable communicative environment for teaching foreign languages. The authors consider the technologies for teaching foreign languages, which aim at modeling a comfortable communicative environment (integrated language teaching, the inclusion of virtual communication elements in the process of teaching a foreign language, work with emotionally-evaluative vocabulary) using such techniques as a questionnaire and comparative analysis.*

**Keywords:** *comfortable communicative environment, innovative technologies, teaching foreign languages, comparative analysis.*

**И**нновационное развитие в области образования в Российской Федерации в настоящий период вынуждено выбирать между традиционной системой преподавания, показывающей результаты на протяжении многих лет, и введением инновационных технологий, каковых требует нынешняя реальность.

Необходимость внедрения инновационных технологий в процесс обучения обосновывается рядом обстоятельств:

- противоречие между социально-экономическими преобразованиями в обществе и практикой учебно-образовательного процесса;
- изменение содержания, объема, состава учебных дисциплин;
- исследовательский характер деятельности современного учителя;
- потребность в развитии конкурентоспособных программ в учебных заведениях разного типа.

В.А. Сластенин отмечает, что сами по себе инновации важны в тех случаях, когда традиционные способы решения проблемы не дают положительного эффекта вне зависимости от квалификации учителей. Проверенный опыт, дающий постоянные положительные результаты, надо сохранять, а не заменять на новый только потому, что он был ранее известен [Педагогика, 2013, с. 67].

Наряду с технологическими, организационными и социальными инновациями, методические инновации широко представлены в психолого-педагогической литературе, в первую очередь в сфере частных методик.

По мнению О.И. Ковалевой, к наиболее распространенным инновационным технологиям, используемым на современном этапе обучения, можно отнести:

- компьютерные технологии;
- тестирование;
- использование авторских технологий;
- блочно-модульную систему обучения;
- интерактивное обучение;
- дистанционное обучение [Ковалева, 2009].

В этом списке отсутствуют технологии, позволяющие моделировать комфортную коммуникативную среду при обучении отдельным предметам, пожалуй, косвенно к ним могут быть отнесены лишь компьютерные технологии и интерактивное обучение.

Понятие «комфортная коммуникативная среда» учебного заведения зарождается в психологии, рассматривающей его с учетом принципа защиты личности каждого участника образовательного процесса (учет индивидуальных особенностей личности), принципа развивающего образования (взаимодействие, а не воздействие), принципа обеспечения здоровой социально-психологической структуры коллектива (И.В. Вачков, М. Кипнис).



В методике преподавания иностранных языков в качестве комфортной коммуникативной среды, по нашему мнению, могут быть рассмотрены создание и реализация психоконфортных условий обучения, обеспечивающих формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Использование инновационных технологий в процессе моделирования комфортной коммуникативной среды при обучении иностранным языкам имеет преимущество перед традиционной системой обучения, так как оно позволяет достичь повышения эффективности обучения при снижении нагрузки на обучающегося и обучающего.

Анкетирование обучающихся факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева показало, что большинство респондентов (82 %) не знакомы с технологиями моделирования комфортной коммуникативной среды на уроке иностранного языка.

В рамках исследовательской работы на стажировочной площадке «Межкафедральный лингвистический центр факультета иностранных языков» КГПУ им. В.П. Астафьева авторами статьи рассмотрены инновационные технологии, направленные на моделирование комфортной коммуникативной среды при обучении иностранным языкам (предметно-языковое интегрированное обучение, включение в процесс преподавания иностранного языка элементов виртуального общения, работа с эмоционально-оценочной лексикой), и проведен их компаративный (сравнительно-сопоставительный) анализ.

Предметно-языковое интегрированное обучение «...способствует активизации процесса овладения иноязычными компетенциями на основе активной интеграции иностранного языка с процессом обучения профессионально значимым дисциплинам. Студенты, уже имея представ-

ление об основных понятиях предмета, поскольку он является частью учебного плана, легче воспринимают его на иностранном языке. Это снижает неуверенность в использовании средств иностранного языка для передачи содержания и профессионального мнения. Кроме того, внимание учащихся отвлекается от проблем, связанных с боязнью допустить языковые ошибки, поскольку их основные усилия направлены на предметное содержание дисциплины» [Токарева, 2017, с. 82].

Использование на занятии элементов виртуального общения и включение в материал урока эмоционально-оценочной лексики позволяют моделировать ситуации межкультурного профессионального общения и выработать стратегию речевого поведения будущего учителя иностранного языка.

Результаты исследования использованы для разработки рекомендаций по моделированию комфортной коммуникативной среды при обучении иностранным языкам в вузе.

### *Библиографический список*

1. Ковалева О.И. Инновационные технологии обучения учащихся общеобразовательных учреждений как эффективное средство психоконфортного развития // Сибирский педагогический журнал. 2009. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-obucheniya-uchaschihsya-obscheobrazovatelnyh-uchrezhdeniy-kak-effektivnoe-sredstvo-psihokomfortnogo](https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-obucheniya-uchaschihsya-obscheobrazovatelnyh-uchrezhdeniy-kak-effektivnoe-sredstvo-psihokomfortnogo-razvitiya) (дата обращения: 11.11.2019).
2. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2013. 576 с.
3. Токарева Е.Ю. Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 22. С. 81–88. DOI: 10.18720/НиМЛ88М 2227-8591.22.10

Е.А. Семенихина

## МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ

*Статья содержит результаты теоретического анализа современного состояния вопроса о метафорическом мышлении как компоненте лингвистической креативности. Рассматриваются роль метафорического мышления в процессе когнитивной деятельности человека и методы формирования и развития творческой метафорической компетенции у изучающих иностранный язык.*

**Ключевые слова:** метафора, лингвистическая креативность, иностранный язык, образование, коммуникация, коммуникативная компетенция.

E.A. Semenikhina

## METAPHORIC THINKING AS A COMPONENT OF LINGUISTIC CREATIVITY

*The article contains the results of a theoretical analysis of the current state of the issue of metaphoric thinking as a component of linguistic creativity. The author explains the role of metaphoric thinking in the process of human cognitive activity and the methods of formation and development of creative metaphoric competence.*

**Keywords:** metaphor, linguistic creativity, foreign language, education, communicative competence.

В современном обществе актуальной является проблема развития творчески активной личности. Креативность – это компетентность человека XXI века, один из главных гибких навыков.

Однако содержание современных образовательных программ не совсем в состоянии удовлетворить многоаспектные проблемы подготовки всесторонне развитой личности. В нашей жизни мы постоянно наблюдаем последствия отсутствия людей, способных мыслить творчески в тех областях деятельности, где это особенно необходимо. Стано-

вится очевидно, что базовые принципы образования должны сместиться в сторону креативной составляющей общей социальной и профессиональной компетенции, если мы хотим добиться успеха в современном информационном мире.

Школа в данном случае выступает одним из основных звеньев в сложной образовательной системе, призванным способствовать развитию лингвистической креативности личности. Как писал в своих работах профессор Е.И. Пассов: «Люди общаются не с помощью заученных, полностью готовых высказываний, а создают каждый раз новые, соответствующие данной ситуации» [Пассов, 1998, с. 25]. «Репродукция же (воспроизведение готового) играет в говорении подчиненную роль, поэтому ту же роль следует отводить ей и в обучении: ведущим должен быть речетворческий аспект» [Пассов, 1985, с. 18].

В каком же направлении стоит двигаться педагогам в своей работе, чтобы сформировать и развить у обучающихся такое качество, как лингвистическая креативность? Одним из показателей творческой одаренности исследователи называют метафорическое мышление [Битнер, 2018, с. 315]. М.А. Холодная, говоря об основных свойствах лингвистической креативности языковой личности, называет метафоричность как умение действовать в «невозможном», фантастическом контексте, как предрасположенность к использованию символических, ассоциативных средств при выражении своих мыслей [Холодная, 2002, с. 141]. С точки зрения когнитологии метафора есть не что иное, как инструмент познания мира, поскольку базируется на установлении ассоциативных связей, сходств и различий между явлениями мира и создает на этой основе новые личностные смыслы, представляющие субъективное отношение индивида к миру, его видение, его трактовку определенного фрагмента действительности [Калашникова, 2010, с. 82]. Таким образом, формирование и развитие метафорической компетен-

ции можно считать одними из ключевых задач в освоении навыка лингвистической креативности.

Следует подчеркнуть, что ранее метафорическую компетенцию изучали преимущественно в рецептивных видах речевой деятельности, при этом считали, что учащимся важнее уметь понимать и воспроизводить метафору, поскольку порождение метафоры является «коммуникативным риском». В исследованиях продуктивных видов иноязычной речевой деятельности отмечалось, что письменные работы учащихся не аутентичны, лишены образности и в целом свидетельствуют о том, что учащиеся стремятся избежать употребления метафоры, поскольку концептуальная система изучаемого иностранного языка освоена слабо [Уткина, Мишланова, 2016, с. 245]. Но при этом метафора необходима изучающим иностранный язык для реализации компенсаторных функций в тех случаях, когда учащиеся прибегают к метафоре для выражения новых понятий с помощью уже известной им лексики.

Б.Дж. Бердселл в понятии «метафорическая компетенция» отдельно выделяет «творческую метафорическую компетенцию» (*«creative metaphoric competence»*), которую он понимает как процесс создания и интерпретации новых метафор, используемых вместо известных и распространенных, встречающихся нам в повседневном общении [Birdsell, 2018, p. 73].

Приобретение метафорической компетенции в иностранном языке является сложным и медленным процессом, иногда сопровождаемым определенными недоразумениями. Обычно при изучении иностранного языка человек осваивает определенные правила этого нового для него языка, но у него при этом недостаточно возможностей освоить концептуальные структуры, характерные для изучаемого языка. В результате можно заметить, что некоторые высказывания изучающих иностранный язык являются «неестественными» или

«не такими, как у носителей языка». Индивидуальная способность справляться с семантическими нарушениями, которые присущи новоизобретенным метафорам, предполагает принятие риска. Это рискованно, т.к. понимание новой метафоры более непредсказуемо со стороны слушателя. Некоторые люди более склонны к такому риску, но в большинстве случаев страх того, что «меня поймут неправильно», препятствует креативному выражению мыслей говорящего.

В контексте рассмотрения данного вопроса интересно исследование Ф. МакАртур, поскольку в нем выражен большой интерес к продуктивным метафорам учащихся. Автор утверждает, что в том случае, когда словарный запас в изучаемом языке у учеников относительно беден, метафора является наиболее мощным инструментом для осмысления многих распространенных разговорных выражений [MacArthur, 2010, p. 156]. Также в качестве подтверждения того, что, идя на коммуникативный риск, говорящий на самом деле не сильно рискует, можно привести экспериментально доказанный факт: новые метафоры, созданные собеседником, скорее всего, будут восприняты носителем языка как правильные, а не девиантные [Voers, 2004]. Это открытие показывает целесообразность и практичность повышения осведомленности о метафорах в продуктивном изучении языка.

На данный момент разработаны определенные методы формирования и развития метафорической компетенции у изучающих иностранный язык. Так, Дж. Хофвебер и С. Грэхэм в своей работе осветили любопытную закономерность: ознакомление с художественными литературными произведениями на иностранном языке способствовало созданию обучающимися новых метафорических высказываний [Hofweber, Graham, 2017, p. 22]. Следовательно, образный, метафорический язык в поэзии и романах может увеличить шансы обучающихся проявлять собственную метафорическую креативность.

Б.Дж. Бердселл также предлагает свой метод развития рассматриваемой нами компетенции. В качестве такового им предлагается разработка заданий для обучающихся, при выполнении которых им следует в свободной творческой форме закончить ряд высказываний. Так как ответы обучающихся при выполнении данного типа заданий являются творческими, автор также предлагает различные способы и критерии оценки этих работ [Birdsell, 2018].

Марсель Дэнэси, профессор семиотики и лингвистической антропологии Университета Торонто, утверждает, что отсутствие метафорической компетентности у изучающих иностранный язык заставляет их звучать слишком буквально, и, несмотря на годы обучения, они никогда не достигают беглости, подобной той, которой владеют носители языка [Danesi, 1992, p. 193]. С этим трудно не согласиться. Однако в подавляющем большинстве случаев перед изучающим иностранный язык не стоит задача освоить язык на уровне носителя, их целью в основном является умение грамотно и понятно для собеседника выражать свои мысли в различных коммуникативных ситуациях. И метафорическое творчество в данном случае, на наш взгляд, позволяет более эффективно реализовывать данную цель, т.к. метафоры помогают выразить мысли более содержательно и красочно.

Таким образом, развитие лингвистической креативности является важной составляющей организации образовательной деятельности при изучении иностранного языка. Развить данный навык у обучающихся можно в том числе и с помощью развития метафорического мышления как на родном, так и на иностранном языке.

### *Библиографический список*

1. Битнер М.А. Развитие метафорического мышления потенциально одаренных обучающихся посредством научно-исследовательской деятельности в области лингвистики //

- Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике: сб. науч. тр. по матер. междунар. науч. конф. Барнаул: Алт. гос. пед. ун-т, 2018. С. 315–318.
2. Калашникова Л.В. Метафора – ключ понимания основ мышления и создания ментальных представлений о мире // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2010. № 3 (7). С. 81–84.
  3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
  4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 223 с.
  5. Уткина Т.И., Мишланова С.Л., Исследование метафорической компетенции студентов-экономистов в процессе профессионально ориентированного обучения английскому языку // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 6, ч. 1. С. 244–254.
  6. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
  7. Birdsell B.J. Creative metaphor production in a first and second language and the role of creativity. The University of Birmingham, 2018. 352 p.
  8. Boers F. Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary // M. Achar & S. Niemeier (eds.). Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching. Berlin; New York: De Gruyter, 2004. P. 211–232.
  9. Danesi M. Metaphor and Classroom Second Language Learning // Romance Language Annual. 1992. № 3. P. 189–194.
  10. Hofweber J., Graham S. Linguistic creativity in language learning: Investigating the impact of creative text materials and teaching approaches in the second language classroom // Scottish Languages Review. 2017. № 33. P. 19–28.
  11. MacArthur F. Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom // AILA Review. 2010. № 23 (1). P. 155–173.



М.В. Стехина, Д.А. Долишная

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ  
ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ  
ПРИ ПОДГОТОВКЕ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-х КЛАССОВ К ОГЭ**

*В статье рассмотрены вопросы использования образовательной технологии веб-квест в обучении иностранных языков при подготовке к государственным экзаменам. В качестве примера предлагается веб-квест по теме «History of animation».*

**Ключевые слова:** веб-квест, образовательные технологии, Государственный экзамен, универсальные учебные действия, коммуникативная компетенция.

M.V. Stekhina, D.A. Dolishnaya

**USING WEB-QUEST TECHNOLOGY  
TO DEVELOP READING SKILLS  
IN PREPARING 7<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS  
TO THE BASIC STAE EXAM**

*The article deals with the use of educational technology web-quest in teaching foreign languages in preparation for state exams. As an example, a web-quest on the topic „History of animation” is given.*

**Keywords:** web-quest, educational technologies, state exam, universal educational activities, communicative competence.

**Б**лагодаря развитию и модернизации системы образования, а также появлению федерального государственного общеобразовательного стандарта, приходится отказываться от старых методик в обучении иностранных языков, где учитель представляет собой активного участника, дающего знания, а обучающиеся пассивно воспринимают информацию. Если раньше ставилась цель освоить программу, то сейчас, помимо этого, необходимо развивать универсальные учебные действия. В связи с этим начали активно развиваться разные формы обучения, в особенности информационные технологии.

В соответствии с ФГОС одним из метапредметных результатов является «формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий» [ФГОС]. Одним из факторов, объясняющих ориентацию системы образования на информационные технологии, является огромное количество людей, которые пользуются Интернетом каждый день.

