



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

*Материалы
IX Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

Красноярск, 4–5 декабря 2020 г.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

*IX Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

Красноярск, 4–5 декабря 2020 г.

Красноярск
2021

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 IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 4–5 декабря 2020 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2021. – 228 с.

ISBN 978-5-00102-477-4

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

ББК 81.2Нем

ISBN 978-5-00102-477-4

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Андреева Е.В., Лукиных Ю.В.

КВИЗ И КВЕСТ КАК СОВРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Andreeva E.V., Lukinykh Yu. V.

QUIZ AND QUEST AS MODERN GAMING TECHNOLOGIES

AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS 11

Бабак Т.П., Батина А.Д.

ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Vabak T.P., Batina A.D.

READING AUTHENTIC TEXTS

AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE

AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL 18

Бедарева А.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ ДОСКИ *MIRO*
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Bedareva A.V.

ORGANIZATION OF STUDENTS' GROUP WORK USING

THE *MIRO* VIRTUAL WHITEBOARD

IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE 25

Бедарева А.В., Тимошенко Т.Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Bedareva A.V., Timoshenko T.G.

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

FOR THE STUDENTS'

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT

AT THE ENGLISH LESSONS IN A PRIMARY SCHOOL 35

Белова Е.Е., Косарева А.Е.

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЭВФЕМИИ
В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ:

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Belova E.E., Kosareva A.E.

SPECIFICS OF STUDYING EUPHEMY

IN POLITICAL DISCOURSE:

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS 41

Бянкина В.А., Лукиных Ю.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Віанкіна В.А., Лукіных Ю.В. USE OF MOBILE APPLICATIONS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS	50
Давыдова А.В., Майер И.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМ ZOOM, SKYPE И GOOGLE MEET В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ Davydova A.V., Mayer I.A. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PLATFORMS ZOOM, SKYPE AND GOOGLE MEET IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES	56
Делгер-оол О.А., Смирнова А.В. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ Delger-ool O.A., Smirnova A.V. A LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH AS A MEANS OF DEVELOPING READING SKILLS IN TEACHING KOREAN IN THE CONTEXT OF ADDITIONAL ADULT EDUCATION	61
Зыкова А.А., Майер И.А. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПРИЛОЖЕНИИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ <i>КАНООТ!</i> КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА Zykova A.A., Mayer I.A. DIDACTIC GAMES IN THE APPLICATION FOR CREATING EDUCATIONAL PROJECTS <i>КАНООТ!</i> AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE AT THE GERMAN LESSONS	69
Исаева Т.Б., Нестерова К.М. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ Isaeva T.B., Nesterova K.M. IMPROVING THE EFFICIENCY OF GRAMMAR SKILLS DEVELOPMENT IN TEACHING ENGLISH IN A SECONDARY SCHOOL USING AN INTERACTIVE WHITEBOARD.....	77

Исаева Т.Б., Солдатов Е.С. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ Isaeva T.B., Soldatov E.S. TEACHING METHODS FOR INCREASING EFFICIENCY OF DIALOGICAL SPEECH AT THE ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL.....	85
Казыдуб Н.Н. ФЕНОМЕН АТТРАКТИВНОСТИ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ Kazydub N.N. ATTRACTIVENESS PHENOMENON IN BILINGUAL COMMUNICATIVE ENVIRONMENT	92
Клесова С.В. БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ Klesova S.V. BLOG TECHNOLOGIES IN LINGUISTIC EDUCATION.....	99
Колесова А.В., Майер И.А. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ Kolesova A.V., Mayer I.A. DEVELOPING ENGLISH SPEAKING SKILLS IN THE CONTEXT OF PUBLIC SPEECH WITH PROFILE STUDENTS	106
Колесова Н.В., Губайдуллина Д.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕМОЙ «ЭКОЛОГИЯ» Kolesova N.V., Gubaidullina D.S. USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE ENGLISH LESSONS TEACHING THE TOPIC “ECOLOGY”	111
Колесова Н.В., Плотникова Е.И. ИММЕРСИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ЕДА») Kolesova N.V., Plotnikova E.I. IMMERSION MODEL OF TEACHING ENGLISH IN A SECONDARY SCHOOL (ON THE TOPIC “FOOD”).....	117

Колесова Н.В., Плотникова И.Л. ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ Kolesova N.V., Plotnikova I.L. PROBLEM-BASED SITUATIONS AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE AT THE ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL.....	123
Колмакова М.В., Михайлова В.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ Kolmakova M.V., Mikhailova V.V. PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF SELF-ORGANIZATION SKILLS DEVELOPMENT AMONG CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY IN THE PROCESS OF TEACHING LANGUAGE DISCIPLINES.....	128
Колмакова М.В., Юров А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА О ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ Kolmakova M.V., Yurov A.A. USING EDUCATIONAL MATERIAL ABOUT WORLD WAR II IN DEVELOPING CADETS' PATRIOTIC VALUES.....	135
Колотова А.С., Селезнева И.П. ИГРОВАЯ ПЛАТФОРМА <i>КАНОТ!</i> КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 6-м КЛАССЕ Kolotova A.S., Selezneva I.P. GAME-BASED PLATFORM <i>КАНОТ!</i> AS A TOOL OF LINGUISTIC COMPETENCE DEVELOPMENT FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE 6TH FORM	143
Коришунова А.В., Лузин Б.О. ЦИФРОВАЯ МНОГОЗАДАЧНОСТЬ КАК ТЕНДЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ Korshunova A.V., Luzin B.O. DIGITAL MULTITASKING AS A TREND IN MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....	152
Коришунова А.В., Мазлов К.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ЭКСТЕНСИВНОГО АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Korshunova A.V., Mazlov K.M. USING EXTENSIVE LISTENING METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES	160

- Кофман Е.П.**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРЕЙМА «ЛЕСНЫЕ ПОЖАРЫ»
В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА
В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ
- Kofman E.P.**
USING “WILD FIRES” FRAME IN THE PROCESS
OF IMPLEMENTING THE COMMUNICATIVE APPROACH
IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION168
- Нужная Л.В.**
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ
- Nuzhnaya L.V.**
PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE FOREIGN
LANGUAGE TEACHER: BASIC REQUIREMENTS175
- Пахомова Т.А., Игна О.Н.**
ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ УРОВЕНЬ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
- Rakhotova T.A., Igna O.N.**
INTERMEDIATE LEVEL OF RESEARCH ABILITIES OF STUDENTS
WITH MENTAL RETARDATION IN TERMS
OF ENGLISH LANGUAGE RESEARCH WORK ORGANIZATION180
- Сафронова Е.А., Битнер М.А.**
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ
НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
- Safronova E.A., Bitner M.A.**
METHODOLOGICAL ASPECTS
OF DEVELOPING LINGUISTIC CREATIVITY
OF STUDENTS AT THE ENGLISH LESSON189
- Селезнева И.П., Климова Д.С.**
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ
К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 8-м КЛАССЕ
(НА ПРИМЕРЕ КОНКРЕТНОЙ ПОЭЗИИ)
- Selezneva I.P., Klimova D.S.**
VISUALIZATION OF TEXT MATERIAL
AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION
TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AT THE GERMAN LESSON
IN THE 8TH FORM (ON THE EXAMPLE OF CONCRETE POETRY)195

Сукиасян А.Г. ЗНАЧИМОСТЬ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ Sukiasyan A.G. THE IMPORTANCE OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....	200
Улатова А.А., Лукиных Ю.В. МЕТОД ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Ulatova A.A., Lukinykh Yu.V. TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD AS A WAY TO INCREASE MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN A PRIMARY SCHOOL.....	207
Цигулева О.В. РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ Tsiguleva O.V. REGIONAL FEATURES OF FOREIGN LANGUAGES LEARNING: FOREIGN EXPERIENCE.....	212
Щелкунова С.В., Смирнова А.В. СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ Shchelkunova S.V., Smirnova A.V. BLENDED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN A SECONDARY SCHOOL.....	217
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	224

Дорогие друзья, уважаемые коллеги!

Благодарим вас за участие в IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (4–5 декабря 2020 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.

В конференции приняли участие 80 человек, среди них представители высшего, среднего профессионального и общего образования организаций Германии и Российской Федерации (Новосибирск, Нижний Новгород, Красноярск, Томск).

На конференции были представлены следующие учебные заведения Российской Федерации: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»; ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; ФГКВУ 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»; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»; ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева».