Также, согласно требованиям ФГОС, обучающиеся во всех школах сдают Государственный экзамен в конце 9-го класса, подтверждая уровень А2, и в конце 11-го класса, подтверждая уровень В1/В2. Иностранный язык является предметом для сдачи экзамена по выбору, но уже не первый год Министерство образования говорит о введении иностранного языка в ряды обязательных предметов для сдачи. Замглавы Рособнадзора Анзор Музаев напомнил, что к 2022 году ЕГЭ по иностранному языку станет обязательным, а в 2020 году английский язык будут сдавать все выпускники девятых классов [РИА Новости...]. Также с каждым годом количество обучающихся, выбравших данный предмет, становится все больше и больше. Для успешной сдачи экзамена необходимо начинать подготовку на раннем этапе обучения. Подготовить обучающихся к ОГЭ и ЕГЭ – это значит сформировать у них иноязычную коммуникативную компетенцию.

Для того чтобы разнообразить подготовку к сдаче экзамена, замотивировать обучающихся изучать иностранные языки, а также выполнить все требования, которые ставит перед нами ФГОС, нужно подключать разные технологии. Одна из таких технологий – веб-квест. Современная информационная веб-квест технология способствует эффективности проведения занятий, реализации личностно ориентированного подхода, активизирует самостоятельность, учебную и познавательную деятельность обучающихся. Веб-квест – это особый тип поисковой деятельности, которую ученики имели бы возможность осуществлять с по-

мощью Интернета [Полянина, 2012]. Эта технология была основана по принципу компьютерной игры, в которой обязательно устанавливается конкретная цель, а игроки, используя свои знания, должны добиваться максимально высокого результата.

Основателем веб-квеста является Берни Додж. Он дает следующее определение данной технологии: «это сайт, который содержит в себе проблемное задание и предполагает самостоятельный поиск информации в сети Интернет» [Dodge].

Технология веб-квест также может быть универсальным инструментом для обучения студентов. Ее можно использовать для введения новых знаний, для их углубления и закрепления. Интеграция Интернета и компьютеров также повышает компетентность студентов работы с технологиями. Имея конкретные источники информации, обучающиеся могут сосредоточиться на использовании ресурсов для ответов на вопросы [Николаева, 2002, с. 9].

Берни Додж выделяет четкую структуру веб-квеста:

- Introduction (Введение);
- Task (Задание);
- Process (Выполнение);
- Evaluation (Оценивание);
- Conclusion (Заключение);
- Credits (Использованные материалы);
- Teacher Page (Комментарии для учителя).

Разберем на примере веб-квест по английскому языку для 7-го класса на тему «History of animation».

*Introduction:* Welcome, my dear! What was the first that you watched on TV? I guess it was a cartoon. How many cartoons have you watched since that time? I think lots. So today you are here to learn the history of animation.

*Task:* The human imagination is limitless and sometimes our creative minds come up with stories and subject matter that just can not be achieved with real actors, props and costumes. The

techniques that created these animations have made leaps thanks to advances in technology.

October 28th is Animation Day and to celebrate, we'd take some time to look back at just how far animation has come over the last century.

You will read about the history of animation and the various forms of animation, and then do some exercises. All answers are entered in the form.

*Process:*

*Task 1.* Follow the link, find the translation and the transcription of the following words, and write them into your vocabularies. <http://www.wordreference.com/enru/transcription>

Word	Transcription	Translation
cartoon		
movie		
drawing		
illusion		
sequence		
impression		
frame		

*Task 2.* Match headings 1–5 and texts A-D. Write down your answers in the table. Use each digit only once. In the task there is one extra title.

- 1) The First Ever Animation.
- 2) The First Animated Feature Film.
- 3) The Rise of the Mouse House, Walt Disney Studio.
- 4) The First Computer-Animated Feature Films.
- 5) The first animated short film.

A) After a number of pioneers began creating animated shorts in the early 20th century (1914's Gertie the Dinosaur being a notable example), the very first feature-length animation created using traditional methods was entitled El Apóstol. Released in 1917 to a South American theatre audience, the 70-minute long movie – running at an impressive 14 frames per second – also

holds the distinction of being the first commercially profitable animated movie ever made...

B) A few more experimental animation techniques were developed over the next decade (including methods like rotoscoping), which produced some hit-and-miss results. It was the opening of a small studio in Los Angeles, however, that changed the game forever. To many, the word “animation” begins and ends with Walt Disney. With more innovations and notable works over the 20th century (and beyond) than we could ever hope to list here, Disney’s studio and tumultuous history set a precedent for the entire animation industry...

C) Given that animation, at its heart, is simply the act of creating the illusion of movement through still images, you could argue that the craft began hundreds of thousands of years ago. We are all familiar with the stereotypical cave painting imagery which usually depicted hunting in motion. The Victorians also figured out how to create moving stills to trick the eyes into thinking the image was animated...

D) If the founding of Disney Studios is the biggest turning point in animation history so far, Pixar’s release of Toy Story in 1995 could be deemed the second biggest. While it’s amazing that Toy Story still looks incredible two decades later, it’s undeniable that the CGI animations released since are following some kind of Moore’s Law effect: every year the rate of technological increase is growing exponentially, leading to mind-blowing results which are light-years ahead of titles released just a couple of years ago...

Text	A	B	C	D
Headings				

*Task 3.* Follow this link and read the text. Are the sentences true/false/not stated. <http://animation-ua.com/en/school-animation/history-of-animation/178-history-of-animation>

1. In India there were found drawings, which referred to 2000 year BC.

2. History of animation started on 20th of July 1887 in France.
3. First cartoons were up to ten minutes.
4. Walt Disney created the first cartoon in 1906.
5. Toy Story is the second biggest turning point in animation history.
6. The method of motion capture used for creating special effects in films.

*Task 4.* Find the past form of these verbs.

Become	
Make	
Begin	
Have	
Go	
Draw	

*Task 5.* Follow this link and write what happened in these years?

3,000 B.C.	
1500 A.D.	
1603	
1906	
1908	
1914	
1919	
1928	

*Task 6.* Who made this?

Name	Action
1	2
	was the first who used sound in animation
	created animated smoke in 1906.
	accidentally invented the technique of shooting “stop-motion”.
	created the first cartoon in 1906.

*Окончание табл.*

1	2
	invented Sketchpad, an innovative program that influenced alternative forms of interaction with computers.
	showed first results in computer animation in the USSR.

*Evaluation:* на этапе оценивания собираются все бланки со ответами, а результаты выставляются в электронный журнал.

Технология веб-квест является помощником в изучении иностранного языка, делая процесс обучения интересным и увлекательным. Данная технология является эффективным способом организации самостоятельной работы школьников, который приобретает все большую популярность в современном, быстро развивающемся мире.

Учитель может использовать веб-квесты в процессе изучения любой темы, взятой из учебника, все зависит от его фантазии и готовности внедрить новые технологии в процесс обучения иностранному языку.

### ***Библиографический список***

1. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы интернет-образования. 2002. № 7. С. 9–12.
2. Полянина М.М. Технология WEBQUEST на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 38.
3. РИА Новости: «Каждый девятый российский выпускник выбрал ЕГЭ по иностранным языкам» // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. 2017 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press\\_center/press/index.php?id\\_](http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/press/index.php?id_) (дата обращения: 8.11.2019).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 8.11.2019).
5. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests [Электронный ресурс]. URL: [http://webquest.org/sdsu/about\\_webquests.html](http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html) (дата обращения: 10.11.2019).

М.В. Стехина, С.В. Щелкунова

**ПРАКТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ  
ПО РАЗВИТИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА  
В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ  
КАК ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ  
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*В статье рассматриваются вопросы преподавания немецкого языка как второго иностранного языка в средней школе. Также анализируются трудности, связанные с грамматикой немецкого языка, а именно с предлогами месторасположения предметов в пространстве. Представлены методы и приемы использования дополнительных материалов в игровой форме, демонстрирующих эффективность их применения на уроках немецкого языка в 6-х классах.*

**Ключевые слова:** *второй иностранный язык, средняя школа, интенсификация, грамматический навык, речевые образцы, грамматические структуры.*

M.V. Stekhina, S.V. Shelkunova

**PRACTICAL EXERCISES FOR DEVELOPING  
GRAMMAR SKILLS IN GERMAN AS A SECOND  
FOREIGN LANGUAGE IN A SECONDARY SCHOOL**

*The article deals with the issues of teaching German as a second foreign language in a secondary school. Difficulties associated with the grammar of the German language, namely with the prepositions of the location of objects in space are presented. Methods and techniques of using additional materials are described in a game form, demonstrating the effectiveness of their use at the German lessons in 6<sup>th</sup> grades.*

**Keywords:** *second foreign language, secondary school, intensification, grammatical skill, speech patterns, grammatical structures.*

**В**ведение второго иностранного языка как обязательного предмета в школе предполагает необходимость внедрения лингвокультурных элементов в процесс обучения, учитывая условия поликультурного общества. Последние четыре года немецкий язык занимает лидирующее место среди выбираемых для изучения иностранных языков в школе [Введение обязательного...].



Урок иностранного языка в современных условиях до сих пор остается предметом для профессиональных дискуссий. Внедрение в учебный процесс федеральных государственных образовательных стандартов общего начального, основного и полного образования (далее – ФГОС) влечет за собой решение такого вопроса, как эффективная организация учебного процесса. Из этого следует, что содержание и структура урока должны отвечать индивидуальным, общественным и государственным потребностям через деятельностное и лично ориентированное развитие обучающегося [Федеральный государственный..., 2010].

Изучение немецкого языка после английского дает значительное преимущество не только учителю-предметнику, но и обучающемуся. Как отмечает А.В. Зырянова, владение обучающимся латинским шрифтом сокращает период алфаветизации и сводит к усвоению различий звукобуквенных соответствий в немецком и английском языках, а также графического и звукового образа слова [Зырянова, 2013]. Помимо этого, стоит отметить, что наличие значительного потенциального словарного запаса обучающегося облегчает процесс обучения чтению и позволяет быстрее освоить немецкую лексику.

Введение того или иного грамматического явления на уроках немецкого языка как второго иностранного, которое уже было изучено на уроках первого иностранного языка (английского), способствует более быстрому овладению языковыми средствами [Обсуждение вопроса...].

В результате анализа имеющихся школьных учебников нами была выявлена недостаточно полная и четкая информация о преподаваемых грамматических структурах. В связи с этим мы решили провести эксперимент, в котором приняли участие два 6-х класса. На уроке немецкого языка было проведено учебное занятие, ориентированное на результат освоения грамматического правила на примере *Dativ*

(опр. артикль) + предлоги места по теме «Мой Дом» («Mein Zuhause») [Аверин, Джин, Рорман, 2013].

Так, с одним классом урок был реализован в рамках учебной программы, в то время как на уроке с экспериментальным классом были использованы дополнительные задания и различные техники освоения данного правила.

В ходе нашего эксперимента был подготовлен и реализован материал с привлечением дополнительных ресурсов, по завершении которого был проведен контроль и подведены итоги.

Для организации эффективного запоминания и усвоения грамматического правила Dativ (опр. артикль) + предлогов места был разработан и апробирован комплекс заданий и упражнений в рамках темы «Мой Дом» («Mein Zuhause»). Краткое описание хода практической деятельности: первым шагом было повторение лексического материала по теме урока. Следующим этапом было введение вопроса дательного падежа **Wo?** и глаголов, отвечающих на этот вопрос:

<b>stehen</b>	<b>steht</b>	
<b>liegen</b>		<b>liegt</b>
<b>sitzen</b>	<b>sitzt</b>	
<b>hängen*(висеть)</b>		<b>hängt</b>

Данный этап предполагал работу с интерактивной доской, где вышепредставленные глаголы нужно было сопоставить с русским переводом, после этого сопоставление тех же глаголов только с формой 3-го лица ед. числа, где преобладала коллективная деятельность как форма социальной работы.

При выполнении задания 2 обучающимся было предложено разделить на мини-группы, по 3–4 человека в каждой, где в игровой форме по теме урока «Мой Дом» нужно было соединить немецкие предлоги с русским эквивалентом так, чтобы акцент делался именно на немецком слове для лучшего запоминания.

Игра на сопоставление «Пчелка Анна ищет свой дом» («Biene Anna sucht ihr Haus»).

Дальнейшая работа была организована индивидуально с учебником, где обучающиеся выполняли письменно в тетради задание, ориентированное на выбор необходимого глагола в правильной грамматической форме. Следующее задание было на подстановку правильного предлога места с использованием зрительной опоры в учебнике.

Заключительным этапом изучения грамматического правила Dativ (опр. артикль) + предлоги места в рамках темы «Мой Дом» («Mein Zuhause») была организована работа в парах. Данное задание предполагает описание комнаты в выданной карточке с картинкой с использованием выученных лексических единиц по теме «Мой Дом» с применением освоенного грамматического правила местонахождения предметов в комнате.

По результатам контрольной работы, которая содержала письменную и устную части, было выявлено, что, благодаря разноплановым заданиям в игровой форме, повысилось качество запоминания предлогов, а вместе с тем и форм артикля в дательном падеже, то есть повышенная заинтересованность обучающихся к занятиям способствовала получению лучших результатов. Письменная часть состояла из тестовых заданий с выбором ответа и составлением предложений, устная часть представляла собой краткое монологическое высказывание про свою комнату.

Таким образом, введение дополнительных заданий и техник позволяет обучающимся осваивать и прямо на уроке применять грамматические конструкции, формулируя собственные фразы и предложения. Положительным эффектом явилась повышенная мотивация обучающихся к изучению немецкого языка как второго иностранного, а также успешные результаты усвоения правила Dativ (опр. артикль) + предлоги места, в отличие от группы, которая занималась в рамках учебника.

### *Библиографический список*

1. Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. Горизонты. Немецкий язык для 6 класса. М.: Просвещение, 2013.
2. Введение обязательного экзамена по иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <https://zen.yandex.ru/media/lancmanoge/tak-budet-li-obiazatelnyi-oge-po-angliiskomu-vveden-v-2020-ili-net> (дата обращения: 05.03.2019).
3. Зырянова А.В. Нововведения начального общего и основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/news/21201> (дата обращения: 11.10.2019).
4. Обсуждение вопроса о введении обязательного второго иностранного языка в школах в ближайшие годы [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/nemetskiy-yazyk/library/2019/05/23/iz-opyta-prepodavaniya-vtorogo> (дата обращения: 11.10.2019).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010.

**Ю.А. Федорова**

## **МЕТОД ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

*В статье рассматриваются понятие метода полного физического реагирования и его применение в игровой деятельности. Выявлены преимущества использования метода полного физического реагирования в процессе обучения устной речи на английском языке. Определены основные этапы урока с использованием метода полного физического реагирования и представлены характеристики задействованных приемов.*

**Ключевые слова:** *метод полного физического реагирования, игровая деятельность, английский язык, устная речь, дополнительное образование, этапы урока.*

## TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD IN GAMING ACTIVITIES AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSON IN CHILDREN` ADDITIONAL EDUCATION

*The article describes the concept of the total physical response method and its application in gaming. The advantages of using the method in the process of teaching oral speech in English are considered. The main stages of the lesson using the total physical response method are defined and the characteristics of the techniques involved are provided.*

**Keywords:** *method of total physical response, game activity, English language, oral speech, additional education, stages of the lesson.*

Межкультурная коммуникация стала неотъемлемой составляющей современного мира, и у каждого человека возникает необходимость обучения иностранным языкам. Уровень овладения новым языком зависит от мотивации и социальных требований ученика. Разнообразие целей и задач раскрывает перед педагогом широкий спектр существующих методов обучения, которые должны соответствовать строгим критериям отбора.

Так, среди наиболее распространенных методов обучения иностранному языку выделяется метод TPR (Total Physical Response), который был разработан американским психологом Джеймсом Ашером в 70-х годах XX века. Наблюдая, как маленькие дети учат свой первый язык, Ашер отметил, что за речью родителя следует физическая реакция от ребенка. На основе своих наблюдений Ашер сформулировал три гипотезы.

1. Дети изучают язык слушая.
2. Изучение языка должно задействовать правое полушарие головного мозга.
3. Обучение языка должно проходить в благоприятной обстановке [Asher, 1969].

TPR помогает усвоить информацию с задействованием всех основных каналов восприятия человека: зрительного, слухового, кинестетического. Метод базируется на теории о работе левого и правого полушарий головного мозга. Как известно, правое полушарие головного мозга руководит образным мышлением, куда относятся фантазия, творчество, интуиция. Левое полушарие ориентировано на речь человека и абстрактно-логическое мышление.

У ребенка правое полушарие задействовано в большей степени, но со временем по мере взросления усиливается работа левого полушария. Если мы обратимся к традиционным методам обучения языка, то заметим, что материал преподносится в форме речи и знаков. Стандартный сюжет развития урока представляет собой восприятие информации на слух, чтение текста и выполнение упражнений. Иностранный язык осваивается как академический предмет. Таким образом, правое полушарие, направленное на образное мышление, остается не задействованным.

Метод TPR полностью снимает данный вопрос, так как запоминание новых слов происходит через изображение, инсценировки, аудио- и видеоматериалы, жесты и выполнение команд педагога. На уроках с использованием метода полного физического реагирования ученики не только слушают учителя, но и напрямую участвуют в учебном процессе. Дети трогают предметы, танцуют, двигаются, произносят слова и фразы с разной эмоциональной окраской. Таким образом, новая информация откладывается не только в левом полушарии путем восприятия речи, но и в правом полушарии через образы, подкрепленные яркими эмоциями.

Подтверждение этому находим в цитате К.Д. Ушинского «дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще», который призывал опираться на первых порах школьной работы на эти особенности детского мышления [Ушинский, 2018, с. 102].

Разработчик метода Джеймс Ашер выделил ключевые принципы обучения ИЯ в условиях TPR:

- сосредоточенное прослушивание ИЯ;
- выполнение команд синхронно прослушиванию (работа правого полушария мозга);
- избегание отрицательных эмоций во время обучения ИЯ (т.к. негатив подавляет восприятие новой информации).

Основную часть урока дети выполняют тренировочные упражнения. Педагог дает самые разнообразные команды в повелительном наклонении. Задача учеников – выполнять команды правильно и в энергичном темпе.

На начальном этапе обучения детям предлагаются команды, которые они могут не только слышать, но и видеть (stand up, sit down, raise your hands). Спустя какое-то время педагог начинает использовать уже знакомые команды в новых сочетаниях слов (sit on the floor, raise your left hand), тем самым увеличивая вокабуляр учеников.

Как показывает личный опыт преподавания ИЯ, важно использовать устойчивые формулировки, чтобы ребенок мог с легкостью улавливать разницу между уже известными и новыми командами. Ашер утверждал, что за один учебный час в таком формате ученик способен заучить от 12 до 36 команд (в зависимости от уровня знаний и количества учеников в классе).

Важно соблюдать высокий темп урока и проговаривать команды достаточно быстро. Поэтому Ашер рекомендует заранее продумывать и записывать последовательность действий при планировании урока (особенно с новыми словами). Данная рекомендация помогает избежать неловких пауз и поддерживать энергию детей на высоком уровне во время всего учебного процесса.

Мы забываем, что язык – это деятельность, и для того чтобы овладеть им в полной мере, нужно научиться его при-

менять. Разговор на иностранном языке в реальных условиях предполагает моментальную реакцию на реплику собеседника. Это процесс, в котором важно слушать, понимать и давать обратную реакцию одновременно. В таких условиях нет возможности вспомнить грамматическое правило или перевести слова собеседника на родной язык и только потом дать ответ.

Именно поэтому главной целью этого метода является формирование устной речи. Специалисты в области данного метода считают умение говорить фундаментом, так как при его освоении дети с легкостью освоят другие коммуникативные навыки. Материалом для обсуждения становятся темы из нашей повседневной жизни, регулярно используемые на практике (food, family, school etc.).

Важно отметить, что опору на родной язык необходимо избегать, так как стремление объяснять материал через явления родного языка создает дополнительные трудности в овладении иностранным языком. Соблюдение данного принципа требует терпения и находчивости со стороны педагога.

Речь медленно проходит через естественные этапы: ответы в формате «yes / no», односложные ответы короткими фразами, полноценные предложения. Таким образом, выделяют три этапа овладения речью.

1. Этап осмысления. Первый этап предполагает, что ученики воспринимают информацию лишь в пассивной форме и следуют указаниям педагога. Задача педагога состоит в закреплении новой лексики в долговременной памяти путем использования жестов и самих предметов. По наблюдениям Ашера, переход к говорению произойдет только после первых 120 часов отложенного говорения (delayed oral response) [Джеймс Ашер и метод TPR].

2. Этап ранней речи. После освоения вокабуляра дети переходят на новый уровень: они могут отвечать на простые



вопросы короткими фразами и включаться в миниатюрные сценки и диалоги.

3. Этап появления речи. На последнем этапе ученики способны свободно отвечать на вопросы педагога, принимать участие в дискуссиях и разыгрывать более содержательные инсценировки.

При этом не стоит обращать внимания на ошибки на первом этапе говорения. Однако по мере развития учеников их стоит исправлять.

В совокупности с командами используются ролевые игры, прием драматизации, задействование реальных объектов и др. К дидактическому материалу относятся бытовые предметы, театральные реквизиты, наглядные пособия, тематические иллюстрации, интерактивные игры, различные плакаты и таблицы.

Атмосфера в классе должна облегчать восприятие: помещение без лишних объектов и массивной мебели, стулья в свободном расположении. Именно Джеймс Ашер ввел понятие «deskless class» (учебный класс без парт) в зарубежной школьной практике. Это позволит ученикам свободно выполнять команды педагога и чувствовать себя менее скованным. Кабинет должен стать частью иноязычного пространства, именно поэтому оформление класса играет большую роль, приветствуются украшения с государственной символикой и изображения культурной жизни страны [Методы полного физического реагирования...].

На основе этого мы можем выделить ряд преимуществ, которые перед нами открывает метод TPR на уроках иностранного языка.

1. Дети учатся с интересом, так как урок проходит в неформальной обстановке и положительной атмосфере. Такой формат напрямую отражается на качестве обучения, которое улучшается при повышении мотивации детей.

2. Процесс обучения доступен практически каждому ребенку, в том числе и ученикам, имеющим проблемы в обучении (например, дислексии).

3. Физические действия улучшают восприятие информации, особенно это касается кинестетиков, нуждающихся в тактильных ощущениях и снятии мышечного напряжения.

4. Нет необходимости переводить лексику на родной язык.

5. С помощью данного метода можно разыграть абсолютно любую историю или песню из учебного материала.

6. TPR можно применять при работе с большой аудиторией.

7. Метод подходит как детям, так и взрослым.

Однако существуют и ограничительные особенности метода, которые отмечал сам Ашер.

1. Метод подходит для пассивного восприятия ИЯ, но не для активного задействования собственной речи.

2. Со временем у детей наступает привыкание к командам педагога на иностранном языке. Таким образом, интерес снижается.

3. Если концентрировать все внимание на командах, содержательная часть занятия значительно теряется [Джеймс Ашер и метод TPR].

По этим причинам рекомендуется использовать TPR в совокупности с дополнительными приемами и методами, особенно на стадии знакомства с новой лексикой.

Резюмируя вышесказанное, отмечаем, что данный метод позволяет учителю отойти от традиционного формата урока, внести эмоции в учебный процесс и снять барьеры между учениками и иностранным языком в целом. «TPR – это не метод. TPR – это не подход. Но при умелом использовании TPR станет самым действенным лингвистическим инструментом в вашем образовательном ящике», – говорит Джеймс Ашер [Asher, 1984].

Перестаньте изучать иностранный язык, играйте на нем [Язык – это физическая деятельность].

### **Библиографический список**

1. Джеймс Ашер и метод TPR [Электронный ресурс]. URL: <https://storytellingrussian.com/джеймс-эшер-и-метод-tpg> (дата обращения: 13.11.2019).
2. Методы полного физического реагирования при обучении иностранному языку в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <https://open-lesson.net/7818/> (дата обращения: 15.11.2019).
3. Ушинский К.Д. Родное слово. М.: Юрайт, 2018. 94с.
4. Язык – это физическая деятельность [Электронный ресурс]. URL: <https://storytellingrussian.com/язык-это-физическая-деятельность> (дата обращения: 15.11.2019).
5. J.J. Asher. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning // The Modern Language Journal. Jan., 1969. Vol. 53, № 1. P. 3–17.
6. J.J. Asher. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning, 1984. P. 35.

**Л.С. Фомина, Н.А. Белянина**

## **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье рассматриваются теоретические основы, отражающие иноязычное культурное наследие, раскрывается и обосновывается важность его интерпретации в процессе изучения иностранного языка, рассматриваются фразеологические единицы в качестве явления в языке, отражающего культурное наследие, а также обосновывается значимость вариантов работы, реализующих интерпретацию культурного наследия в контексте коммуникативного процесса на уроках иностранного языка и способствующих развитию межкультурной компетенции.*

**Ключевые слова:** *Интерпретация, культурное наследие, коммуникативный метод, компетенции, межкультурная коммуникация, фразеологические единицы.*

L.S. Fomina, N.A. Belyanina

**INTERPRETATION OF A FOREIGN CULTURAL  
HERITAGE IN THE CONTEXT  
OF A COMMUNICATIVE METHOD FOR TEACHING  
A FOREIGN LANGUAGE**

*This article discusses the theoretical foundations reflecting a foreign cultural heritage, reveals the importance of its interpretation in the process of learning a foreign language, considers phraseological units as a phenomenon in a language reflecting cultural heritage, and also substantiates the significance of work options that implement the interpretation of cultural heritage in the context communicative process at foreign language lessons and contributing to the development of intercultural competence.*

**Keywords:** *interpretation, cultural heritage, communicative method, competencies, cross-cultural communication, phraseological units.*

На сегодняшний день в современном мире происходит большое количество процессов, явлений и событий, которые влияют на жизнь человека и находят отражение во всех аспектах и сферах жизни общества. Процесс глобализации, индустриализации, развитие экономики приносят большое количество изменений, появляется все больше новой информации, меняется процесс взаимодействия людей. Неизменным остается один факт: взаимодействие между людьми осуществляется посредством языка и коммуникации, которая его в себя включает. Общение между представителями разных стран и культур происходит постоянно, а в связи с определенными событиями и процессами такого рода коммуникация происходит все чаще, и на данный момент уже невозможно представить, чтобы она не существовала вовсе. Общение между людьми, которые имеют разную культуру, менталитет, нормы, традиции, устои и многое другое, обозначается термином «межкультурная коммуникация». В процессе обучения иностранному языку для становления языковой личности ключевым является процесс межкультурной компетен-

ции, при котором для педагога важно предоставлять обучающимся страноведческую информацию, а также информацию о культурном наследии страны изучаемого языка, интерпретируя ее во время занятий.

Актуальность исследования заключается в том, что изучение и интерпретация культурного наследия страны изучаемого языка способствует становлению успешной межкультурной коммуникации, расширяя кругозор обучающихся и формируя при этом корректное понимание реалий другой страны.

Культурное наследие – одно из важнейших понятий, которое тесно связано с жизнью людей, живущих в той или иной стране. Данный термин можно все чаще встретить в разнообразных контекстах, т.к. социум находится в постоянном развитии и постепенно происходит рост культурного саморазвития, что является огромным положительным аспектом не только для расширения общего кругозора, но и для понимания того, что важно и ценно для представителей других стран и что они вкладывают в свое понятие «культура». Говоря об изучении иностранного языка, стоит упомянуть, что понятие «культурное наследие» – ключевое для понимания быта, традиций и уклада жизни людей страны изучаемого языка и является важным аспектом для успешной межкультурной коммуникации. Существуют различные варианты определения данного понятия. Наиболее точным и подходящим к процессу изучения иностранного языка является следующее: культурное наследие – это часть материальной и духовной культуры, созданная прошлыми поколениями, выдержавшая испытание временем и передающаяся следующим поколениям как нечто ценное и почитаемое [Кравченко, 2003]. Культурное наследие может отражаться во многом. Например, если рассматривать материальное культурное наследие, то оно включает в себя предметы быта, объекты науки и техники и т.д.; материально-духовное культурное наследие

вбирает в себя все когда-либо созданные произведения искусства, т.е. картины, скульптуры, памятники и др.; духовное наследие находит свое отражение в праздниках, фольклоре (песнях, танцах, сказках [Matthews, 2014]), каких-либо научных знаниях и религиозных идеях и т.д. Но также культурное наследие может отражаться и в самом языке. Так, в большинстве своем, оно просматривается в фразеологических единицах, т.е. в пословицах, поговорках, идиомах и другом.

Во многих языках мира фразеологический фонд очень велик и разнообразен. Но что же представляют собой фразеологизмы и как их отличить от других фраз и выражений? Фразеологические единицы представляют собой целостное, неделимое, устойчивое по значению и структуре словосочетание, а в своей семантике отражают и раскрывают культуру народа, социума, предшествующих поколений. Помимо этого, фразеологическим единицам свойственна семантическая целостность, т.е. все слова, включенные в данную единицу, теряют свое первоначальное, индивидуальное значение и приобретают в единстве выражения новое. Кроме этого, при употреблении фразеологизма в речи является недопустимым перенос в нем слов или их изменение, в противном случае смысл целостного высказывания теряется, а цель, для которой использовано употребление данного выражения, не осуществляется.

В процессе изучения иностранного языка важно не только изучать пословицы, поговорки и идиомы, но и понимать, какой смысл вкладывают представители той или иной культуры в данные фразеологические единицы. То, как мы их понимаем и воспринимаем, является отражением процесса интерпретации. В методологии интерпретация трактуется как теоретико-познавательная категория и метод научного познания, направленный на понимание внутреннего содержания интерпретируемого объекта через изучение его внешних проявлений (знаков, символов, жестов, звуков и др.) [Свободная

энциклопедия...]. В процессе изучения иностранного языка интерпретация культурного наследия осуществляется при прочтении и анализе аутентичных текстов о стране изучаемого языка, знакомстве с фольклором (песни, сказки), изучении фраз и многого другого, что так или иначе отражает менталитет людей, живущих в данной стране. Помимо этого, необходимо овладение всеми видами речевой деятельности, а именно чтением, говорением, аудированием и письмом. Изучение грамматики и лексики должно происходить неразрывно друг от друга, в постоянном взаимодействии. Л.В. Успенский отмечал, что словарный состав языка, не вовлеченный в грамматическую структуру, не может в полной мере заменить все функции языка [Успенский, 1962].

Современные образовательные стандарты диктуют нам новые требования, которые должны быть реализованы в учебном процессе. В рамках коммуникативного подхода, который преобладает при обучении иностранным языкам, значимость симбиоза грамматики и лексики становится особенно велика и находит отражение в том, чтобы уметь применять полученные знания и умения в практических ситуациях. Не употребляя и не закрепляя новые слова в монологических и диалогических высказываниях, мы теряем ключевую функцию языка – коммуникативную. При коммуникативном подходе обучающиеся учатся владеть определенными необходимыми знаниями, умениями и навыками, вместе с этим происходит и формирование умений в новых социальных структурах, знания культурных норм и ограничений в общении, этикета в сфере общения, толерантности, воспитанности и многого другого.

Как известно, лексика – это основной строительный материал языка. В своей работе Н.Д. Гальскова [Гальскова, 2006] отмечала, что именно лексические навыки, своеобразные «кирпичики», правильно сформированные на на-

чальном этапе, являются основным фундаментом при дальнейшем обучении всем видам речевой деятельности на иностранном языке и способствуют более быстрому овладению устно-речевым общением.

В современном мире процесс глобализации оказывает большое влияние на развитие экономики, а также международных отношений, что, в свою очередь, влияет на процесс изучения иностранного языка. Этот процесс приобретает новый смысл, который отражает значимость успешного усвоения не только внешних аспектов языка (изучение грамматики, лексики и др.), но и внутренних, отражающих культуру народа. В соответствии с ФГОС формирование и развитие социокультурной и коммуникативной компетенций является одной из важнейших составляющих современного урока иностранного языка и одним из основных факторов успешного его изучения. Это обусловлено тем, что овладение данными компетенциями позволяет в дальнейшем лучше и проще выстраивать межкультурную коммуникацию, ведь без понимания того, как, для чего и зачем выстраивать общение, невозможно в принципе говорить о каком-либо диалоге с представителем другой культуры.