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

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

Благодарим за интерес, проявленный к нашему проекту, и приглашаем принять участие в проекте 2021 г.

Оргкомитет

Е.В. Андреева, Ю.В. Лукиных

КВИЗ И КВЕСТ КАК СОВРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье подробно рассматриваются современные игровые технологии квиз и квест, их сходства и различия, преимущества и недостатки. Также обосновывается их место в образовательном процессе и целесообразность применения на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: *игровые технологии, квиз, квест, повышение мотивации, современный урок, интенсификация обучения.*

E.V. Andreeva, Yu.V. Lukinykh

QUIZ AND QUEST AS MODERN GAMING TECHNOLOGIES AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The article deals with such modern gaming technologies as quiz and quest; their similarities and differences, advantages and disadvantages. Their place in educational process and usefulness at the foreign language lessons is considered.

Keywords: *gaming technologies, quiz, quest, increasing motivation, modern lesson, intensification of learning.*

Согласно рекомендациям ФГОС, современный урок подразумевает использование компетентного и системно-деятельностного подходов в его реализации. Педагог должен обеспечить не только получение обучающимися предметных знаний, результаты должны быть достигнуты еще в метапредметной и личностной областях. Так, мы понимаем, что ФГОС обращает внимание педагогов на необходимость акцента на личности ребенка.

Современное поколение подвержено сильному влиянию Интернета: клиповое мышление, обилие ярко и лаконично поданной информации, которая добывается самостоятельно в процессе веб-серфинга. Конечно, это отражается на образовании, ведь в школе не всегда можно найти нечто подобное, поэтому интерес к учебе может угаснуть. Это указывает

на необходимость выбора средств и технологий, способных усилить мотивацию.

Следует помнить о том, что обучающиеся в первую очередь – дети, а игра – естественное состояние ребенка, поэтому выступает одним из его ведущих видов деятельности [Эльконин, 1962]. В связи с этим считаем целесообразным обратиться к игровым технологиям.

Одними из известных современных игровых технологий являются квиз и квест. Такие формы работы все чаще завоевывают внимание педагогов и ученых-методистов. Обе технологии универсальны в использовании, повышают интерес обучающихся к занятиям, помогают лучше усвоить материал урока и незаменимы в процессе интенсификации обучения.

Данные игровые технологии применяются в образовании сравнительно недавно, потому изучены не полностью. К тому же среди педагогов иногда возникает недопонимание относительно их применения, поэтому в данной работе мы подробно рассмотрим каждую из них, а также проведем сравнительный анализ и выясним, в чем преимущества и недостатки каждой.

Квест (англ. Quest – «поиск, предмет поисков, поиск приключений») – это игра, суть которой заключается в прохождении сюжета для достижения определенной цели. Квест может иметь как определенный сюжет, так и варьирующийся от решений игроков [Недосекина, Минина, 2018]. Чтобы продвигаться по сюжету, нужно решать разного рода задания. Решение каждого задания – ключ к поиску и выполнению следующего.

Самыми распространенными формами проведения квизов являются «живой» и веб-квесты. Наиболее часто встречается «живой» квест, поскольку такой формат привычнее и понятнее педагогам. Итак, разберем варианты проведения квестов.

«Живой» квест – это командная игра, которая может проводиться и как урок, и как внеклассное мероприятие. Класс

делят на команды от 3 до 7 человек (каждая команда придумывает себе название, желательно вписывающееся в тему квеста) и выдают всем маршрутные листы, в которых указаны все станции, которые они должны пройти в определенном порядке (для каждой команды порядок будет разным, чтобы они не встречались на станциях), иногда в маршрутных листах даже указывают точное время, чтобы строго укладываться во временные рамки. В среднем на каждую станцию отводится от 5 до 10 минут.

Задания, которые предложены обучающимся на каждом этапе квеста, могут быть абсолютно разными по форме: могут быть связаны с физической активностью, например работа с текстом, отработка новых лексических или грамматических тем в формате упражнений, задания с изображениями и музыкой и т.д., но все задания должны быть так или иначе приурочены к сюжету игры, ведь они существуют в единой концепции. На каждой станции обучающиеся зарабатывают определенное количество баллов, по прохождении всего квеста они суммируются и выявляется команда-победитель, которой можно предложить какое-нибудь поощрение (баллы могут также прибавляться за скорость и другие критерии, здесь все зависит от фантазии преподавателя).

Формат веб-квестов свежее, но на практике встречается реже. В педагогике такая игра представлена проблемным заданием с элементами игры, для выполнения которого нужно использовать Интернет [Что такое...]. Выполняться такая игра может как в группах, так и индивидуально, как в классе очно, так и в дистанционном режиме. Суть игры заключается в том, что преподаватель предоставляет обучающимся веб-ресурс с составленным квестом, в котором находятся разные задания и необходимые для их решения ссылки на материал. Результатом прохождения такого вида квестов обычно являются собственные веб-страницы обучающихся по теме или творческие работы в разном формате [Горбунова].

Сегодня у большинства детей слово «квест» вызывает ассоциацию с компьютерной игрой, поскольку игр в данном жанре действительно много. Этот факт дает возможность заинтересовать школьников в участии в образовательных квестах, за основу которых можно взять сюжеты современных мультфильмов, кино или тех же самых компьютерных игр.

Квест хорош и тем, что предполагает активную коммуникативную деятельность обучающихся на изучаемом языке (ведь в ходе игры нужно обязательно общаться для достижения общей цели), задействуются творческий потенциал детей, возможность раскрыть индивидуальные способности (поскольку в квестах с элементами ролевой игры есть возможность дать детям разные роли для выполнения общей цели). Кроме того, в игре есть соревновательный элемент, что особенно нравится обучающимся основной школы, а также развивается умение работать с информацией.

Перейдем к следующей игровой технологии, квизу. Эта игра менее изучена, но не теряет при этом своего потенциала. К сожалению, из-за перевода (от англ. Quiz – викторина, тест, экзамен) педагоги часто воспринимают квиз как что-то устаревшее и уже давно знакомое, как набор вопросов с вариантами ответов. На самом же деле это игровая технология, которая начала набирать обороты за последние два года, причем не только в образовании, но и в развлекательной сфере. Такой опыт применения – клад для образования.

Квиз – интеллектуальная игра, предлагающая игрокам вопросы разной направленности и формата [Смирнова, 2018]. Такая игровая технология применяется посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обладает широким спектром наглядного материала и образовательных функций. Игра состоит из нескольких раундов, причем каждый предполагает разный вид деятельности или тип работы. Желательно задействовать разнонаправленные зада-

ния для каждого раунда: работу с текстом, аудиальные задания, видеовопросы, тест на логику с вариантами ответа и т.д.

Как правило, в целый квиз включают от 3 до 6 раундов (хотя в некоторых случаях уместно работать и с раундами отдельно). Количество вопросов в них варьируется в зависимости от их сложности и времени, необходимого для выполнения. Как правило, каждый раунд содержит 6 заданий (но в зависимости от особенностей задания количество вопросов может составлять от 3 до 12). На выполнение каждого задания в среднем дается одна минута.

Что касается формы проведения квиза – это командная игра [Там же]. Хотя формат позволяет при необходимости провести квиз и в индивидуальном режиме. Класс делится на 2–5 команд, каждая из которых придумывает себе название. Количество игроков в каждой команде составляет в среднем от 3 до 7 человек. Перед началом игры командам раздаются бланки для ответов, объясняются правила проведения квиза. Каждый из раундов начинается с объяснения заданий, с которыми предстоит столкнуться обучающимся, затем они приступают к выполнению. Задания, написанные на экране, дублируются преподавателем устно. Задания выполняются в командах, причем обсуждать их нужно на английском языке: здесь у преподавателя появляется дополнительная задача контроля за тем, чтобы речь не переключалась на родной язык. Во время обсуждения можно включить музыку, чтобы команды слышали только обсуждения внутри своей команды. По истечении времени учитель собирает бланки с ответами и демонстрирует обучающимся правильные ответы. Командам можно предложить хлопнуть, если их ответ совпадал с верным. В этот же момент есть возможность снять трудности и объяснить то, что непонятно. По окончании квиза учитель подсчитывает баллы и объявляет результаты игры всему классу. Победившей команде можно предложить какое-либо поощрение.