Реализация коммуникативного аспекта осуществляется в процессе межкультурной коммуникации, во время которой важную роль играют национально-специфические элементы культуры, в которые входят взгляд данного общества на мир, его мировоззрение, нормы поведения людей, их вкусы, знания, которыми обладают члены этого социума. В обязательный минимум содержания современных образовательных программ включены социокультурные знания и умения. Содержание социокультурной компетенции может быть представлено в виде четырех составляющих: 1) социокультурные знания; 2) опыт общения (стиль общения, адекватная трактовка явлений иноязычной культуры); 3) лич-



ностное отношение к фактам иноязычной культуры; 4) владение способами применения языка (адекватное употребление национально-маркированной лексики в речи в различных сферах межкультурного общения) [Новый словарь...].

Язык является отражением культуры. Поэтому для того, чтобы между представителями двух разных культур состоялся диалог, необходимо иметь расширенный кругозор, понимать реалии другой страны, владеть лексическими единицами, раскрывающими культурное наследие, и корректно интерпретировать их. Культура – это большой пласт жизни людей, это своего рода «сборник» их жизнедеятельности, их картина мира, которая вбирает в себя нормы и правила поведения, закрепленные в обществе и передающиеся в нем от поколения к поколению.

Культура в большинстве своем передается и закрепляется в языке с помощью пословиц, поговорок, идиом. Данные единицы вбирают в себя колорит, культуру, историю, национальные особенности народа и многое другое. Также важно подчеркнуть – фразеологические единицы очень часто встречаются в повседневной речи людей и используются для описания каких-либо событий или при желании выразить свои эмоции особенно ярко и четко. При этом во время межкультурной коммуникации собеседник не всегда может точно понять и определить, почему другой человек использовал то или иное выражение. В подобных случаях особенно важно представление о стране языка, на котором в данный момент происходит коммуникация, а также культурологическая составляющая, выступающая своего рода «гидом» в языке. На примере такого явления, как межкультурная коммуникация, можно легко проследить определенную взаимосвязь, которая встречается повсеместно: все три составляющие, а именно фразеология, язык и социокультурная компетенция, помогают нам понять не только внешнюю

сторону изучаемого языка (грамматические правила, лексические единицы иностранного языка, фонетика), но и внутреннюю, т.е. окунуться в менталитет людей, говорящих на этом языке, узнать их нравы, традиции и обычаи. Одно вытекает из другого, и происходит особое взаимодействие, позволяющее понимать иностранный язык более глубоко, рассматривать его с разных сторон и одновременно с этим сравнивать его с собственной культурой.

При использовании каких-либо идиоматических выражений интерпретация играет ключевую роль, т.к. неверное толкование фразеологических единиц будет способствовать определенному недопониманию в процессе межкультурной коммуникации. В.Н. Комиссарова предложила эмпирический подход к теории эквивалентности, который заключается в том, чтобы не пытаться решать, в чем должна состоять общность перевода и оригинала, а сопоставить большое число реально выполненных переводов с их оригиналами и выяснить, на чем основывается их эквивалентность [Понятие эквивалентности...]. Первый уровень данной модели – уровень цели коммуникации, на котором ключевым является сохранение только части, отражающей данную цель, сохранение языковой реалии изучаемого языка. Например, когда собеседник говорит фразу «That's a pretty thing to say» – рус. «Постыдился бы!», главным здесь является выражение эмоции возмущения. В процессе перевода и интерпретации данной фразы используется одна из популярных и довольно часто встречающихся фраз в русском языке, хотя составляющие ее языковые средства не соответствуют единицам оригинала. Многие фразеологические единицы, которые существуют в английском языке, также присутствуют и в русском, полностью сохраняя при этом смысл, например, «All that glitters is not gold» [Matthews, 2014] соответствует русской поговорке «Не все то золото, что блестит». Однако не все выражения, которые могут

употребить представители другой культуры, доступны для понимания собеседником. Так, например, при интерпретации английской поговорки «To carry coals to Newcastle» русскоязычному человеку будет сложно понять, что имел в виду собеседник. Поэтому целесообразным является поиск русского аналога, отражающего смысл данного выражения («Ездить в Тулу со своим самоваром»). Таким образом, важным является передача основного смысла и понимание, когда использовать те или иные пословицы, поговорки или идиомы. Они делают речь ярче и эмоциональнее, отражая при этом ментальность нации и колорит страны изучаемого языка.

В современном мире процесс глобализации оказывает большое влияние на развитие международных отношений, что, в свою очередь, оказывает влияние на процесс изучения иностранного языка. Этот процесс приобретает новый смысл, который отражает значимость успешного усвоения не только внешних аспектов языка (изучение грамматики, лексики и др.), но и внутренних, отражающих культуру народа. Урок иностранного языка представляет собой сложную систему, имеющую свои особенности. Формирование и развитие социокультурной компетенции является одним из основных факторов успешного изучения и усвоения иностранного языка, т.к. овладение данными компетенциями позволяет в дальнейшем лучше и проще выстраивать межкультурную коммуникацию.

### *Библиографический список*

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. М., 2006. 336 с.
2. Кравченко А.И. Культура и культурология: словарь. М., 2003. С. 928.
3. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс]. URL: [[http://methodological\\_terms.academic.ru/](http://methodological_terms.academic.ru/)] (дата обращения: 18.11.2019).

4. Понятие эквивалентности перевода и ее типы [Электронный ресурс]. URL: <http://study-english.info/equivalence.php> (дата обращения: 18.11.2019).
5. Свободная энциклопедия Википедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 13.11.2019).
6. Успенский Л.В. Слово о словах. Л., 1962. 231 с.
7. Чехов М. Литературное наследие. М.: Искусство, 2016. 792 с.
8. Matthews P.H. The Concise Oxford dictionary of linguistics. Oxford University Press, 2014. 464 с.

**Т.И. Ходунова, А.В. Смирнова**

**ФОРМИРОВАНИЕ  
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ  
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ  
ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье рассматривается игровая деятельность как способ формирования лексико-грамматических навыков на начальном этапе обучения иностранному языку. Выявлены цели, которые ставит перед собой учитель иностранного языка для развития лексико-грамматических навыков в игровой деятельности, и представлены способы ее реализации на уроках.*

**Ключевые слова:** *игровая деятельность, иностранный язык, лексико-грамматический навык.*

**T.I. Khodunova, A.V. Smirnova**

**USING GAMES IN DEVELOPING  
VOCABULARY AND GRAMMAR SKILLS  
IN A PRIMARY SCHOOL**

*This article is devoted to a game-based activity as the way to develop vocabulary and grammar skills at a primary stage of education. The goals set by a foreign language teacher to develop vocabulary and grammar skills through games are given in the article as well as the way they are implemented in the classroom.*

**Keywords:** *game-based activity, foreign language, vocabulary and grammar skills.*

**В** условиях модернизации образования происходит смена ориентиров в изучении иностранного языка. Сегодня иностранный язык рассматривается не как формальная система, оторванная от реального применения в жизни, а как способ коммуникации. Данный подход оказался не только продуктивным, но и перспективным для обучения иноязычной речи в целом и лексико-грамматическому аспекту в частности. Важно заметить, поскольку целью обучения иностранному языку является развитие устной и письменной речи, то овладение лексико-грамматическими навыками постоянно находится в поле зрения учителя.

Лексический и грамматический аспекты языка – основная составляющая языковой компетенции, интегрирующая формирование лексических и грамматических навыков на уровне рецепции и продукции как в устной, так и в письменной речи и являющаяся важным фактором при полноценном межкультурном общении [Маркова и др., 1990]. Отечественный опыт демонстрирует положительную динамику в процессе формирования лексико-грамматических навыков, которые опираются на умение обучающегося быстро сочетать иноязычные лексические и грамматические единицы, отвечающие нормам языка. Актуальной проблемой в практике преподавания иностранного языка является формирование умения обучающегося сочетать и комбинировать известный ему лексико-грамматический материал, применяя синонимическую взаимозаменяемость речевых моделей. В процессе формирования лексико-грамматического аспекта языковой компетенции следует сделать акцент на операциональной стороне, которая обуславливает функционирование лексико-грамматического явления в речи со стороны влияния коммуникативных задач [Селевко, 1998].

Формирование лексико-грамматических навыков у младших школьников – одна из важнейших интегративных целей

обучения иностранному языку. Усвоение лексики и грамматики на начальном этапе вызывает затруднения, которые обусловлены рядом обстоятельств. Решение проблемы требует временных затрат как со стороны учителя иностранного языка, так и обучающихся.

На начальном этапе обучения иностранному языку учителя пытаются реализовать следующие цели:

- сформировать у обучающихся готовность к иноязычной коммуникации и позитивный настрой к его изучению в будущем;

- сформировать первичные коммуникативные умения, принимая во внимание речевые возможности и интересы обучающихся на этапе основного начального образования;

- сформировать универсальные иноязычные языковые понятия в параллели с русским языком, развивая тем самым интеллектуальные, речевые и познавательные способности обучающихся.

Перед учителем также ставится важная задача – создать такие педагогические условия, чтобы осуществлялось практическое овладение языком каждым обучающимся, выбор таких методов обучения, которые дали бы возможность каждому ученику показать свою индивидуальность, активность, продемонстрировать свое творчество, а также стимулировать когнитивный интерес обучающегося в процессе изучения иностранного языка.

Тот факт, что ведущей для младшего школьного возраста деятельностью является игра, дает возможность уже на этапе начального общего образования реализовать коммуникативную направленность обучения. Игровая деятельность в процессе обучения иностранному языку должна являться неотъемлемой частью методической организации урока. Как правило, применяются самые простые по своей организации и сюжету игры, которые, однако, значительно по-

вышают мотивацию обучающихся, побуждая их к продуктивной познавательной деятельности и к активному освоению содержания образования. Это свойство игровой деятельности следует учитывать и широко использовать в процессе обучения иностранному языку, так как оно апеллирует в основном к памяти обучающихся [Павленко, 2016].

Для реализации возможности формирования лексико-грамматических навыков на уроке английского языка в начальной школе посредством игровой деятельности в ходе опытно-экспериментальной работы были разработаны дидактические материалы. В качестве примера использования игр на уроках иностранного языка приводится разработка урока английского языка в 4-м классе в рамках темы «Вкусное угощение».

В начале урока учитель приветствует обучающихся и просит внимательно посмотреть видеофрагмент без звука. Видеоряд представляет собой короткий мультфильм о продуктах питания. После просмотра учитель задает вопрос: «What are we going to talking about?» Обучающиеся озвучивают идеи ответов на вопрос и самостоятельно определяют тему урока. Следовательно, с первых минут урока обучающиеся оказываются вовлеченными в учебный процесс.

На этапе актуализации знаний учитель проводит фронтальный опрос, используя ранее изученные лексические и грамматические единицы, тем самым оценивая качество усвоения материала. Далее учитель демонстрирует на слайдах новую лексику, комбинируя ее с игрой «Snowball». Суть игры – по цепочке повторить слова и добавить свое, то, которое дано на слайде. На данном этапе работы визуальная опора помогает обучающимся назвать нужное слово и правильно распорядиться этим временным ресурсом.

Далее следует работа с диалогом, а именно знакомство с бытовой ситуацией и новой грамматической конструкцией

«How much / How many». Обучающиеся в течение нескольких минут знакомятся с диалогом, затем прочитывают его по ролям, переводят незнакомые фразы, записывают новые выражения в тетрадь. Если слово или выражение вызывает затруднение, учитель дает определение на английском языке, не используя простой метод перевода. На данном этапе обучающиеся, используя все свои знания, пытаются самостоятельно прийти к правильному ответу.

На этапе применения полученных знаний обучающиеся делятся на 3 группы по 5 человек. Каждая группа получает свой набор продуктов для приготовления определенного блюда. Задача – составить диалог по образцу из упражнения, выполняемого ранее. В течение 10 минут идет подготовка к презентации диалога, задействованы все участники группы.

На этапе закрепления и активизации полученных знаний обучающиеся презентуют свои диалоги. Оценивание происходит по следующим критериям:

- содержание: оценивается логичность построения и объем диалога (1–3 балла);
- языковая правильность: оценивается правильность употребления и произношения лексических и грамматических единиц (1–3 балла);
- презентация: оценивается подача материала (чтение диалога с листа / опора на свой текст) (1–3 балла).

Количество набранных баллов выражается в следующих оценках: 8–9 баллов соответствует оценке «отлично»; 6–7 баллов – оценке «хорошо» и 5 баллов – «удовлетворительно».

В качестве домашнего задания обучающиеся должны придумать свой рецепт или взять уже существующий и описать, какие продукты и в каком количестве понадобятся, сделать в форме проектной работы на отдельном листе формата А4 и представить на следующем уроке.



На этапе рефлексии каждой группе учитель раздает карточки-смайлики, но без нарисованных эмоций. Каждый обучающийся должен изобразить свое состояние на карточке. Далее каждый обучающийся приклеивает свой смайлик на доску, затем происходит обсуждение, понравился ли урок, какие эмоции после него остались, какие пожелания есть у обучающихся.

В заключение хотелось бы отметить, что применение игровой деятельности в обучении делает учебно-воспитательный процесс более познавательным и более качественным. Игровая деятельность вовлекает в познавательный процесс каждого обучающегося и всех вместе, становясь оперативным средством управления учебным процессом, одновременно с этим обучение в игре реализуется через индивидуальную деятельность обучающихся, в процессе которой усваивается большая часть информации. Интегральной частью игры является соревнование, которое побуждает обучающихся на достижение высоких результатов.

### *Библиографический список*

1. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.А., Эванс В. Английский в фокусе 4 (Spotlight 4). М.: Express Publishing: Просвещение, 2012.
2. Маркова А.К., Матис Т.А. Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
3. Павленко В.Г. Интерактивные технологии обучения иностранному языку // Уральский научный вестник. 2016. Т. 6, № 2. С. 3–7.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
5. Степанова Е.Л. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 66–68.

О.В. Цигулева, Е.В. Горбунова

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

*Анализируются проблемы произношения, которые испытывают русскоговорящие студенты при изучении английского языка. Главная цель статьи – выявление распространенных проблем произношения и попытка найти способы их решения. Приведены несколько методов формирования фонетических навыков. Делается вывод, что правильное произношение помогает без труда понимать носителей языка и выражать свои мысли корректно, что ведет к формированию поликультурной личности в процессе коммуникации с представителями различных культур и этнических групп.*

**Ключевые слова:** дети младшего школьного возраста, произношение, фонетика, методы обучения, овладение английским языком.

O.V. Tsiguleva, E.V. Gorbunova

**TRAINING PRIMARY SCHOOL STUDENTS'  
PRONUNCIATION SKILLS AS A METHOD OF  
DEVELOPING MULTICULTURAL PERSONALITY**

*The author analyzes the pronunciation problems experienced by Russian-speaking students in learning English. The main purpose of the article is to identify common pronunciation problems and to find ways to solve them. The article presents several methods for forming phonetic skills. Summing up, the author concludes that correct pronunciation helps to easily understand native speakers and express the thoughts correctly, which leads to the formation of a multicultural personality in the process of communication with representatives of different cultures and ethnic groups.*

**Keywords:** primary school children, pronunciation, phonetics, methods of teaching, mastering the English language.

**N**owadays the English language is one of the main communication means between different cultures and ethnic groups. English language learning has a direct impact on the development of child's multicultural personality. However, in the frame-

work of studying the foreign language besides understanding interlocutor one should also be able to express oneself correctly. This means that not only lexical component is major, but also the phonetic aspect is of great importance.

Many teachers prefer the grammar-translation method, which consists in mechanical word memorization and rule learning. Some of the schoolmasters are not competent enough in phonetics; therefore they do not pay much attention to correct pronunciation. However, the correct English transcription should be studied before anything else. One of the most important points is the education of speech culture, especially the sound side. The problem of mastering the speech sound side has been studied by many researchers, such as A.N. Gvozdev, V.I. Beltyukov, D.B. Elkonin, M.E. Khvattsev, E.I. Radina.

The sound side of the language is educated according to the following steps:

- Preparation of speech apparatus to master the speech sounds;
- Speech sound development or the sound production sound;
- Consolidation and automation of sounds;
- Differentiation of mixed sounds [Алексеева, 2000, с. 400].

The speech apparatus preparation is the first and most important step in mastering phonetic base of a language. It is necessary, first of all, to master the articulation characteristic of native speakers. Articulation is an aspect of pronunciation involving the articulatory organs. For example, in Russian articulation, the lips are slightly rounded and not pressed down to teeth closely, the front and middle parts of the tongue rise to the hard palate. Speaking about English language, lips are tightly pressed down to the teeth; the tip of the tongue is based against the alveoli, while the position of the middle and the back of the tongue is low [Лопарева, 2014].

Studying the articulation helps to understand a certain pronunciation method better. Thus it is important to devote the very

first English lesson to its phonetic system. Acquaintance with the articulation base of a new language should follow these steps:

1. Explanation and spelling of each letter. It is important to pay attention to the differences between letters.
2. Explanation pronunciation of each letter with transcription.
3. Comparison of English letters and sounds with the Russian ones.

The English sounds are different compared to similar Russian. For example, in Russian word «лить» the first sound [л'] is palatalized because of subsequent sound [и]. In the same looking word «little» in English the first sound is not palatalized, like the most English consonants [Gildersleeve-Neumann, 2010]. Also there are some completely new sounds with regard to the articulation apparatus use (like the sound [ŋ]). S.S. Pashkovskaya formulates this problem the following way: «We only hear the sounds that we can pronounce» [Пашковская, 2010, с. 161]. To pronounce a foreign language sound correctly, a student has to change his articulation [Бернштейн, 1975]. The main purpose of learning the correct pronunciation lays in the ability to apply the orthoepy norm in practice which leads to understanding a native speaker without difficulty.

The greatest difficulty for English learners is represented by interdental consonants [θ] and [ð]. In the case of the English sound [θ], Russian sounds [ц] or [ф] are usually obtained. Instead of [ð], [з] or [в] appear. This mistake is understandable, because there are no similar sounds in Russian, when you need to clamp the tongue between the teeth to pronounce them. The next complicated sound is [ŋ]. It is quite difficult to explain the pronunciation of this sound – in some ways it looks like a soft [н'], but at the same time it is pronounced through the nose. Another difficult sound is [w]. When pronouncing it, the lips are rounded similar to the Russian sound [y], but it is more energetic. Also it is worth mentioning the explosive sounds [p, t, k]. Their difficulty is that they are pronounced with some aspiration

in the beginning. The last sound that deserves attention is [h]. There is a common mistake when it is pronounced like a Russian sound [x]. To pronounce it correctly, a student should try to exhale lightly through the mouth [Карманов, 2016, с. 688].

Incorrect positioning of stress also makes it difficult to get the right information. For example, the word «comfortable» with an emphasis on «com» and «ta» can be heard as «come for a table», which leads to information distortion and its incorrect perception by interlocutors.

Another difficulty is that the most of the Russian words are pronounced as they are written while the English word pronunciation doesn't always meet the spelling [Карманов, 2016, с. 688]. Pronouncing or reading English words is not a process of spelling. More often this is the result of converting letter combinations to sounds. Additional difficulties arise because many rules have exceptions. In such cases, the correct pronunciation should be looked up in the dictionary [Мозолева, 2008, с. 77].

Nowadays there are a lot of methods to train phonetic skills. The most popular of them is imitation with comparison English and Russian sounds. For example, students should pronounce sounds [p] and [п] in similar words «papa» and «папа». Another efficient exercise is trying to pronounce Russian words with English accent paying attention to a certain sound: [b] in «babushka».

Aural sound differentiation is one of the most popular methods. It does not only help to study phonetics, but also to develop concentration and attention. The method is following: a teacher makes sounds and tells students to raise their hands when they hear the sound being worked out. The teacher makes sounds, for example: [I, i:, e, u, u:]. At the sound [i] children should raise their hands [Карасева, 2017, с. 82].

The second aural method is working with audio recordings. This method should be used every lesson while correcting pronunciation. It is important not only to use audio material, but also to show the proper articulation. In the framework of this

method, students have to listen and pronounce sounds, letter combinations, phrases and small dialogs.

It is worth saying that the most common method for training pronunciation using audio recordings is listening to songs and, mainly, singing them. While singing, children sing sounds, which give them a better understanding of what kind of sound it is and how to put it into practice.

Phonetic games are also a very important aspect in foreign language learning. The game is one of the main primary school children's activities. This is a type of activity where conditions are created for reconstruction and assimilation of social experience. The use of gaming pedagogical technologies gives good results, increases the students' interest and allows mastering the speech skills in a natural situation.

Here are some examples of phonetic games and exercises. Children should imagine the following situations:

1. Blowing out a balloon with a sound [ssss].
2. Opening mouth widely to show throat to a doctor with a sound [a:].
3. Warming their hands with a sound [h]. They can also exhale on glasses, a window or a mirror. If the sound [h] is pronounced correctly, the glass will fog up [Капачева, 2017, с. 82].

The Mr. Tongue game is also popular among teachers. Students are offered to listen to a tale about Mr. Tongue and repeat actions and sounds:

«Mr. Tongue lives in a house, which is your mouth! Your teeth are his windows and your lips are his doors. One day Mr. Tongue came out of his house. He looked up at the sky. And he looked down at the ground. Mr. Tongue was so happy he jumped up and down! Then Mr. Tongue went for a walk. He looked left and right before he crossed the road. He saw a dog wagging his tail. Hello dog! In the park there was a band playing. The bugles went 'Papapapa!'. The drum said 'Tatatata!'. The cymbals went 'Kakaka!'. What a noise they all made together! 'Sh!'. You'll

wake the baby! Finally Mr. Tongue got back home. ‘Phew! What a long walk’. Night night, Mr. Tongue».

«Jolly Phonics» method developed by Sue Lloyd and Sara Wernham is very popular and successful. This methodology is used by more than a hundred countries around the world. Studies show that children not only develop their pronunciation skills, but also quickly master reading and writing [Цигулева и др., 2017, с. 305]. Jolly Phonics is a fun and child centered approach to teaching literacy through synthetic phonics. With actions for each of the 42 letter sounds, the multi-sensory method is very motivating for children and teachers, who can see their students achieve.

The sounds are taught in a specific order, different from alphabetic. All 42 sounds are divided into 7 groups:

- 1) s, a, t, i, p, n;
- 2) c k, e, h, r, m, d;
- 3) g, o, u, l, f, b;
- 4) ai, j, oa, ie, ee, or;
- 5) z, w, ng, v, oo, oo;
- 6) y, x, ch, sh, th, th;
- 7) qu, ou, oi, ue, er, ar.

Jolly Phonics method develops 5 following skills:

1. Learning the letter sounds including 42 main sounds and digraphs.
2. Learning letter formation.
3. Learning how to blend the sounds together.
4. Identifying the sounds in words.
5. Learning tricky words that have irregular spelling [Jolly Reading Educational Product].

Children are learning a history of each sound and doing certain actions to help remembering the sound. The authors advise to learn only one sound a lesson. There are also some tasks for writing English letters. In the sound mixing process children name each sound separately, and then combine them to form a word. In Jolly Phonics methodology also «tricky words» are pre-

sented – words that are unreadable with standard rules. Learning these words should be organized through the game.

Thus, the Jolly Phonics is one of the most effective methods for developing pronouncing skills of children. For a better mastery of English phonemes, a sound familiar to children is offered. The training takes place with the help of games and songs, which makes the process of teaching English to children more interesting and entertaining.

To sum it up, we can conclude that pronunciation plays the key role in learning English. The main purpose of learning pronunciation lays in the ability to understand a native speaker without difficulty and to express oneself properly. To pronounce a foreign language sound correctly, a student has to change his articulation. Articulation studying at first helps to develop proper pronunciation. There are a lot of methods to train phonetic skills. Imitation, phonetic games and exercises and the most popular of them, but Jolly Phonics method is the most efficient and entertaining. Proper pronunciation helps to communicate with members of different cultures and ethnic groups, which has a great impact on developing a multicultural personality.

#### *Библиографический список*

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Академия, 2000. 200 с.
2. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. М.: МГУ, 1975. 150 с.
3. Карасева А.В. Особенности обучения фонетической стороне речи в начальной школе // Молодой ученый. 2017. № 28. С. 82–84 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/162/45096/> (дата обращения: 28.11.2019).
4. Карманов И.А. Произношение и его роль в английском языке // Молодой ученый. 2016. № 25. С. 688–690 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/129/35773/> (дата обращения: 28.11.2019).



5. Лопарева Т.А. Особенности обучения фонетической стороне речи в условиях искусственного многоязычия // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16898> (дата обращения: 28.11.2019).
6. Мозолева И.А. Английский язык: лексико-фонетический курс / Российская международная академия туризма. 2-е изд., испр. Химки, 2008.
7. Пашковская С.С. Особенности изучения иностранного языка детьми и взрослыми // Вестник ИГЛУ. 2010. № 3. С. 161–170.
8. Цигулева О.В., Воробьева А.А., Голубева М.В. Формирование произносительных навыков посредством методики «Jolly Phonics» у детей старшего дошкольного возраста // V Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвященная 70-летию факультета иностранных языков / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 305–311.
9. Gildersleeve-Neumann C.E. English speech acquisition in 3- to 5-year-old children learning Russian and English. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. Portland State University, SPHR, Portland, USA, 2010.
10. Jolly Reading Educational Product [Электронный ресурс]. URL: <http://jollyreading.com/introduction-to-jolly-phonics/> (дата обращения: 28.11.2019).

**О.В. Цигулева, А.Н. Змеевская, П.А. Коврижных**  
**ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**  
**КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ЖИЗНИ**  
**СОВРЕМЕННОГО ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА**

*Статья содержит анализ данных об уровне владения английским языком, желании и мотивации изучать английский язык, целях и наиболее оптимальных формах и способах его изучения, полученных в ходе опроса населения Сибирского региона в возрасте от 35 до 80 лет. В процессе исследования был опрошен 101 человек. По результатам опроса были сделаны выводы об изучении английского языка как одного из аспектов жизни современного взрослого.*

**Ключевые слова:** *взрослое население, английский язык, обучение.*

O.V. Tsiguleva, A.N. Zmeevskaya, P.A. Kovrishnyh

## ENGLISH LANGUAGE LEARNING AS ONE OF THE ASPECTS OF A MODERN ADULT'S LIFE

*This article contains an analysis of data about the English proficiency, desire and motivation to learn English, the goals and the most optimal forms and methods of learning it, obtained during a survey of the Siberian region population aged 35 to 80 years. During the study, 101 people were interviewed. According to the results of the survey, conclusions were drawn about studying English as one of the aspects of a modern adult's life.*

**Keywords:** adults, English, education.

В данной статье рассматриваются вопросы об актуальности, мотивации и потребности в изучении английского языка взрослым населением.

Актуальность работы заключается в том, что при сложившихся социально-экономических условиях все более увеличивается потребность в изучении английского языка, а также возрастает роль его употребления в различных сферах деятельности не только молодым поколением, но и взрослыми людьми [Ибрагимова, 2017; Колесник, Волкова, 2017; Кривоносова, 2013; Устинова, 2000; Цигулева, 2014].

В рамках изучения вопроса об иностранном языке как одного из аспектов жизни современного взрослого человека было проведено исследование в форме анкетирования с целью выявления уровня знаний английского языка, заинтересованности в нем и приоритетных форм и способов его изучения.

В данном исследовании принимали участие люди в возрасте от 35 до 80 лет, проживающие в 8 городах Сибирского региона России (Бийск, Омск, Иркутск, Ленинск-Кузнецкий, Красноярск, Новокузнецк, Новосибирск, Томск) и 5 селах (Егозово (Кемеровская область), Кожурла (Новосибирская область), Ермаковское (Красноярский край), Захарково (Томская область), Александровка (Иркутская область)).

Анкетирование прошел 101 человек, среди них 59 женщин и 42 мужчины.

В анкете были представлены следующие вопросы: пол, возраст, место проживания, образование, ежемесячный доход, количество свободного времени в день, увлечения / хобби, помимо основной работы, уровень владения английским языком, желание изучать английский язык и для каких целей, наиболее оптимальные формы и способы изучения английского языка.

В ходе анализа анкет было выявлено, что большая часть опрошенных не владеют английским языком (30,6 %); средний уровень владения имеют 27,7 %; низкий уровень – 25,8 %; имеют уровень выше среднего 8 %; свободно владеют английским языком 7,9 %.

Из числа опрошенных всего 8 человек свободно владеют английским языком, среди которых 80 % – мужчины преимущественно от 35 до 40 лет, проживающие в городе, имеющие высшее образование и доход от 45 тыс. рублей.

Уровень выше среднего также имеют 8 человек, среди которых 4 человека (50 %) – мужчины в возрасте 35 лет с доходом от 70 тыс. рублей.

Средний уровень владения английским языком имеют 28 человек из числа опрошенных, среди которых 16 мужчин (57 %), преимущественно в возрасте от 40 до 55 лет, проживающих в городе, имеющих высшие и среднее специальное образование и доход от 45 тыс. рублей.

Низкий уровень владения имеют 26 человек, среди которых 20 женщин (77 %) преимущественно в возрасте от 40 до 55 лет, проживающих в городе, со средним специальным образованием и доходом до 30 тыс. рублей.

Большинство опрошенных (31 человек), не владеющих английским языком, – женщины – 23 (73,3 %), проживающие в городе, имеющие среднее специальное и высшее образование, с доходом от 20 до 30 тыс. рублей.

Одной из задач исследования было выявление у лиц мотивации к изучению английского языка, и мы выяснили, что среди опрошенных преобладает число тех, кто хотел бы изучать английский язык, но не имеет для этого достаточного количества свободного времени – 30,7 % (31 человек); 26,7 % (27 человек) опрошенных не интересуется изучением английского языка в принципе. Среди опрошенных 17,8 % (18 человек) уже изучают английский язык; 8,9 % (9 человек) в скором времени планируют начать изучение; 7,9 % (8 человек) хотят начать изучение, но не располагают для этого достаточным количеством материальных средств; 7,9 % (8 человек) затрудняются ответить на вопрос «Хотели бы изучать английский язык?».

Среди целей изучения английского языка большинство выбирают вариант «для саморазвития» (50 %), вариант для «отдыха и путешествий» выбирают 42 % опрошенных, для карьерного роста хотели бы изучать английский язык 18,2 %, для свободного общения и понимания речи – 17 %, вариант «другое» выбрали 8 % опрошенных.

Среди опрошенных, кто хочет изучать английский для саморазвития, преобладают мужчины в возрасте преимущественно от 40 до 60 лет, проживающие в городе и имеющие высшее образование.

Большинство опрошенных, предпочитающих изучать английский язык для отдыха и путешествий, составляют женщины (65,7 %) в возрасте от 35 до 45 лет, проживающие в городе и имеющие высшее образование.

Среди опрошенных, кто хочет изучать английский для карьерного роста, преобладают мужчины (72,7 %) в возрасте преимущественно от 45 до 60 лет, проживающие в городе, с высшим образованием.

Большинство опрошенных, предпочитающих изучать английский язык для свободного общения, составляют женщины (66,6 %) в возрасте от 39 до 47 лет, проживающие в городе и имеющие высшее образование.

Среди форм изучения иностранного языка: большинство опрошенных предпочитают изучать с репетитором (37,8 %); 34,4 % опрошенных – в небольшой группе на специализированных курсах; 20 % опрошенных предпочитают изучать английский самостоятельно, дома; 7,8 % выбрали вариант ответа «другое».

Большинство опрошенных, предпочитающих изучение английского языка с репетитором и на специализированных курсах, составляют женщины (62 %) преимущественно в возрасте от 35 до 45 лет, проживающие в городе, имеющие высшее образование, доход от 30 тыс. рублей и не владеющие английским языком.

Среди опрошенных, предпочитающих самостоятельное изучение английского языка, 50 % составляют лица мужского и женского пола преимущественно в возрасте от 43 до 51 года с высшим и средним уровнем владения английским языком.

Среди способов изучения английского языка большая часть опрошенных (50,5 %) предпочитают видео- и аудиокурсы. 36,3 % опрошенных предпочитают изучать английский язык посредством чтения книг, просмотра фильмов на английском языке и прослушивания музыки. 30,8 % опрошенных предпочитают изучать теорию по учебникам и выполнять соответствующие упражнения.