Проведение квиза обычно требует применения ИКТ, так игра получится более разнообразной, яркой и современной. Хотя квиз и не имеет разных видов, как квест, но он весьма универсален в проведении: его можно провести и очно, и в режиме онлайн. Для этого можно использовать как заранее подготовленный квиз для очного проведения (и проводить, например, в Zoom или Skype), так и специальные платформы, нацеленные на создание онлайн-квизов (например, платформа MyQuiz).

Итак, мы описали две игровые технологии, применяемые в современной школе. Квиз и квест – командные игры, предполагающие выполнение разнотипных заданий на время и коммуникативную деятельность обучающихся. Эти технологии действительно похожи, поэтому, чтобы понять их отличия, предлагаем рассмотреть технологии детальнее (табл.).

Таблица

Сравнительный анализ игровых технологий квиз и квест

Критерий	Квиз	Квест
Возможность «живого» проведения	+	+
Возможность проведения онлайн	+	+
Подвижность	-	+
Разные типы деятельности	+	+
Командная работа	+	+
Единый сюжет	-	+
Подходит для ограниченного пространства	+	-
Возможность использования компонентов по отдельности	+	-
Преимущественное использование ИКТ	+	-
Объединяет сразу несколько игровых технологий	+	+
Требует повышенной самодисциплины	+	-
Возможность использования современных сюжетов	+	+
Обязательная связь между структурными компонентами	-	+
Возможность использования как контрольного среза	+	+
Коммуникация обучающихся на иностранном языке	+	+

Критериальный анализ подтвердил схожесть технологий: 8 из 15 пунктов совпали. Считаем целесообразным рассмотреть именно различия форматов. Итак, подвижностью обладает лишь квест, ведь в его процессе обучающиеся двигаются между локациями, в то время как квиз подразумевает рассадку класса по командам и решение заданий на месте. Это же объясняет, почему квест не подходит для ограниченного пространства: крайне сложно оборудовать несколько полноценных локаций в одном классе. Также мы понимаем, что использование ИКТ в проведении квеста не только не обязательно, но и не очень удобно (требуется несколько единиц техники для каждой локации), а квиз требует использования ИКТ, поскольку часто содержит визуальные / музыкальные задания, которые должны видеть все участники игры, поэтому в основном квиз составлен в формате презентации. Нет в квизе и единого сюжета: все задания могут касаться абсолютно разных тем и их можно менять местами или вообще использовать отдельно (структурные компоненты не связаны). Конечно, квиз можно сделать тематическим, но на связь заданий это также не повлияет. Квест же предполагает повествование какой-то истории и каждое задание логично находится в цепочке, которую нельзя разрывать без потери сюжетной линии, поменяв задания местами или вырвав задание из игры.

Таким образом, квиз и квест похожи по наполнению, но полярно разные в исполнении игровых технологий. Каждая технология имеет свои нюансы и преимущества, которые следует принять во внимание во время выбора для проведения занятий. Считаем важным каждому педагогу поработать с обеими играми, чтобы понять глубже, как работает каждая из них.

Библиографический список

1. Горбунова О.В. Использование технологии веб-квест в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: <http://inshakovaoh.jimdo.com/методические-работы/повышение-квалификации/использование-технологии-веб-квест-в-образовательном-процессе-вариативный-модуль-72-часа/> (дата обращения: 21.11.2020).
2. Недосекина Е.В., Минина Ю.Л. Квест-игры – средство развития коммуникативных компетенций учащихся // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сб. материалов VII Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2018. С. 14–16.
3. Смирнова И.В. Игровые технологии. Методика проведения игры КВИЗ: методическая разработка. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/378834-metodicheskaja-razrabotka-igrovyje-tehnologii-> (дата обращения: 22.11.2020).
4. Что такое Web-квест? [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/webquestmiory/resursy/cto-takoe-veb-kvest> (дата обращения: 21.11.2020).
5. Эльконин Д.Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. 287 с.

Т.П. Бабак, А.Д. Батина

ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье описывается важность использования аутентичных материалов на уроке английского языка на этапе формирования навыков чтения. Прилагается комплекс упражнений при работе с аутентичным текстом.
Ключевые слова: социокультурная компетенция, иноязычное образование, аутентичный текст, чтение, иноязычная культура.

**READING AUTHENTIC TEXTS
AS A MEANS OF DEVELOPING
SOCIO-CULTURAL COMPETENCE
AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS
IN A SECONDARY SCHOOL**

The article describes the importance of using authentic materials at the English lessons at the stage of reading skills development. A set of exercises to work with authentic texts is given.

Keywords: *socio-cultural competence, foreign language education, authentic text, reading, foreign culture.*

Приоритетной целью школьного образования является формирование духовно-нравственной, творческой, интеллектуально-подкованной личности, обладающей социокультурными компетенциями. Немаловажную роль в этом процессе играет иностранный язык. В связи с современным заказом общества роль предмета «Иностранный язык» кардинально сменила фокус и из простого учебного предмета стала неотъемлемым средством реализации человека как личности. Термин «иноязычное образование» мы встречаем у Е.И. Пассова, который считает, что содержанием образования является именно культура. Вхождение в мир иностранной культуры может в высшей степени способствовать развитию личности ученика как субъекта родной культуры [Пассов, 2000]. Кроме того, одним из требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) по уровням общего образования является формирование поликультурной личности посредством достижения таких личностных результатов, как знакомство с миром зарубежных сверстников посредством иностранного языка: через детский фольклор, образцы детской художественной литературы, традиции [ФГОС, 2012].

Как мы знаем, в обучении иностранному языку выделяются четыре вида речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо и чтение. Нельзя недооценивать роль последнего в этом процессе, так как чтение не только обогащает духовный мир человека, но и позволяет ему познать окружающий мир более полно. Особый интерес здесь представляет чтение аутентичных материалов, так как в них содержится огромный пласт безэквивалентных лексических единиц, «живых» грамматических структур, фоновой лексики и элементов иноязычной культуры. Все это, несомненно, ведет к приобщению иноязычной культуры, обогащая страноведческие и лингвистические знания учащихся.

Учитывая возрастные и психолого-педагогические особенности обучающихся, следует подбирать материал, в котором присутствует воспитательный потенциал, а именно: основу отобранных текстов должны составлять ситуации, в которых учащийся может столкнуться или уже сталкивался в реальной жизни; наличие тематики и проблематики в текстах, наиболее значимой и актуальной для конкретно взятой группы обучающихся; немаловажным аспектом является культурологический материал о стране и народе изучаемого языка.

Что касается методики работы с аутентичными текстами, С.К. Фоломкина выделяет три этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый, послетекстовый [Фоломкина, 1987].

Целями предтекстового (дотекстового) этапа являются определение или формулировка речевой задачи для первого прочтения, создание необходимого уровня мотивации обучающихся, а также сокращение уровня языковых и речевых трудностей.

На втором этапе важны контроль сформированности различных языковых навыков и речевых умений, а также дальнейшее формирование и совершенствование соответствующих навыков и умений.

На послетекстовом, последнем этапе работы с текстом учителю нужно проконтролировать понимание прочитанного текста, а также использовать проблематику текста в качестве языковой содержательной опоры для совершенствования продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности.

Проанализировав тематические разделы УМК «Starlight 7», комплекс для углубленного изучения языка, мы сделали вывод о том, что количество аутентичных текстов, касающихся англоговорящих стран, может быть расширено. Данный комплекс включает в себя такие аутентичные тексты, как: Lady Gaga, The Story of Google, Grand Opera, Stephen Marshall и другие [Баранова и др., 2017]. Нами был разработан комплекс дополнительных упражнений, рассчитанный на все этапы работы с текстом и направленный на развитие социокультурной компетенции обучающихся.

В качестве основы данной работы был взят аутентичный текст «Jeans – History and Popularity» и разработаны упражнения к нему для фрагмента урока (см. *Articles in Easy Understandable English for Learners*).

В связи с необходимостью более полного понимания текста необходимо снять трудности, которые могут возникнуть в процессе прочтения текста, и, следовательно, сделать возможным выполнение дальнейшей работы. Для этого надо объяснить некоторые слова и реалии, которые встречаются в тексте. Использование словаря на данном этапе возможно с целью пояснения реалий и развития навыков самостоятельной работы.

Мы используем вводный мини-абзац, предвещающий тему появления новой вещи, в данном случае джинсов, что помогает учащимся подготовиться к тексту:

«The United States is a country where a lot of things were created. Besides, their influence was not only economical, but also they had an impact on fashion and media culture of the world».

1. Предтекстовый этап.

– Работа с заголовком:

- a) Look at the title and say, what the topic of this text is about.
- b) What do you think will be described in this text?

– Вопросы для ввода в тему:

- a) Do you wear Jeans?
- b) Do you know the history of this garment?

В результате работы на предтекстовом этапе у обучающихся появляется необходимый уровень мотивации для дальнейшей работы, сокращаются возможные трудности при прочтении текста, а также формулируется речевая задача.

На текстовом этапе главным критерием является понимание обучающимися прочитанного текста. Это означает, что первостепенной задачей учителя является контроль усвоения информации и лексики текста обучающимися. Данный этап также является необходимым для усвоения новой лексики и, возможно, новых грамматических структур.

2. Текстовый этап:

- a) Look at the highlighted words and guess their meaning.
- b) Match these words with their definitions:

1. Rural (adj.)	break free from confinement or control
2. Miner (n.)	absolutely necessary; extremely important
3. Escape (v.)	smooth (clothes, sheets, etc.) with an iron
4. Serviceman (n.)	in, relating to, or characteristic of the countryside rather than the town
5. Afford (v.)	have enough money to pay for
6. Essential (adj.)	a person providing maintenance on machinery, especially domestic machinery
7. Iron (v.)	a person who works in a mine

c) Test tasks

– Who were first people to wear jeans?

- 1) Fashion models.

2) Office managers.

3) Workers.

– What material was used for jeans?

1) Denim.

2) Indigo.

3) Dye.

d) True / False questions

1) Levi Strauss invented jeans.

2) First jeans had copper bolts.

3) They didn't become popular at first.

4) Other countries didn't like jeans when they appeared.

5) Americans in Europe and Asia wore jeans with pleasure.

В ходе работы на этом этапе обучающиеся понимают суть текста, у них не возникают трудности в его восприятии.

Цель послетекстового этапа – использование ситуации текста для развития умений и навыков построения монологических высказываний в письменной и устной речи.

8. Послетекстовый этап:

a) Correct the mistakes:

– Jeans are the least worn piece of clothing.

– Devis started making jeans for government employees.

– Jeans are very expensive.

– Jeans became a symbol of the youth rebellion.

b) Retell the text briefly.

c) Think of a thing that was made in your own country. Prepare a short text and tell your classmates. Use the plan:

– What is the invention?

– Who and when created it?

– Who is used it by?

– Is it popular today or not?

В результате работы с аутентичным текстовым материалом и после выполнения заданий на всех этапах развивается социокультурная компетенция обучающихся, обогаща-

ется словарный запас, а также подключается дополнительная мотивация к изучению языка при работе с текстовым материалом с актуальной тематикой, что, в свою очередь, положительным образом воздействует на эмоциональную сферу личности.

Исходя из вышесказанного, следует, что работа с аутентичным текстом на уроке иностранного языка при правильной организации развивает интерес обучающихся к английскому языку, повышает мотивацию к предмету в частности и к процессу чтения в целом.

Подводя итог, необходимо отметить, что формирование лингвистического и страноведческого компонентов поликультурной языковой личности возможно только при непосредственном контакте с иноязычной культурой. В условиях школьного образования аутентичные тексты являются доступным и эффективным источником культурологической информации и средством развития социокультурной компетенции.

Библиографический список

1. Баранова К.М., Дули Д., Эванс В. УМК «Starlight 7»: учебник. М.: Просвещение, 2017. 120 с.
2. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. 159 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС) // Министерство образования и науки РФ. Стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2012. 31 с.
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-метод. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1987. 207 с.
5. Articles in Easy Understandable English for Learners [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-online.at/culture/jeans/jeans-popularity-of-great-clothes.htm> (дата обращения: 20.11.2020).

А.В. Бедарева

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ ДОСКИ *MIRO* В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается организация групповых форм работы с использованием виртуальной доски Miro в процессе изучения иностранного языка на практических занятиях в дистанционном формате. В рамках данного исследования проанализированы дидактические возможности использования виртуальной доски Miro. Представлены фрагменты занятий и организации форм сотрудничества в процессе изучения иностранных языков.

Ключевые слова: виртуальная доска Miro, онлайн-средство, обучение иностранному языку, групповая работа, дистанционное обучение, визуализация процесса обучения.

A.V. Bedareva

ORGANIZATION OF STUDENTS' GROUP WORK USING THE *MIRO* VIRTUAL WHITEBOARD IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the organization of group work forms using the Miro virtual whiteboard in the process of learning a foreign language at the distant lessons. The didactic possibilities of using the Miro virtual whiteboard are analyzed. Parts of some lessons and organization of collaborative forms in the process of learning foreign languages are presented.

Keywords: Miro virtual whiteboard, online tool, foreign language teaching, group work, distant learning, visualization of the learning process.

В настоящее время мы замечаем, как современные образовательные технологии изменили образовательный процесс, тем самым меняя процесс преподавания со стороны преподавателей (то есть как обучать) и процесс обучения со стороны студентов (то есть как учить). Эти изменения не касаются основополагающих подходов к обучению, но принципиально меняют способы и методы обучения и учения. Традиционные методики были смещены в сторону

современных информационных и коммуникационных технологий. Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические примеры» отмечается: «Высшие учебные заведения, опираясь на преимущества и возможности, предоставляемые новыми информационными и коммуникационными технологиями, в духе открытости, равноправия и международного сотрудничества должны играть ведущую роль и обеспечивать качество и строгие нормы практики и результатов образования путем: создания новых форм учебной среды, начиная от средств дистанционного образования и вплоть до полноценных “виртуальных” высших учебных заведений и систем, способных сокращать расстояния и разрабатывать высококачественные системы образования на благо социально-экономического развития и демократизации, а также другим наиболее актуальным приоритетам общества» [Всемирная декларация...].

В связи с этим в условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции (COVID-19) и вынужденным переводом практических занятий в дистанционный формат обучения многие преподаватели предпринимают попытку организовать образовательный процесс с использованием новых информационных технологий.

К таким информационным технологиям, способствующим сокращению расстояния между преподавателями и обучающимися, созданию новых форм обучения можно отнести целый ряд инструментов, ресурсов и платформ, таких как образовательные платформы Moodle, Canvas, MOOS, Coursera и другие, ресурсы quizlet.com, ted.com, Storybird, Kahoot, видеоконференции Skype, Zoom, MicrosoftTeams, GoogleMeet, интерактивные доски: Padlet, Miro, Classroomsreen и другие.

Увеличение интереса к виртуальным доскам (ВД) можно связать с многофункциональностью инструментов: совместное выполнение заданий в реальном режиме времени, возможность видеть действия друг друга, комментировать вы-

полненные задания. На многие из досок можно добавлять видео, картинки, презентации, таймер, есть возможность сохранения в формате pdf, что не может предоставить ни обычная доска в аудитории, ни интерактивная доска.

Многие отечественные и зарубежные исследователи рассматривают возможности организации дистанционного обучения, в том числе и с использованием виртуальных досок. Однако стоит отметить, что в основном изучаются и рассматриваются методы и возможности асинхронного режима дистанционного обучения, а также процесс организации индивидуальной формы работы обучающихся.

Целью данной статьи является представление опыта использования виртуальной доски Miro в режиме синхронного обучения как одного из средств организации групповой работы в образовательном процессе вуза в условиях дистанционного обучения.

Л.А. Горovenko и Л.А. Алексанян [Горovenko, Алексанян, 2019] в своей работе приводят сравнительный анализ дидактических возможностей популярных интерактивных досок для поддержки визуализации дистанционного обучения. На основе метода экспертных оценок исследователями были выявлены наиболее значимые показатели, которыми должны обладать виртуальные интерактивные доски.

С опорой на личный опыт использования виртуальной доски и с учетом анализа работ по теме исследования [Всемирная декларация...; Горovenko, Алексанян, 2019; Горюнова; Ibrahim Mohamed Al-Faki...] мы выделили, на наш взгляд, наиболее значимые показатели виртуальных электронных досок. К ним мы относим:

- возможность интеграции файлов любого формата с устройства;
- возможность записи занятия и последующего использования данной записи;
- возможность сохранения работы в отдельный файл;

- возможность организации большого числа досок с неограниченным числом пользователей;
- возможность редактировать (добавлять файлы, комментировать, рисовать и т.д.) неограниченным количеством обучающихся в синхронном режиме;
- наличие бесконечного рабочего поля доски;
- интеграция со сторонними сервисами, например GoogleDrive, Youtube и другими;
- наличие инструментов общения – встроенный чат, видеочат, возможность комментирования.