Среди опрошенных такой способ изучения английского языка, как видео- и аудиокурсы, предпочитают женщины и мужчины преимущественно в возрасте от 40 до 50 лет, проживающие в городе, имеющие высшее образование, не владеющие английским языком или имеющие низкий уровень владения.

Чтение книг на иностранном языке, просмотр фильмов и прослушивание музыки в качестве способа изучения иностранного языка выбирают 51,8 % опрошенных женщин преимущественно в возрасте от 40 до 50 лет, имеющих выс-

шее образование, не владеющих английским языком или имеющих низкий уровень владения.

Большинство предпочитающих изучать теорию по учебникам и выполнять соответствующие упражнения составляют женщины (70 %) преимущественно в возрасте от 36 до 45 лет, проживающие в городе и не владеющие английским языком или имеющие низкий уровень владения.

Следует отметить, что данный способ изучения английского языка выбирает преобладающее число (35 %) пожилых людей (от 50 и старше). Таким образом, проведя анализ анкет, можно сделать следующие выводы.

1. Нами было установлено, что уровень владения английским языком выше у мужчин (большинство имеют уровень не ниже среднего). В то время как женщины преимущественно имеют низкий уровень владения или не владеют английским языком вообще. Данный факт связан, во-первых, с высокими профессиональными потребностями опрошенных мужчин, которые имеют высшее образование и сферу деятельности, требующую высокой квалификации (программист, риелтор, вулканолог и т.д.). Во-вторых, это связано с более высоким доходом мужчин (преимущественно от 45 тыс. рублей), так как свободное владение английским языком требует финансовых вложений. Высокий уровень владения английским языком имеют лица, находящиеся в зрелом возрасте (35–45), что связано с высокой амбициозностью, стремлением к саморазвитию и профессиональному росту.

2. Анализ мотивации к изучению английского языка показал, что большинство опрошенных хотели бы заняться его изучением, но не располагают для этого достаточным количеством свободного времени. Это связано с высокими темпами жизни в современном обществе и, как следствие, высокой занятостью населения. Также большую долю среди опрошенных составляют те, кого в принципе не интересует изучение английского языка. Данное явление связано с

совокупностью следующих условий: низкий доход, отсутствие достаточного количества свободного времени для изучения английского языка, что снижает мотивацию к его дальнейшему изучению.

3. Целью для изучения английского языка у большинства опрошенных является потребность в саморазвитии, что связано с наличием высшего образования, а вследствие и со стремлением к обучению. Большой процент также составляют люди, целью которых является изучение английского языка для отдыха и путешествий, что связано с их высоким доходом, а значит, частыми поездками за границу и потребностью общения с иностранным населением. Для карьерного роста изучение английского языка преимущественно требуется мужчинам, так как они заинтересованы в полноценном обеспечении семьи. Женщины же более предпочитают изучать английский язык для свободного общения и понимания речи.

4. Среди форм изучения английского языка большинство опрошенных предпочли бы занятия с репетитором или на специализированных курсах. Данные формы изучения выбрали лица, проживающие в городе, с высшим образованием, низким уровнем владения английским языком и доходом от 30 тыс. рублей. Это связано, во-первых, с тем, что городская среда располагает достаточным количеством ресурсов, квалифицированными специалистами для осуществления обучения иностранному языку, чего нельзя сказать про сельскую местность. Во-вторых, для того чтобы изучать английский язык с репетитором или на курсах, совсем не обязательно иметь базовые знания, наоборот, люди, выбирающие данные формы изучения, предпочитают начать изучение английского языка «с 0». В-третьих, для занятий с репетитором или на курсах необходимо иметь достаточный доход ввиду высоких цен и большого спроса на качественные частные услуги в сфере образования.

Наименьшее количество опрошенных предпочли бы самостоятельное изучение. В основном это лица, обладающие определенным уровнем владения английским языком, так как для дальнейшего совершенствования в изучении с использованием данной формы необходимы базовые знания.

5. Что касается способов изучения английского языка, большинство опрошенных тяготеют к видео- и аудиокурсам, особенно лица от 40 лет с низким уровнем владения английским языком, так как в этом возрасте люди более склонны к пониманию языка через объяснение другими людьми. Данный способ практичен и удобен, так как люди от 40 лет, как правило, уже имеют семью и работу и не располагают достаточным количеством времени, поэтому изучение с помощью видео- и аудиокурсов может быть доступно в любое удобное для них время.

Чтение книг на иностранном языке, просмотр фильмов и прослушивание музыки в качестве способа изучения иностранного языка выбирают женщины от 40 лет, не владеющие английским языком, и мужчины от 35 лет со средним уровнем его владения. Этот факт можно объяснить тем, что данный способ изучения требует достаточного количества свободного времени и, как следствие, самостоятельного изучения ряда иностранных слов, грамматики и т.п. Поэтому данный способ выбирают люди, которые располагают временем или имеют как минимум базовые знания для самостоятельного продолжения изучения английского языка. Такой способ, как изучение английского языка по учебникам и теориям, выбрали женщины преимущественно от 36 до 40 лет и мужчины от 50 и более лет. Данный способ является достаточно консервативным, требует много свободного времени, усидчивости и внимания, поэтому его предпочитают либо люди пожилого возраста, либо женщины в зрелом возрасте, способные более долго заниматься сидячей работой.



### **Библиографический список**

1. Ибрагимова Ш.Т. О преподавании иностранных языков взрослым // Молодой ученый. 2017. № 1. 455 с.
2. Колесник А.А., Волкова С.А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире // Молодой ученый. 2017. № 3. 563 с.
3. Кривоносова Е.В. Особенности обучения взрослых иностранному языку // Труды БГТУ. Сер. 6: История, философия. 2013. № 5. 190 с.
4. Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. М.: Академия, 2000. 130 с.
5. Цигулева О.В. Развитие мобильности в России // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 4. С. 166–172.

**О.В. Цигулева, П.А. Сычева, И.Р. Харабарь**

### **КУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В исследовании рассматриваются вопросы и понятия, связанные с культурным развитием детей младшего школьного возраста. Акцентируется внимание на истории, литературе, быте английской культуры. **Ключевые слова:** культура, поликультурное образование, развитие, изучение английского языка, начальная школа.*

**O.V. Tsyguleva, P.A. Sycheva, I.R. Kharabar**

### **CULTURAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH**

*In this article issues and concepts related to cultural development of primary school children are considered. Attention is focused on history, literature, life of English culture.*

**Keywords:** culture, multicultural education, development, English learning, primary school.

**В** младшем школьном возрасте происходит становление и культурное развитие личности ребенка, это один из главных периодов в общеобразовательной школе. Именно на начальном этапе закладывается базис культурного нравственного и морального развития человека. Поэтому развитие общей культуры ребенка младшего школьного возраста является одной из основополагающих целей и задач общего начального образования. Так, в федеральном образовательном стандарте общего начального образования говорится, что основная учебная программа должна быть направлена на «формирование общей культуры, гражданское, духовно-нравственное, личностное, социальное и интеллектуальное развитие».

Проблемой поликультурного образования занимались такие исследователи, как Н.В. Барышников, В.В. Сафонова, И.Л. Бим, М.П. Воюшина, М.З. Биболетова, Н.Д. Гальскова и М.С. Уваров.

Поликультурное образование основано на идеях разнообразия и единства культуры. Развитие поликультурного образования является существенной частью общей стратегии культурного развития, которая вытекает из необходимости защитить культурную самобытность каждого этнического сообщества.

Обучение неродному языку имеет важнейшее значение:

- 1) в культурной истории и художественно-эстетическом формировании учащихся по мере того, как они познакомились с культурным наследием государств изучаемого языка;
- 2) формировании навыков позиционировать собственную культуру и государство в условиях межнационального общения на неродном языке.

Иностраный язык благоприятствует расширению неделимого кругозора обучающихся, развитию памяти, совершенствованию внимания [Цигулева, 2006, с. 180]. При из-

учении иностранного языка учащиеся начальных классов овладевают новыми средствами общения для конкретного доступа к ценностям всемирной культуры, в особенности ее истории, географии, науке, литературе. Изучая иностранный язык, дети младшего школьного возраста имеют разнообразные подходы к иноязычной культуре с ее своеобразием и традициями, и в результате они сами становятся ее частью, что делает обучающихся более толерантными и терпимыми к культурным различиям и самобытности, а также позволяет находить контакт с детьми других национальностей. Культурологическое развитие идентичности при изучении иностранного языка реализуется через включение различных методов иноязычной культуры в учебный процесс.

Обобщая все сказанное, мы резюмируем, что родную культуру учащегося начальных классов можно представить как комплекс взглядов, приобретенных знаний, определенных навыков и умений, нравственных ценностей, индивидуальных новообразований, отличительных черт поведения и деятельности, сформированных на культурно-ориентированных связях ребенка с окружающим миром, народом.

Когда мы начинаем заниматься с младшими школьниками неродным языком, используя культуру иноязычной страны, то у них происходит понимание красоты, звучности и музыкальности изучаемого языка через национальную культуру.

Особо следует выделить, что, изучая иностранный язык, при организации учебной деятельности учитель старается обогатить духовный мир школьника, создать патриотическое сознание, а также подталкивает уважать свою и другую культуру. Таким образом, у ребенка насыщается поликультурная палитра.

Изучение иностранных языков прочно связано с овладением национальной культурой, что представляет собой не только овладение культурологическими знаниями, но и развитие возможностей и формирование готовности понимать менталитет носителей языка, изучаемого учащимися, а также особенности коммуникативного поведения людей этого государства [Цигулева, 2019, с. 241–245].

Ознакомление с культурой государства исследуемого языка протекает путем сопоставления и стабильной оценки существовавших ранее знаний и понятий. Сравнение людей и стран изучаемого языка в различных исторических условиях способствует объединению, сближению наций, решает вопрос интернационального воспитания. Сопоставление требует «действующих» знаний, проявления своих взглядов, своей активной жизненной позиции по разному вопросу, что, в свою очередь, активизирует и мотивирует желание регулярно повышать и углублять объем знаний и о собственном государстве, и об иных странах. Человек лучше осознает характерные черты языка, когда погружается в уклад жизни, историю, традиции и обычаи зарубежной культуры.

Есть работы, которые используют учителя на практике для формирования положительного отношения к культуре родной страны и страны изучаемого языка, а также они ищут методы для расширения знаний о мировой культуре.

Здесь уместно обратить внимание на пословицы, поскольку именно они являются средством выражения деталей восприятия мира и языка нации. Пословицы до сих пор сохраняют познавательный опыт людей, их социально-эстетические, морально-этические, воспитательные и художественные идеалы.

Если сопоставлять русские и английские пословицы, то школьники могут быть уверены, что одно и то же значение

создает разные образы, разное понимание определенных явлений, связанных со спецификой менталитета народа [Ажмякова, 2003, с. 237]. Мы хотим привести в пример пословицы на английском языке с переводами и русским эквивалентами: «Кошка в перчатках не поймает мышку» (a cat in gloves catches no mice) – «Без труда не выловишь и рыбку из пруда»; «Рим построен не за один день» (Rome wasn't built in a day) – «Москва не сразу строилась»; «Не делай гору из муравейника» (don't make a mountain out of an anthill) – «Не делай из мухи слона»; «Тот кто смеется последним, смеется дольше всех» (he who laughs last, laughs longest) – «Хорошо смеется тот, кто смеется последним» [Митина, 2003, с. 336].

Вышеназванные пословицы иноязычных и родных народов, несмотря на различие образов, играют большую роль в поликультурном образовании учащихся и способствуют расширению словарного запаса, развитию аналитической мысли и познавательной активности.

Также происходит значительное углубление в культуру через народные сказки. Младшие школьники знакомятся с разными персонажами, учатся анализировать добрые и злые поступки героев; разбирают вопросы искусства, проблемы морали и этики. Тексты разных сказок отличаются присутствием архаизмов, реалий, фразеологизмов, поговорок и пословиц, которые свободно развивают у школьников эстетический вкус, увеличивают культуру речи, формируют нравственные ценности на основе изучения истории быта, народных традиций и обычаев изучаемого языка [Гатыжская, 2014, с. 27–28]. Народные сказки помогают развивать такие навыки, как языковая интуиция, словарный запас и эрудированность. В начальной школе на уроках иностранного языка можно использовать сказки братьев Grimm: «Cinderella» (Золушка), «Hansel and Grethel» (Гензель и Гретель), «The straw, the coal, and the bean» (Соломинка, уголек

и боб), «Three Little Pigs» (Три поросенка), «The Ant and the Grasshopper» (Муравей и Кузнечик).

Во многих странах, в том числе и в Великобритании, люди не могут обойтись без народных песен, ибо они отражают значимые исторические моменты государства, жизнь людей и общества. С помощью песен мы развиваем у детей музыкальный слух и художественную культуру. Учащиеся лучше осваивают лексические конструкции, идиомы, фразеологические обороты и мелодическую интонацию рисунка языка. Благодаря этим знаниям дети лучше понимают народные песни. Важность поликультурной музыки заключается в том, что, присоединяясь к ней, дети, учащиеся в младших классах, знакомятся с разнообразием музыкальной культуры Великобритании и ее отличием от народной музыки родной страны. Текст песен должен быть небольшим, аутентичным и эмоциональным. Можно давать слушать детям музыку, в которой имеется традиционный музыкальный инструмент – волынка. Помимо этого, можно давать песни для заучивания: «Happy Birthday», «Jingle Bells», «Don't worry», «Head and Shoulders, Knees and Toes...» и «Put Your Finger on Your Nose...». Некоторые из них связаны с движением. Они вносят в урок не только эмоциональный колорит, но и помогают погружаться в иностранную культуру.

Хотелось бы привести в пример такую форму организации учебных занятий, как театральные постановки. Благодаря этим постановкам учащиеся становятся вовлеченными в языковую сферу, погружаются в мир иностранного языка и, конечно же, получают сильнейшую мотивацию к его изучению. Через детский фольклор при драматизации пьес развиваются творческие способности детей, их фантазия, а также создается благоприятная атмосфера. Для театральной постановки детей начальных классов можно взять такие про-

изведения: Редьярд Джозеф Киплинг «Маугли», Ханс Кристиан Андерсен «Снежная королева», братья Гримм «Бременские музыканты».

В конечном итоге можно сделать вывод, что иностранный язык играет важную роль в культурном развитии личности учащегося. Культурное богатство любого народа основано на ценностях, значение которых многообразно: они играют решающую роль в воспитании чувства патриотизма; знакомят детей с выдающимися достижениями мирового и отечественного искусства; помогают сохранить уникальность и интеллектуальную самобытность; содействуют дружескому диалогу между культурами разных народов и стран.

Таким образом, культурное развитие личности младшего школьника является одной из целей современного образования. Особенность иностранного языка состоит в том, что его существенный потенциал включает в себя различные аспекты, которые способствуют культурному образованию ученика начальной школы, развивают способности учащихся к межкультурному общению.

#### *Библиографический список*

1. Ажмякова Н.Н. Межкультурное воспитание младших школьников в учебном процессе (на примере обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2003.
2. Гатыжская А.В. Патриотическое воспитание на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2014. № 2.
3. Митина И.Е. Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги. СПб., 2003.
4. Цигулева О.В. К вопросу о развитии научно-исследовательской компетенции будущих учителей-предметников (иностраный язык). Красноярск, 2019.
5. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006.

О.В. Цигулева, Н.С. Уздемир, Л.С. Хачатрян

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье демонстрируется возможность использования проектной деятельности как средства формирования творческой компетентности младших школьников при обучении английскому языку. Особое внимание акцентируется на разработке алгоритма работы с проектом в начальной школе.*

**Ключевые слова:** творческая компетентность, проектная деятельность, младший школьник, начальная школа, обучение английскому языку.