Всеми вышеперечисленными характеристиками обладает виртуальная доска Miro, которая представляет собой платформу для совместной работы, создания проектов, в первую очередь для удаленной работы (рис. 1).

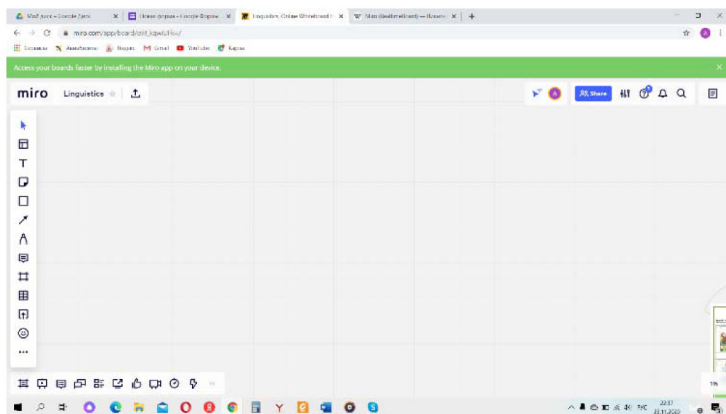


Рис. 1. Интерфейс виртуальной доски Miro

Как известно, организация работы по дисциплине «Иностранный язык» имеет некоторые отличия от организации процесса обучения по другим дисциплинам, среди которых отмечаем главным образом необходимость групповой работы с целью формирования практических навыков и умений. Основными формами работы на занятиях по дисциплине

плине «Иностранный язык» являются различные виды коллаборации между участниками процесса: парная работа, в триадах, в группах, синхронное выполнение заданий всеми участниками.

В рамках данного исследования мы предложили студентам анкетирование по теме «Дистанционное обучение» с помощью формы Google. В опросе приняли участие 104 обучающихся очной формы инженерно-экономического института, института социального инжиниринга СибГУ им. М.Ф. Решетнева, а также студенты факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева. Отвечая на вопрос «Какие недостатки обучения в дистанционном формате вы считаете самыми очевидными?», большинство отметили недостаток интерактивной работы на практических занятиях (73 %). Кроме того, в опросе студентам предлагалось самим выбрать формы, способы, онлайн-ресурсы, обеспечивающие или способствующие эффективному сотрудничеству на практических занятиях по иностранному языку. Так, среди возможностей вариантов использования онлайн-ресурсов и сервисов студенты выделили: возможность групповой работы (47 %) быструю обратную связь (22 %), возможность редактирования рабочего пространства в синхронном режиме (16 %), комментирование (15 %).

Таким образом, результаты проведенного опроса подтвердили наше предположение о том, что наиболее приемлемым инструментом для организации групповой работы дистанционно может выступить онлайн-инструмент виртуальная доска Miro, поскольку всем вышеназванным комментариям студентов и характеристикам, выделенным экспертами, отвечает виртуальная доска Miro.

Принимая во внимание данные результаты опроса, а также коммуникативный подход обучения иностранному языку в вузе, целью которого является развитие речевых, коммуникативных, социокультурных и других общекультурных

компетенций в процессе речевого взаимодействия, был сделан вывод о том, что в процесс планирования практических занятий в вузе необходимо включать онлайн-средства «обучения в сотрудничестве».

Таким средством обучения, на наш взгляд, может выступить виртуальная доска Migo. В условиях дистанционного обучения виртуальная доска Migo предусматривает возможности работы с разными форматами представления информации, такими как гиперссылки, видео, фото, картинки, презентации, графики, ментальные карты и другие. Виртуальная доска или виртуальное полотно дают возможность разнообразить визуализацию информации, монотонность вербального контента. Среди дидактических возможностей виртуальной доски Migo отмечаем не только вербально-визуальное представление на доске учебных материалов, но и потенциал совместной работы и разных видов интерактивной работы с источником информации в виде текстовых и мультимедийных объектов, созданных обучающимися. Реализация практически всех видов деятельности в формате синхронной совместной работы, таких как групповая дискуссия, парная работа (с интеграцией сессионных залов в Zoom), мозговой штурм, взаимная проверка, проектная деятельность, аудирование, чтение, презентация докладов и многие другие, возможна при использовании виртуальной доски Migo.

Одной из важной форм групповой работы на практических занятиях считаем проведение групповой дискуссии. Приведем пример групповой дискуссии, реализованной с помощью виртуальной доски Migo. После прочтения текста «How to master the art of selling» студентам было предложено создать ментальную карту в триадах. В ходе создания карты студенты имели возможность вербального и графического оформления своих мыслей, обоснование своей точки зрения (рис. 2).

Совместное обсуждение дискуссионного вопроса нацелено на развитие общекультурных компетенций, в том числе

компетенции работы в команде. Обучающиеся используют Miro в качестве личного творческого пространства для ведения записей на самой доске или на стикерах, которые крепятся на доске, что, с одной стороны, является экономией времени (немаловажный фактор в рамках онлайн-обучения и проведения занятий в группах более 15 человек), с другой – дает возможность подумать более слабым студентам над своим мнением.

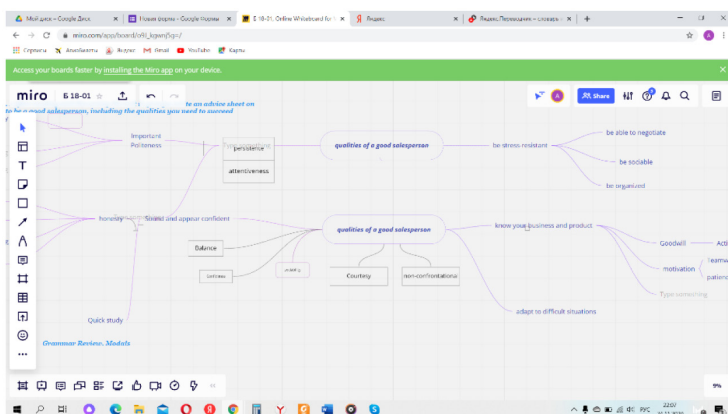


Рис. 2. Фрагмент занятия на виртуальной доске Miro (ментальная карта)

Приведем еще один пример интерактивной работы с использованием интерактивной доски на практическом занятии по дисциплине «Деловой иностранный язык» по теме «Negotiations». На начальном этапе занятия студентам было предложено в группах собрать из предложенных слов, подготовленных заранее с помощью сервиса Worditout, цитаты по теме, используя различные стратегии обсуждения и визуального предложения своих идей. Присутствие синхронной обратной связи в рамках группового пространства позволяет организовать реализацию мозгового штурма, используя стикеры для презентации своих идей в процессе коллаборации (рис. 3).

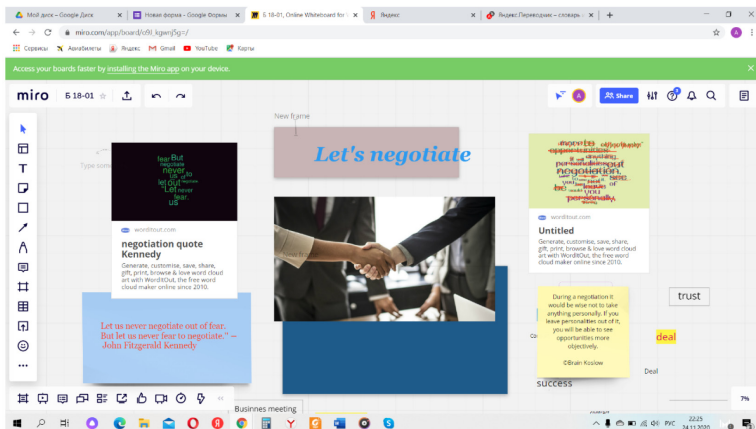


Рис. 3. Фрагмент занятия на виртуальной доске Miro (мозговой штурм)

Практические занятия с использованием виртуальной доски Miro проводились в течение двух месяцев, с октября 2020 по ноябрь 2020 г. (78 часов практических занятий по дисциплинам «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Второй иностранный язык» разных направлений обучения на 1–3-х курсах очной формы обучения). На завершающем этапе нашего исследования проведена рефлексия путем анкетирования в выявлении заинтересованности студентов в использовании виртуальной доски Miro на практических занятиях по иностранному языку.

В анкете были представлены следующие вопросы.

Понравилось ли вам работать с виртуальной доской Miro?

Насколько интерактивными стали практические занятия по иностранному языку с интегрированием виртуальной доски Miro?

Какие формы совместной работы вам понравились больше всего?

Посоветуете ли вы кому-либо еще онлайн-занятия по иностранному языку с использованием виртуальной доски Miro?

Результаты опроса показали, что большинству студентов понравилось работать в таком формате (рис. 4).

1. How do you feel overall about distance education using Miro at classes?
32 ответа

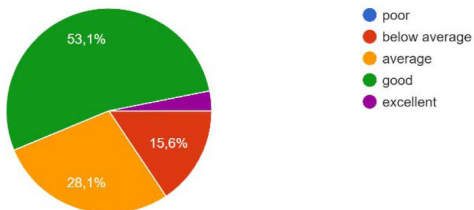


Рис. 4. Результаты первого вопроса

Наиболее популярной формой совместной работы студенты назвали:

75 % – ментальные карты, 14 % – мозговой штурм, 7 % – письмо на стикерах, 4 % – использование различных инструментов.

Отвечая на вопрос «Порекомендуете ли вы онлайн-занятия по иностранному языку кому-либо еще?», не все студенты посоветуют такой формат обучения с виртуальной доской Miro. Как видно на рис. 5, чуть более 20 % не будут советовать практические занятия с виртуальной доской Miro.

Would you recommend German/ English online classes to a friend
32 ответа

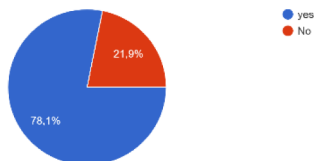


Рис. 5. Результаты второго вопроса

На основе полученных результатов можно предположить, что у некоторых студентов возникли трудности работы с доской, это могут быть как трудности технического характера, неумение работать с компьютером или ориентироваться в виртуальном пространстве, так и низкая мотивация студентов к изучению иностранного языка в целом.

Анализируя результаты апробации виртуальной доски Migo, авторы приходят к следующим выводам:

– использование на практике виртуальной доски Migo позволяет создать эффективные формы групповой работы в дистанционном формате в синхронном режиме в процессе изучения иностранного языка в вузе;

– большинство опрошенных и принимавших участие в апробации виртуальной доски Migo студентов подтверждают гипотезу о том, что возможность вербальной и графической визуализации способствует более эффективным и разнообразным формам групповой работы;

– самыми целесообразными формами организации групповой работы, способствующими развитию компетенции работы в команде, являются составление ментальных карт, мозговой штурм и многие другие, реализация которых возможна в виртуальной доске Migo в условиях обучения в дистанционном формате.

Библиографический список

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры от 9 октября 1998 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1496 (дата обращения: 05.11.2020).
2. Горovenko Л.А., Алексанян Л.А. Анализ дидактических возможностей использования в образовательном процессе инструментария виртуальной доски RealTimeBoard // Вестник АГУ. 2019. Вып. 2 (241).
3. Горюнова М.А. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе [Электронный ресурс]. URL: <http://coollib.com/b/226423/read> (дата обращения: 05.11.2020).
4. Глотова А.В. Онлайн-доска как средство организации групповой работы студентов на занятиях по иностранному языку в вузе в условиях электронного обучения // Открытое образование. 2020. № 24 (4). С. 56–66 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-4-56-66> (дата обращения: 05.11.2020).

5. Dr. Ibrahim Mohamed Al-Faki. Difficulties Facing Teachers in Using Interactive Whiteboards in Their Classes // American International Journal of Social Science. March 2014. Vol. 3, No. 2. P. 136–158. URL: http://www.aijssnet.com/journals/vol_3_No_2_March_2014/16.pdf

А.В. Бедарева, Т.Г. Тимошенко

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Статья посвящена вопросу формирования одной из важных компетенций на уроке иностранного языка – социокультурной компетенции. Важность формирования социокультурной компетенции у обучающихся рассматривается в процессе использования инновационных технологий. Проблема формирования социокультурной компетенции состоит в ее недостаточной разработанности в теории и практике обучения иностранным языкам. Уроки с применением ИКТ открывают для учителя новые возможности в преподавании иностранного языка.

Ключевые слова: компетенция, социокультурная компетенция, ИКТ, иностранный язык, социокультурный опыт, культура общения, предметные результаты, мотивация, индивидуализация обучения, коммуникация.

A.V. Bedareva, T.G. Timoshenko

**USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES FOR THE STUDENTS'
SOCIO-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT
AT THE ENGLISH LESSONS IN A PRIMARY SCHOOL**

This article is devoted to the development of one of the most important competencies at a foreign language lesson – socio-cultural competence. Its importance is considered in the process of using information and communication technologies (ICT). The problem of socio-cultural competence formation is in insufficient development in the theory and practice of teaching foreign languages. Lessons with the use of ICT open new opportunities for foreign language teachers.

Keywords: competence, socio-cultural competence, ICT, foreign language, socio-cultural experience, communication culture, subject results, motivation, individualization of learning, communication.

Одной из актуальных проблем преподавания иностранного языка в школе является формирование социокультурной компетенции. Все больше требований предъявляется к молодому поколению, так как современному обществу нужны профессионалы, которые готовы к межкультурной коммуникации, но это сложно осуществить без фоновых знаний о стране изучаемого языка. Для формирования социокультурной компетенции обучающимся нужно иметь знания о культуре, традициях, особенностях страны изучаемого языка, а также о менталитете носителей. Однако уровень владения иностранным языком в школах, и в частности уровень сформированности социокультурной компетенции обучающихся, не в полной мере соответствует требованиям к результатам освоения федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) Российской Федерации.

ФГОС начального общего образования выдвигает следующие требования к предметным результатам освоения основной образовательной программы по предмету «Иностранный язык» относительно формирования социокультурной компетенции: сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [Об утверждении...].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин представляют содержание социокультурной компетенции в виде четырех составляющих:

- социокультурные знания;
- опыт общения, то есть стиль общения, адекватная трактовка явлений иноязычной культуры;
- личностное отношение к фактам иноязычной культуры;
- владение способами применения языка, адекватное употребление национально-маркированной лексики в речи в различных сферах межкультурного общения [Азимов, Щукин, 2010].

Мы придерживаемся определения социокультурной компетенции, предложенного Н.Г. Муравьевой, которая дефинирует социокультурную компетенцию как готовность взаимодействовать с носителями языка, опираясь на свой опыт, наличие знаний о различных культурных и социальных сферах [Муравьева, 2011].

В условиях изменения содержания образования при переходе от знаниецентрического подхода к компетентностному особую значимость в учебном и воспитательном процессе представляют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), именно поэтому важно не только то, чему учить, но и как учить, какие методы, средства технологии будут использоваться на уроках иностранного языка.

Под ИКТ понимается совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации [Азимов, Щукин, 2010].

ИКТ стали обязательной составляющей нашего времени, и учитель иностранного языка может применять их для формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка, так как это способствует разработке новых подходов и методов обучения. Используя ИКТ на уроках, обучающиеся смогут полностью погрузиться в среду изучаемого языка, что, на наш взгляд, может способствовать развитию и формированию указанной компетенции.

Применение на уроках английского языка в начальной школе ИКТ способствует повышению мотивации и заинтересованности обучающихся, что, в свою очередь, приведет к повышению результативности обучения, помимо этого, у обучающегося будут все условия для проявления творчества.

На начальной ступени английский язык помогает обучающимся выражать отношение к себе и к окружающим людям, отмечать сходства и отличия. Использование ИКТ облегчает и ускоряет усвоение новой лексики и грамматических

явления английского языка. Именно таким образом младшие школьники получают представление об иной культуре, что является значимым средством для формирования социокультурной компетенции [Мусатова, 2014].

В данном случае будет рационально использовать такие интернет-платформы, как: Kahoot, Quizlet, LearningApps и т.д. Данные интернет-платформы позволяют создавать интересные задания, викторины, опросы, карточки для запоминания слов, кроме того, они помогают контролировать преподавателю весь процесс. Применение этих платформ на уроках английского языка в начальной школе помогает проводить диагностику знаний обучающихся в увлекательной форме.

Сервис LearningApps.org позволяет использовать уже существующие и создавать свои упражнения для использования на уроках иностранного языка. Использование сервиса имеет преимущества, именно он помогает обучающимся легче воспринимать информацию и мотивировать их на дальнейшее изучение иностранного языка, а также традиций и обычаев страны.