O.V. Tsyguleva, N.S. Uzdemir, L.S. Khachatryan

**PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING  
CREATIVE COMPETENCE  
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
IN LEARNING ENGLISH LANGUAGE**

*The article demonstrates the possibility of using project activities as a means of forming creative competence of primary school students in learning English language. Special attention is paid to the development of an algorithm for working with the project in primary school.*

**Keywords:** creative competence, project work, students of primary school, primary school, learning English language.

**В** современном образовательном пространстве проблема формирования творческой компетентности младших школьников приобретает особую актуальность в связи со стремительным развитием социума. Однако перед начинающим учителем может встать вопрос: какие средства наиболее эффективны для формирования данной компетентности и в рамках какой предметной области наиболее успешно формировать творческую компетентность? Мы считаем,



что для формирования творческой компетентности стоит отдавать предпочтение проектной деятельности младших школьников при обучении английскому языку.

Прежде всего, обратимся к сущности понятия «творческая компетентность». Известные исследователи И.А. Зимняя и С.М. Коломиец определяют ее как «способность выявления новых подходов, нестандартных решений и противоречий» [Коломиец, 2010]. Также хотелось бы подчеркнуть, что творческая компетентность характеризуется наличием в ней творческих компетенций.

Профессор Е.В. Вострокнутов понимает творческую компетенцию «как совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для создания, усовершенствования, оптимизации материальных и духовных ценностей, удовлетворяющих потребности общества» [Вострокнутов, 2011].

Исследователи Н.П. Пучков и А.И. Попов трактуют данное понятие с позиции инновационного подхода как «готовность к эффективному инновационному поведению в современных социально-экономических условиях и выполнению конкретной работы в соответствии с установленными требованиями» [Методические основы..., 2010].

Мы придерживаемся мнения Н.П. Пучкова и А.И. Попова, так как считаем, что творческая компетенция не что иное, как готовность к эффективному инновационному поведению в современных условиях.

Творческие компетенции ребенка представляют собой индивидуально-психологические и двигательные особенности индивида, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, но они не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у ученика.

Примерами творческих компетенций могут служить: способность отыскивать причины тех или иных явле-

ний, находить неизвестные связи известных величин, новые подходы к известным проблемам, выявлять возможности практического применения закономерностей известных дисциплин в нетрадиционных ситуациях; способность решать нестандартные задачи, в том числе из областей, внешне далеких от изучаемой области знаний; способность выявлять основные противоречия в изучаемой области, а также ставить новые задачи и проблемы. Перечисленные творческие компетенции представляют собой творческую компетентность учащихся.

Хотим отметить тот факт, что формированию творческой компетентности стоит отводить отдельную роль уже в младшем школьном возрасте, ведь младший школьный возраст наиболее благоприятный период для формирования данной компетентности. Именно в этот период у учащихся проявляется интерес к учебной деятельности, так как она является ведущей.

Творческая компетентность формируется в процессе выполнения творческих заданий, т.к. при их выполнении, учащийся видит не один путь решения задачи, а несколько. Благодаря им он открывает для себя нестандартные решения, нетрадиционные методы решения задачи, его кругозор расширяется, а процесс мыслительной деятельности значительно ускоряется.

Как было отмечено ранее, творческая компетентность может быть сформирована в процессе учебной деятельности. Существует множество заданий и методов для формирования данной компетентности. К ним относятся творческие задания и задачи, метод проблемного обучения, технология развития критического мышления, а также проектная деятельность. Тем не менее особое внимание мы хотим уделить проектной деятельности при обучении английскому языку младших школьников.

По мнению Н.П. Вальковой, проектная деятельность понимается как «исторически сложившаяся, социально и экономически обусловленная потребность людей получать в условной форме прогностические ситуации вещественного характера с целью направленного преобразовательного воздействия на окружающий мир» [Сазанова, 2012]. По нашему мнению, проектная деятельность – это учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, способы деятельности и направленная на достижение общего результата.

Проектная деятельность привлекает интерес учащихся своей новизной, а также разными способами представления материала, возможностью подойти к данной работе творчески. Постепенно ребенок накапливает опыт и узнает алгоритм работы с проектной деятельностью.

Хотелось бы добавить, что в проектной деятельности иностранный язык способствует расширению общего кругозора учащихся, развитию памяти и улучшению внимания [Цигулева, 2006]. Сложность проектной деятельности повышается с возрастом учащихся, их умений и навыков.

Очень важным моментом является то, что у ребенка формируются следующие умения: ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно конструировать свои знания, интегрировать знания из различных областей наук, критически мыслить, а также рисовать.

Как же нужно организовывать проектную деятельность младших школьников при обучении английскому языку?

Первоначально нужно подобрать тему для проекта. Темы проектов младших школьников должны быть увлекательными, тесно связанными с учебным содержанием, так как наглядно-образное мышление, отличительное для такого возраста, интерес к миру, окружающему учащегося, подталкивают к выбору темы на основе конкретного содержания предмета.

Следующим шагом является выявление проблемы, которая обеспечивает мотивацию включения школьника в самостоятельную работу.

Затем формулирование цели и задачи проекта. Учитель также акцентирует внимание на последующей деятельности.

Следующим этапом является непосредственно осуществление проектной деятельности. На данном этапе учитель может предложить некоторую помощь учащимся.

Предпоследним этапом работы над проектом является его представление классу.

Завершающим этапом будет анализ проделанной работы, который должен носить стимулирующий характер.

Первые мини-проекты можно начинать проводить во втором классе. Тема «My favorite animal», на наш взгляд, лучше подходит для начала проектной деятельности. Учащиеся представляют нам свое любимое животное, рисуя его и рассказывая о нем. Перед началом работы учитель дает рекомендации ребятам по выполнению работы, обязательно показывает примеры других работ. Также даются рекомендации по проектной деятельности. После выполнения работ обязательно устраивается выставка, где ученики показывают свое творение и рассказывают о своем любимом животном. Именно так у детей закладывается фундамент творческой компетентности через проектную деятельность.

Далее учащимся предлагаются полноценные проекты, связанные с культурой Англии. Например, национальные праздники Англии, сказки и стихи, любопытные традиции и обычаи, необычные элементы быта. Такие подборки тем дают эффективность в формировании способности и готовности понимать менталитет носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения людей этой страны [Цигулева, 2019].

Таким образом, резюмируем, что в младшем школьном возрасте можно сформировать творческую компетентность через проектную деятельность при обучении иностранному языку. Именно тогда ученик повышает свой уровень познавательной активности, учебной мотивации, пополняет словарный запас, учится строить правильно предложения, развивает свои творческие способности и речевые навыки. Другими словами, формируется лексический, фонетический, грамматический, психологический уровни языка – то, что очень важно для младшего возраста.

### *Библиографический список*

1. Вострокнутов Е.В. Формирование творческих компетенций у будущих инженеров // Теоретические и прикладные аспекты личностно профессионального развития: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч. Омск, 2011. Ч. 1. С. 56–58.
2. Коломиец С.М. Творческие компетенции студентов социально-экономических специальностей: монография. М.: Перо, 2010. 181 с.
3. Методологические основы и практические аспекты организации олимпиадного движения по учебным дисциплинам в вузе: монография / А.И. Попов, Н.П. Пучков. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2010. 212 с.
4. Сазанова А.В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (дата обращения: 07.11.2019).
5. Цигулева О.В. К вопросу о развитии научно-исследовательской компетенции будущих учителей-предметников (иностраннный язык). Красноярск, 2019. С. 241–245.
6. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 155 с.

**О.В. Цигулева, А.А. Шипетко, П.С. Языкова**

## **СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИИ И НЕКОТОРЫХ ДРУГИХ СТРАНАХ**

*Знание английского языка дает возможность молодому специалисту быть конкурентоспособным на современном рынке труда, позволяет сделать успешную профессиональную карьеру. Актуальность статьи заключается в том, что авторы проводят сравнительный анализ основных черт и подходов к обучению английскому языку в России и странах, в которых английский язык не является родным. В данной статье раскрываются сходство и различие в методике преподавания английского языка в России и за рубежом. В статье используются данные опроса о методиках обучения иностранному языку. Статья ориентирована на преподавателей английского языка и студентов педагогических специальностей.*

**Ключевые слова:** методика обучения английскому языку, активные методы обучения, личностно ориентированный подход, мотивация.

**O.V. Tsiguleva, A.A. Shipetko, P.S. Yasykova**

## **COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF TEACHING ENGLISH IN RUSSIA AND SOME OTHER COUNTRIES**

*Knowledge of the English language enables the young specialists to be competitive in the modern labor market. The relevance of the article lies in the fact that the authors conduct a comparative analysis of the main features and approaches of teaching English in Russia and some countries in which English is a foreign language. This article reveals the similarities and differences in the methods of teaching English in Russia and abroad. The article uses the survey data on the methods of teaching a foreign language.*

**Keywords:** english language teaching methods, active teaching methods, personality-oriented approach, motivation.

**М**етодика преподавания английского языка – динамичная наука, которая должна соответствовать современным требованиям общества, образования и ученика для дальнейшей реализации в жизни.

В наше время рынок труда повышает требования к соискателям. Одним из ключевых навыков, необходимых для получения работы, является знание английского языка. Иностранный язык изучают с начальной школы; в университетах существуют курсы специального английского языка в соответствии с направлением обучения [Jeua, 2007]. Однако преподаватели нередко сталкиваются с отсутствием у студентов желания изучать данный предмет.

В современной методике изучения английского языка существуют некоторые особенности. В последние годы преподаватели используют все больше методов обучения, «которые по своему содержанию и способам осуществления невозможны без высокого уровня внешней и внутренней активности студентов. Обычно их называют активными методами» [Куличкова, 2015]. Одним из условий применения активных методов обучения является высокий уровень собственной мотивации школьников и студентов. Повышение этого уровня влияет на успешность освоения школьной программы, а также развития коммуникативных навыков и умений. Данная практика получила широкое распространение в некоторых зарубежных странах, например в Китае.

Мы проанализировали различные научные статьи об особенностях изучения английского языка в Китае и Швеции. Таким образом, собрали следующую информацию.

Изначально методика преподавания английского языка в Китае была ориентирована на теорию с минимальной долей практики, то есть студенты знали грамматические правила, умели читать и писать на английском языке, но не могли говорить на нем. В современной системе обучения появились коренные изменения – занятия ориентированы на получение практических навыков. Учебный процесс построен не только в стенах учебного заведения, но

и дома – используются современные гаджеты, позволяющие тренировать произношение, накапливать лексический запас [Белов, 2016]. В основе стремления выучить язык у молодежи Китая лежит мотивация – желание получить высокооплачиваемую работу, путешествовать, получить работу в другой стране, а также общаться и обмениваться опытом с иностранными студентами.

Для жителей Скандинавии английский язык также не является родным, но общение на нем не проблема – часть телепередач транслируется только на английском и некоторые школьные предметы также преподаются на английском языке [Бородина, 2018]. Соответственно, происходит «погружение» ребенка в языковую среду. С самого детства у него есть возможность практиковать общение и общее восприятие этого языка. В данном случае мотивация имеет другой источник – ребенку важно понимать разного рода информацию, как учебную, так и относящуюся к его повседневной жизни и собственным увлечениям.

Чтобы определить отношение российских школьников и студентов к разным методикам изучения иностранного языка, мы провели опрос.

Нами было опрошено 100 человек в возрасте от 14 до 53 лет. Мы дали описание нескольких распространенных активных и традиционных методик обучения английскому языку и предложили респондентам отметить наиболее эффективные, с их точки зрения, основываясь на собственном опыте изучения иностранного языка. Нами были получены следующие результаты (рис.).

Наибольшая группа респондентов – 18–21 год (36 %), т.е. студенты университетов / недавние выпускники школ. Соответственно, они могут поделиться своим ученическим опытом, основанным на современных тенденциях обучения иностранному языку в России.





*Рис. Результаты опроса*

Был задан вопрос: какие методики, с вашей точки зрения, в большей степени готовят к практическому владению английским языком?

53 % опрошенных пришли к выводу, что коммуникативная методика, предполагающая активное взаимодействие как учителя и обучающихся, так и обучающихся между собой, является наиболее продуктивной с точки зрения развития коммуникативных навыков. На втором месте (36 %) стоит грамматико-переводной метод, суть которого заключается в освоении грамматики языка и последующей ее практики при переводе текстов. На первом месте здесь идет изучение теории, а потом отработка ее на практике. Данная методика до сих пор является достаточно популярной в России, но постепенно отходит на второй план. На третьем месте (28 %) выделяется структурный метод, в основе которого лежат выделение общей структуры языка и поэтапное изучение ее составляющих, которые опираются друг на друга. Результаты сравнения методик обучения английскому языку в странах, где английский язык является иностранным (Россия, Китай, Швеция), представлены в таблице.

## Сравнение методик обучения английскому языку в странах, где английский язык является иностранным

Критерий	Россия	Китай	Швеция
Практика предшествует теории	-	+	+
Использование технических средств	+	+	+
Акцент на внутренней мотивации студента	-	+	+
Создание внешней (вынужденной) мотивации	+	+	+
Вовлечение студентов в активное взаимодействие	+	+	+
Разнообразие применяемых методов коммуникации	+	+	+

На основании сравнения, проведенного нами, мы можем говорить о том, что наблюдаются определенные сходства и различия в методике преподавания английского языка в России, Китае и Швеции. Так, например, общим для всех стран являются ориентация на практический аспект обучения, использование технических средств, развитие коммуникативных навыков студента. Отличается взаимодействие преподавателя с мотивационной составляющей обучения – она реализуется в полной мере не во всех странах. В России в большей степени теория предшествует практике, хотя опрос показал, что полезно было бы эту ситуацию изменить.

Таким образом, можно говорить о следующих тенденциях в мировой методике изучения английского языка.

1. Преобладание активных методов над традиционными.
2. Практико-ориентированный подход.
3. Погружение в языковую среду.
4. Развитие внутренней мотивации студента к изучению иностранного языка.

Также мы хотели бы обратить внимание на *слабые стороны* процесса обучения английскому языку с точки зрения самих учащихся.

Согласно проведенному нами опросу, а также из нашего собственного опыта мы можем сказать, что, без сомнения, самое слабое место в этом вопросе – отсутствие мотивации на учебу со стороны ученика и отсутствие работы над этой проблемой со стороны учителя.

По мнению обучающихся, причина такого явления – устаревшие методы обучения. Уже неактуальные способы преподавания иностранных языков просто не интересуют современных учеников. Современные учащиеся нуждаются в четком и корректно поставленном вопросе: «Как это понадобится мне в будущем?». Даже если они и в целом понимают необходимость знания иностранного языка в будущем, им не хватает грамотного личностного подхода.

Выше мы говорили о тенденциях мировой методики английского языка, в частности о модели «практика предшествует теории». На данный момент такой принцип не очень распространен в России. В то время как наши студенты, опираясь на проведенный нами опрос, выражают огромное желание перейти с традиционного метода обучения на что-то новое. Несмотря на то, что в мире стали склоняться к практико-ориентированному подходу [Цигулева, 2014], в нашей системе по-прежнему твердую позицию занимает консервативный подход. Учителя со стажем не спешат менять привычные им модели преподавания, часто подгоняя новые стандарты под что-то хорошо им знакомое.

Печально осознавать, что «сегодня место, которое занимает Россия на международном рынке образовательных услуг, не соответствует ее значительному образовательному потенциалу» [Цигулева, 2014].

Как бы то ни было, сейчас появляется все больше и больше молодых учителей, которые разрушают былые устои и следуют современным глобальным трендам. Ровно как и вся наша образовательная система в общем старается эф-

фактивно адаптировать новые идеи соответственно реалиям современной России.

Крайне необходимо поддерживать следующее: «В современных условиях для многих стран важно найти определенный баланс – с одной стороны, интегрироваться в мировое образовательное пространство, а с другой – сохранить несомненные достоинства национальных систем образования, без которых невозможно существование национальной культуры как таковой» [Цигулева, 2014].

Стоит подробнее остановиться на последнем аспекте – *мотивации*. Не секрет, что наиболее продуктивное взаимодействие между учителем и учеником возможно достигнуть, когда замотивированы обе стороны [Гордеева, 2013].