Приведем пример использования ресурса LearningApps.org на уроке в 3-м классе в процессе изучения темы «Holidays» (рис. 1).

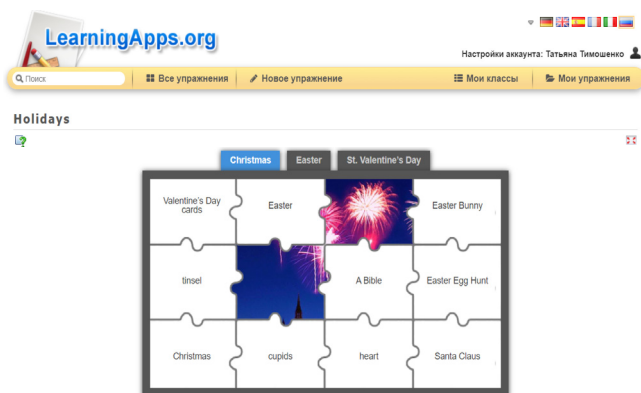


Рис. 1. Пример использования ресурса LearningApps.org

Разработанное упражнение на уроке можно применять как для закрепления материала, так и для самостоятельной работы. С помощью данного упражнения можно ознакомиться с праздниками в Великобритании и их символами.

Также нами было разработано упражнение с использованием такого интернет-ресурса, как Quizlet, по теме «Places of Interest in Britain» (рис. 2, 3).

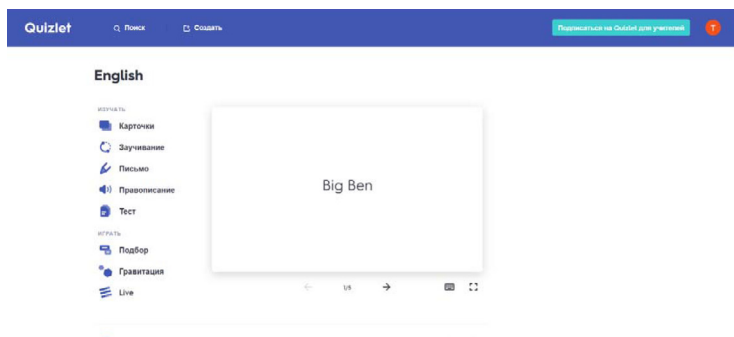


Рис. 2. Упражнение с использованием интернет-ресурса Quizlet по теме «Places of Interest in Britain»

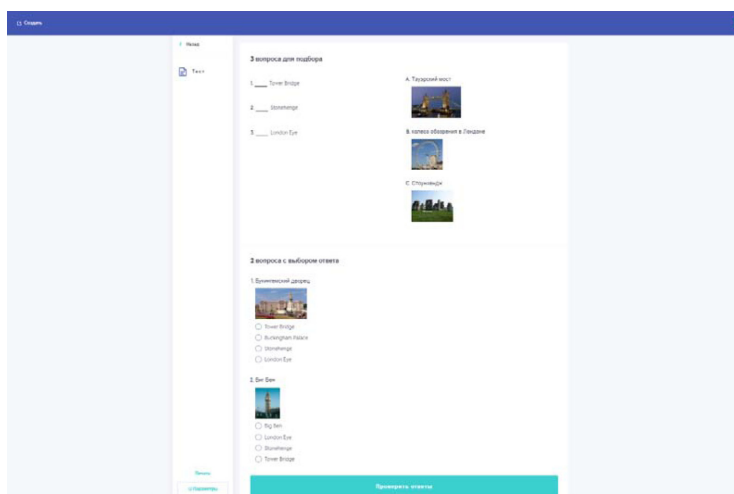


Рис. 3. Упражнение с использованием интернет-ресурса Quizlet по теме «Places of Interest in Britain»

Этот ресурс используется для создания карточек со словами, он также предлагает несколько вариантов изучения карточек «Flashcards», «Learn», «Speller», «Test», также тут применяются есть два игровых метода: «Scatter» и «Gravity».

Платформа состоит из основных интерактивных заданий, используемых учителем на уроке иностранного языка, которые в комплексе обеспечивают эффективное усвоение языкового материала. Помимо перечисленных режимов, платформа способна выставлять рейтинг успеваемости студентов, что является эффективным способом контроля самостоятельной деятельности обучающихся.

Одна из функций сервиса позволяет провести коллективную игру по карточкам. С помощью данного ресурса были сделаны карточки с достопримечательностями Британии с переводом на обратной стороне. Также можно пройти тест по данной лексике. Упражнение позволяет обучающимся ознакомиться с главными достопримечательностями страны и закрепить лексику по теме.

Таким образом, мы пришли к выводу, что, формируя социокультурную компетенцию, нужно преподавать язык в неразрывной связи с культурой страны, а для большей эффективности использовать ИКТ, так как это оживляет процесс обучения, способствует повышению мотивации, реализует принцип индивидуализации, помогает преподавателю ускорить процесс проверки некоторых работ, а также своевременно исправить ошибки обучающихся.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2010. 286 с.

2. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 141–148.
3. Мусатова М.А. Технология интерактивного обучения младших школьников в учебно-воспитательном процессе // Теория и практика образования в современном мире: матер. VI Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 210–213 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6728/> (дата обращения: 22.12.2020).
4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования Российской Федерации. Приказы. Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 [утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373]. С. 8.
5. Хомский Н. Язык и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 126 с.

Е.Е. Белова, А.Е. Косарева

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЭВФЕМИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Статья посвящена вопросу изучения феномена эвфемии в политическом дискурсе. Основная направленность использования эвфемизмов – это замещение оскорбительной или ненормативной лексики нейтральными словами и выражениями с целью устранения дискриминации по расово-этнической принадлежности, религиозным убеждениям или социально-экономическому статусу, что является отличительной чертой речи дипломатов. В работе также рассматриваются примеры употребления субститутов, камуфлирующих отрицательную информацию и имеющих манипулятивную функцию.

Ключевые слова: эвфемия, эвфемизм, политический дискурс, новояз, вербальный камуфляж, постправда.

SPECIFICS OF STUDYING EUPHEMY IN POLITICAL DISCOURSE: LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS

The given article is dedicated to euphony phenomenon in political discourse. The main focus of euphemism use is the replacement of offensive lexical units or profanities with neutral words and phrases aimed at discrimination elimination on the basis of race or ethnicity, religious beliefs or socioeconomic status, which is considered as a specific feature of the politicians' speech. The examples of the substitutes' use camouflaging the negative information and performing the manipulative function are given.

Keywords: *euphemy, euphemism, political discourse, verbal camouflage, post-truth.*

В каждом языке есть слова и выражения, которые люди инстинктивно избегают употреблять в разговоре друг с другом, т.к. они считаются грубыми, токсичными, резкими, невежливыми или откровенно оскорбительными и недопустимыми. В таком случае обращение к референту реализуется через его иносказательное описание, т.е. путем использования эвфемизмов.

Согласно классификации В.В. Панина, эвфемизмы можно распределить на две большие группы: предназначенные для полного исключения дискриминации и направленные на смягчение уничижительного намерения говорящего или на камуфлирование информации негативного толка с целью управления реакцией общественности [Панин, 2004].

К первому разряду относятся специфические формулы построения дискурса, типичные при дискуссии о религиозных верованиях и убеждениях; политических взглядах, национальной и этнической идентичности; экономическом и финансовом положении; состоянии здоровья, возрасте и внешности; сексуальности и гендерных ролях [Белова, 2015]. При введении данного типа эвфемизмов в лексику обучающихся английскому языку преподавателю важно под-

черкнуть, что не все из них носят универсальный характер, поскольку их уместность зависит от уровня формальности ситуации, контекста, личных триггеров реципиента и других экстралингвистических факторов.

Вторая категория эвфемизмов представлена выражениями, которые позволяют лишь частично избежать проявлений стереотипизации и стигматизации в процессе общения, поэтому их можно охарактеризовать как бюрократически уместную, но не инклюзивную терминологию. Речь, насыщенная подобными лексическими единицами, считается отличительной чертой публичных выступлений лидеров и послов разных стран, членов правительства и депутатов, поскольку именно официальные лица сталкиваются с необходимостью быть политически корректными и толерантными во время переговоров, саммитов и пресс-конференций, чтобы произвести приятное впечатление на аудиторию и склонить мнение слушателей в свою сторону [Панин, 2005].