Например, Гальперин выделяет три основных вида мотивации: внешняя, спортивная, или соревновательная, которую Гальперин называет занятой, т.к. очевидно ее промежуточное значение для успешности деятельности, и, наконец, внутренняя мотивация [Гальперин, 2007]. Под последней он понимает особую бескорыстную и ненасытную страсть к знаниям, вид интереса, который труднее всего достижим, но зато «бесценный с точки зрения образовательного процесса».

Основываясь на этих знаниях, можно представить алгоритм, а также основные особенности работы учителя с целью заложения правильной мотивации обучения.

1. Постановка цели обучения – формирование желания саморазвития, учебной самостоятельности.

2. Изменение содержания обучения – переход от воспроизведения и запоминания к построению схем, формул и аргументации своего мнения по одному и тому же материалу.

3. Особенности метода обучения – ребенок не делает задание по образцу, данному учителем, он исследователь, об-

учение носит рефлексивный характер. Поддержка и направление познавательной деятельности.

4. Особенности форм обучения – использование продуктивных форм взаимодействия и кооперации детей (дискуссия, полилог, микродискуссия в группах и т.д.).

5. Обратная связь и мотивирование учащихся – прежде всего ориентация на саморазвитие и познавательный интерес, существенно отличающийся принцип оценивания результата обучения – качественная сущность оценки, минимизация страха ошибок, преобладание положительной мотивации успеха над отрицательной мотивацией избегания неудач.

### *Библиографический список*

1. Белов Д.Н. Английский язык в Китае // Молодой ученый. 2016. № 17. С. 515–518.
2. Бородина Д.С. Языковая ситуация и языковая политика в Швеции // Научный диалог. 2018. № 2. С. 25–37.
3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие. М.: Высшая школа, 2007. 400 с.
4. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 46 с.
5. Куличкова Е.А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку // Системные технологии. 2015. С. 1–2.
6. Цигулева О.В. Образовательные модели высшей школы в странах Западной Европы и России в рамках Болонского процесса // Вестник Томского государственного университета. 2014. С. 227–231.
7. Цигулева О.В. Развитие мобильности в России // Сравнительная педагогика. Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 4. С. 166–172.
8. Jeya V. Santhi. Methods and strategies in Teaching English as a second language // Understanding teaching and learning. New Delhi. 2007. 18 p.

М.В. Черных, Ю.В. Лукиных

## ДИСТАНЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ ПЛАТФОРМЫ *GOOGLE CLASSROOM*

*В статье обосновывается значимость дистанционной поддержки образовательного процесса на примере возможностей платформы Google Classroom. Рассматриваются ее преимущества и недостатки, а также способы и результаты применения.*

**Ключевые слова:** дистанционная поддержка, образовательный процесс, платформа Google Classroom, навыки самостоятельной работы.

M.V.Chernykh, Yu.V.Lukinykh

## DISTANT SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS ON THE EXAMPLE OF *GOOGLE CLASSROOM* PLATFORM

*The article deals with importance of distant support of educational process on the example of the Google Classroom platform. Its advantages and disadvantages as well as methods and results of application are considered.*

**Keywords:** distant support, educational process, Google Classroom platform, skills of independent work.

Последние десятилетия в мировой образовательной практике присутствуют тенденции развития информационных и коммуникационных технологий, а также постепенной интеграции в процесс обучения и развития дистанционного обучения. Совместное развитие этих направлений породило, в свою очередь, такое направление, как дистанционная поддержка образовательного процесса, когда возможности дистанционного обучения интегрируются в аудиторские занятия [Евдокимова, Сапожникова, 2018].

Дистанционная поддержка образовательного процесса включает в себя следующие моменты:

– предоставление учебных материалов тем обучающимся, которые вынуждены пропускать аудиторские занятия по каким-либо причинам;

- оказание поддержки и усиление профильного и пред-профильного обучения;
- помощь в подготовке к единому, централизованному тестированию;
- дополнение и внесение разнообразия в аудиторные занятия;
- выявление и индивидуальная поддержка одаренных учащихся.

Интеграция элементов дистанционного обучения в учебный процесс создает необходимость использования передовых методических разработок. Преподавателям важно, чтобы образовательные инструменты были просты и доступны; чтобы, например, обучение работе с платформой не требовало больших временных затрат, а доступность к заданиям у обучающихся была повсеместной. Важным моментом является и то, что в настоящее время широко распространены мобильные устройства, которые дают возможность подключиться к обучающей платформе в любое время, в любом месте [Прохоренко].

Обычно организация дистанционного обучения в учреждении образования является сложной системой организации инженерно-технологической поддержки, требуется обучение педагогических работников. Зачастую выбор падает на систему Moodle, которая требует специальные знания, собственный домен или его аренду и персонал для технической поддержки. Однако существуют и другие платформы для организации дистанционной поддержки образования.

Сервис Google Classroom позволяет оперативно и без особого труда организовывать учебные классы. Для его использования в учебном заведении требуется официальное соглашение с компанией Google, которое заключается дистанционно и бесплатно, что позволяет оперативно начать использовать данный сервис.

Платформа Google Classroom включает в себя множество различных сервисов, что увеличивает ее эффективность, например: календарь, почта gmail, сервис «Disc», «YouTube» и многие другие.

Создавая учебный класс, программа присваивает ему личный учебный код, который обучающиеся используют для самостоятельного присоединения. Учитель также может добавлять любого участника вручную.

В классе можно организовать логическую структуру, создавая различные темы, а затем в каждой теме размещать конкретные задания, материалы, тесты, видео с «YouTube» и ссылки на дополнительные материалы [Заславская, 2012].

Существует три программных типа любого задания: индивидуальная копия для каждого участника класса с возможностью редактирования, документ для общего редактирования и использования и документ только для чтения. После выполнения задания участник нажимает кнопку «сдать» и документ отправляется на проверку, после чего обучающийся не может его править. Учитель проверяет задания с компьютера или мобильного устройства, выставляет оценку по выбранной им шкале, оставляет комментарии. После проверки учитель может отправить задание на доработку или исправление, затем обучающийся вправе вновь его редактировать [Справочный центр...].

На каждое задание можно установить ограничение по сроку сдачи или же оставить без даты сдачи. При наличии ограничения задания с истекшим сроком становятся недоступны обучающимся.

Каждое действие преподавателя сопровождается автоматическим оповещением каждого участника класса. Имеется возможность подключения до 20 преподавателей к одному классу одновременно, а также копирования и повторного автоматического использования заданий из других классов.



Google Classroom позволяет не только давать задания, но и делать рассылку объявлений и тематические обсуждения.

Установка мобильного приложения Google Classroom доступна для мобильных операционных систем Android и IOS бесплатно.

Преимущества использования Google Classroom:

- высокая доступность, простота в использовании и организации дистанционного и дистанционного поддерживающего образования;
- бесплатность платформы, отсутствие необходимости в технической поддержке, отсутствие рекламы;
- ввиду высокой доступности все материалы, включая домашние задания, у обучающихся всегда с собой;
- интуитивно понятный интерфейс;
- доступность материалов обучения в облачном хранилище Google с возможностью работы с различных устройств;
- бессрочное хранение материалов курсов и результатов обучающихся;
- возможность создания как индивидуальной, так и совместной работы над заданиями;
- большое разнообразие различных форм представляемых материалов: тесты, опросы, видео, картинки, таблицы, презентации, документы, ссылки на различные ресурсы;
- наличие системы мгновенного оповещения обучающихся, быстрого распространения материалов курса, создание различных обсуждений, комментирование заданий и ответов;
- возможность одновременного управления классом несколькими преподавателями (до 20);
- удобная система обратной связи обучающихся с преподавателями через форум, обсуждения, комментарии и электронную почту;
- способность программы мгновенно копировать задания и документы из разных классов [Мельникова, 2014].

Однако у данного сервиса также имеется несколько недостатков.

1. В Google Classroom не предусмотрена вебинарная комната. Тем не менее преподаватель может использовать функционал «YouTube» или «Google Hangouts» для проведения онлайн-встречи с обучаемыми.

2. Отсутствие электронного журнала в открытой версии сервиса Google Classroom. Однако данная функция имеется в корпоративной версии, когда школа заключила официальное соглашение.

3. Наличие ограничения для некорпоративных аккаунтов: количество обучающихся на одном курсе не может быть больше 250 человек, а присоединиться к курсу могут не более 100 человек за один календарный день [Ярмахов, Рождественская, 2015].

По наблюдениям многих учителей, которые применяют Google Classroom в работе, заметно изменились ход и результаты занятий. В данном сервисе можно разместить до 90 % материалов, что способствует быстрой организационной и навигационной работе в ходе занятия, а также исключает необходимость длительной подготовки преподавателя и распечатки необходимого материала. Домашнее задание размещено в том же классе, где и материал занятия, что оказывается крайне удобным для обучающихся, поскольку все сконцентрировано в одном месте и не требует дополнительного времени на поиск.

Однако некоторые ученики сталкиваются с рядом проблем: отсутствие свободной памяти в мобильном устройстве, проблемы с подключением к Интернету, непривычный и новый способ подачи материала.

Постепенное внедрение данного сервиса в процесс обучения способствует лучшему развитию навыков самостоятельной работы, поскольку метод связан с использованием

именно тех технических устройств, которые наиболее интересны и удобны. Обучающиеся выполняют различные упражнения, анализируют тексты, прослушивают аудиозаписи, просматривают видеозаписи и др. Стоит отдельно отметить повышенную дисциплину, поскольку мобильные устройства переходят из разряда развлекательного или социального элемента в рабочие инструменты.

### *Библиографический список*

1. Евдокимова М.Г., Сапожникова О.С. Программа Google Classroom как инструмент формирования автономности студента в процессе личностно-деятельностного обучения иностранным языкам // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-google-classroom-kak-instrument-formirovaniya-avtonomnosti-studenta-v-protssesse-lichnostno-deyatelnostnogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 27.11.2019).
2. Заславская О.Ю. Возможности сервисов Google для организации учебно-познавательной деятельности школьников и студентов // Информатика и образование. 2012. № 1 (230). С. 45–50.
3. Мельникова А.С. Организация самостоятельной работы школьников на уроках // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (Челябинск, июнь 2014 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 54–56 [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5766/> (дата обращения: 27.11.2019).
4. Прохоренко С.Н. Использование сервисов Google Apps в учебной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <https://idfedorov.ru/exp/article=6289> (дата обращения: 27.11.2019).
5. Справочный центр – Google Classroom [Электронный ресурс]. URL: <https://support.google.com/edu/classroom/?hl=ru#topic=6020277> (дата обращения: 27.11.2019).
6. Ярмахов Б., Рождественская Л. Google Apps для образования. СПб.: Питер, 2015. 224 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аскерова Рухсара Думановна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: rukhsara @yandex.ru

**Астапенко Елена Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры делового иностранного языка Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева; e-mail: astaelena62@yandex.ru

**Басалай Кирилл Олегович**, магистрант кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: basalajkir2017@yandex.ru

**Батанова Валерия Игоревна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: valeria\_batanova@mail.ru

**Бедарева Алиса Валериевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры делового иностранного языка Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева; e-mail: alissaval@yandex.ru

**Белянина Наталья Александровна**, магистрант кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: n.a.belyanina@mail.ru

**Билингер Анастасия Александровна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nastya.bilinger.91@mail.ru

**Болдина Мария Юрьевна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: m.boldina@bk.ru

**Болсуновская Галина Константиновна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: galyabolsunovskaya@mail.ru

**Вавилова Юлия Александровна**, магистрант кафедры германороманской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: vavilova3@bk.ru

**Власова Влада Владимировна**, студентка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail misseverything98@yandex.ru

**Габова Ксения Игоревна**, студентка филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: ksenia.igorevna0605@yandex.ru

**Горбань Валерия Владиславовна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: leraavetrova@mail.ru

**Гордина Александра Сергеевна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: alexandragordina@mail.ru

**Громыко Мария Витальевна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: gromyko.m@yandex.ru

**Горбунова Екатерина Владиславовна**, студентка института детства Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: katy4february@yandex.ru

**Долишная Дарья Андреевна**, студентка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: dolishnaya@mail.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

**Еретнова Екатерина Александровна**, магистрант кафедры германороманской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: dior1000@yandex.ru

**Ермалаева Вероника Анатольевна**, магистрант кафедры германороманской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nikki.hadek@gmail.com

**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

**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

**Коврижных Полина Александровна**, студентка Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: kpa120397@mail.ru

**Колесова Наталья Васильевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, e-mail: nvkolesova@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

**Корман Валентина Романовна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: valya.korman@bk.ru

**Леонтьева Полина Сергеевна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: polina.leontyeva2011@yandex.ru

**Лефлер Наталья Олеговна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: n\_o\_lefler@mail.ru

**Ломова Диана Евгеньевна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: lomovadaian@yandex.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, декан факультета иностранных языков, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: inna.maier@mail.ru

**Мензатова Себиля Серверовна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: beatrice27@bk.ru

**Мингалеев Ильдар Фаритович**, магистрант кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: mingaleev.1996.i@gmail.com

**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

**Мурашкевич Анна Николаевна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: annamur95@mail.ru

**Набиева Полина Эдуардовна**, магистрант кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: polina.nabieva.97@mail.ru

**Нужная Людмила Викторовна**, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования КГПУ имени В.П. Астафьева; nushnaja\_1@mail.ru

**Пасечник Алена Евгеньевна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: alenamedvedeva127@mail.ru

**Пашин Всеволод Михайлович**, магистрант кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: jereminwetup@yandex.ru

***Петрова Аурика Владимировна***, студентка филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [Aurika14@mail.ru](mailto:Aurika14@mail.ru)

***Платонова Анастасия Александровна***, студентка филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [Platonova-AA@yandex.ru](mailto:Platonova-AA@yandex.ru)

***Плотникова Ирина Леонидовна***, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [isidoraplott@gmail.com](mailto:isidoraplott@gmail.com)

***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](mailto:nnatasha.600@yandex.ru)

***Ракитянская Наталья Михайловна***, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [mnatalyam@gmail.com](mailto:mnatalyam@gmail.com)

***Седельникова Ксения Анатольевна***, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [miss.sedelnickova@yandex.ru](mailto:miss.sedelnickova@yandex.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](mailto:mixculture@mail.ru)

***Семенихина Екатерина Александровна***, магистрант кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [semenihina\\_katerina@mail.ru](mailto:semenihina_katerina@mail.ru)

***Сергеева Дарья Александровна***, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [itsdariia@gmail.com](mailto:itsdariia@gmail.com)

***Смирнова Анастасия Викторовна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [anastasyavic@mail.ru](mailto:anastasyavic@mail.ru)

***Солдатов Егор Сергеевич***, студент факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail:



**Старчукова Дарья Юрьевна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: starchukova1997@mail.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

**Сычева Полина Александровна**, студентка Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: sy4eva.polia@yandex.ru

**Таранчук Евгения Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: shileo@list.ru

**Тищенко Ульяна Владимировна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: ulyana.tishenko@yandex.ru

**Уздемир Наталья Сергеевна**, студентка института детства Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: uzdiemir98@mail.ru

**Федорова Юлия Андреевна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: julia\_2.10.96@mail.ru

**Фомина Любовь Сергеевна**, магистрант кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: lubafomina97@mail.ru

**Харабарь Ирина Руслановна**, студентка Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: irinaharabar199803@gmail.com

**Хачатрян Лиа Самвеловна**, студентка института детства Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: lia19982303@mail.ru

**Ходунова Татьяна Ивановна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: winter\_081194@mail.ru

***Цигулева Олеся Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: oltsiguleva@yandex.ru

***Черных Михаил Владимирович***, магистрант кафедры германороманской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: Lodini1995@gmail.com

***Шипетко Анастасия Алексеевна***, студентка института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: anastasiya.shipetko@mail.ru

***Шелкунова Светлана Валерьевна***, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: shelkunova.97@mail.ru

***Юров Антон Александрович***, кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: koth86@yandex.ru

***Языкова Полина Сергеевна***, студентка института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: yazpolina@yandex.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В УСЛОВИЯХ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

*Материалы*

*VIII Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием*

*Красноярск, 4–5 декабря 2019 г.*

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 07.05.20. Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 24,25. Бумага офсетная.  
Тираж 100 экз. Заказ № 05-РИО-003

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,  
т. 295-03-40

ДЛЯ ЗАМЕТОК