Очевидно, что информация, озвучиваемая таким индикаторным путем, как правило, связана либо с неблагоприятными экономическими факторами, либо с непоследовательной и аморальной политикой государства. Вероятно, потребность в специфическом для сферы коммерции и дипломатии глоссарии возникла благодаря растущей осведомленности населения о текущих мировых процессах, популяризации концепции критического мышления, продуктам глобализации и СМИ [Karpf, 2008; Mautner, Rainer, 2017]:

– *an economic/financial crisis – an economic adjustment, a credit crunch, a slow economic downturn, a recession, a period of uncertainty, etc.*;

– *economic stagnation, recession – zero growth, negative growth, an experience shortfall*;

– *unprofitable – in a start-up mode*;

– по данным *'the New York Times'*, существует по меньшей мере 48 синонимов к понятиям *firing* (увольнение по

вине сотрудника) и *laying off* (по решению и инициативе руководителя в связи с сокращением или расформированием отдела) – *downsizing, a career transition, an outplacement, a redundancy elimination, a vocational relocation, a workforce imbalance correction, an early retirement, etc.*;

– *unemployed, jobless – between jobs, economically inactive, embarking on a journey of self-discovery*;

– *a major slowdown in the economy – global unemployment*;

– *broke, bankrupt – having a temporary negative cash flow, having non-/under-performing assets*;

– *to bribe – to manage company stakeholders*;

– *bribery – consultancy fees, donations, contribution*;

– *(debt) default – soft restructuring, reprofiling, rescheduling*;

– *used, second-hand – pre-owned, pre-loved, pre-enjoyed* и т.д. [Collins Cobuild..., 2018; Hayden, 2020; Karpf, 2008; Mautner, Rainer, 2017; Merriam-Webster's..., 2016; Zane, 1996].

Кроме того, выделяют также слова-субституты, свойственные политическому дискурсу, которые призваны скрыть антигуманные и противоправные решения государственного аппарата. Они составляют так называемый новояз, или «вербальный камуфляж», цель которого – облечь в максимально привлекательную форму спорное, сомнительное или вызывающее отторжение у реципиентов содержание и спровоцировать ожидаемую реакцию на сказанное, т.е. являются средствами для манипулирования людьми и программирования их мнения [Nowrasteh, 2017; Zane, 1996, p. 119–120]:

– *a person with strong political views – an extremist* [Nowrasteh];

– *a representative of the opposition party – a terrorist* [Nurkhamitov, Zagladina, Shakhnina, 2019, с. 84–85];

– *a terrorist – a protester, a rebel* [Панин, 2004];

– *anyone who disagrees with the policy of the far-left – a fascist* [Nowrasteh, 2017];

– *taxes – revenue* [Панин, 2004, с. 96];

– *raising taxes – a shared sacrifice* [Там же];

- *a tax reform – a tax simplification* [Панин, 2004, с. 96];
- *a pro-ruling party approach – a compromise, a balanced approach* [Mautner, Rainer, 2017];
- *an illegal voter – an undocumented voter* [Nowrasteh, 2017];
- *open borders – liberalized immigration, etc.* [Nurkhamitov, Zagladina, Shakhnina, 2019, p. 84–85].

Чрезвычайно много эвфемизмов, ориентированных на презентацию военных действий в выгодном свете. Прогосударственные издания часто уличают в маскировке слова ‘war’ путем введения в текст более мягких синонимов: *Eastern forces waging war on Libyan capital Tripoli have said they will suspend **military operations** for the month of Ramadan* [Hayden, 2020]. *Fine Gael would have to await the tenure of James Dillon as leader from 1959 and, for Fianna Fáil, the onset of the Lynch era in 1966, for party leaders not directly linked with **active military involvement** in republican struggle* [Donnelly, 2020]. Также подвергаются трансформациям и иные понятия [Nowrasteh, 2011; Nurkhamitov, Zagladina, Shakhnina, 2019, p. 84; Zhao, Dong, 2010, p. 119]:

- *bombing – air support, a limited air strike;*
- *killed and wounded civilians – collateral damage;*
- *torture – enhanced interrogation techniques, persuasion methods;*
- *assassination – an act of targeted killing;*
- *military actions against civil picketers – pacification;*
- *a war between countries with different military forces – asymmetrical warfare;*
- *expulsion – land consolidation, transfer of population, rectification of frontiers;*
- *killing – a special action;*
- *a nuclear bomb – a special device, a modern weapon* и пр. [Astore, 2016; Nurkhamitov, Zagladina, Shakhnina, 2019].

Информация, передаваемая с помощью подобных риторических замен, называется ‘*post-truth*’. Этот термин возник в 2016 г., во время референдума по поводу выхода Велико-

британии из Евросоюза (Брексита) и президентской гонки в США. Смысл понятия близок к идее пропаганды, поскольку направленность этого метода сообщения данных тоже сосредоточена на насаждении определенных убеждений и мировоззрения, но границы его влияния шире, так как он в меньшей степени опирается на факты и в большей – на чувства и личные ценности людей. Поэтому особой популярностью у избирателей пользуются те кандидаты, речь которых эмоциональна и экспрессивна, наполнена аллюзиями к болезненным и страшным событиям в истории страны и ссылками на персональный жизненный опыт, их утверждения и заявления кажутся максимально правдивыми и убедительными [Белова, 2015; Панин, 2004, с. 96–99].

При рассмотрении в рамках учебного занятия политической эвфемии преподаватель обязан объяснить, что в данном лингвистическом явлении есть как положительные моменты, так и существенные недостатки. Язык может быть как залогом мира и взаимопонимания, так и оружием сильных против слабых, большинства против меньшинства. Умение разграничивать понятия «тактичность», «вежливость», «уважительность» и «излишняя осторожность», «мнительность», «услужливость» – неотъемлемый залог успеха в формировании надежных отношений с представителями различных социальных групп.

Чтение газет, журналов и новостных порталов, просмотр открытых дискуссий и обращений министров, лидеров партий и общественных деятелей и осознанный анализ политических эвфемизмов в текстовых фрагментах способствуют улучшению навыка восприятия английского языка и его роли как средства массового и всестороннего воздействия. Следовательно, необходимо интегрировать аутентичный, неадаптированный материал в процесс обучения иностранному языку [Ариян, Шамов, 2017]. Наиболее эффективным решением выглядит использование видеозаписи выступле-

ний политиков и известных дипломатов в качестве упражнения для установления контакта. Такая активность обычно осуществляется в виде ответов на дискуссионные или спорные вопросы по содержанию ролика и помогает снять напряжение и нервозность обстановки, сломать внутренние барьеры, зарядить энергией и поощрить мыслить нестандартно, а также позволяет определить осведомленность студентов о текущей политической ситуации.

После достаточно активных вводных заданий следует переходить к основной части урока или пары. Первым для отработки лексических единиц целесообразно дать языковое знакомство, т.к. оно обеспечивает подготовку учеников к специфике транслируемой информации и настраивает их на ее сознательное восприятие. Это может быть несколько отдельных предложений или отрывков текста с выражениями-субститутами, камуфлирующими неблагоприятную информацию, само задание направит на их обнаружение и восстановление истинного смысла высказывания. Примечательно, что как таковой новой лексики эти фрагменты не содержат – новизна выражена только в эксклюзивном подтексте их номинативной и коммуникативной задач.

Кроме того, желательно добавить в учебный процесс чтение или слушание реальной речи политического лидера. По причине того что выражения довольно просты, снятие трудностей как дотекстовый этап может не понадобиться, но стоит уточнить этот момент у учеников. По завершении текстового этапа выполняются задания комбинированных типов. В качестве образовательных задач можно предложить следующие формулировки: догадаться в рамках контекста о значении подчеркнутых слов; определить их статус и сферу употребления; дать им толкование без помощи словаря. Также конструктивным будет включить трансформационные и репродуктивные упражнения, ответы на вопросы, тесты (выбрать подходящий по смыслу вариант из предложенных) [Там же].

Для более глубокого исследования данного социолингвистического явления разумно предоставить на выбор несколько тем эссе для самостоятельного домашнего написания, сделать доклад о конкретном подклассе политических эвфемизмов (в области экономики, промышленности, общественных процессов, военной позиции и т.п.) или подготовиться к дебатам по результатам пройденного раздела, составив план выступления и приведения аргументов в защиту своей позиции. Соответственно, происходит работа в форме проектной деятельности, которая способствует развитию навыков критического мышления.

Библиографический список

1. Ариян М.А., Шамов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие / отв. ред. А.Н. Шамов. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 224 с.
2. Белова Е.Е. О наличии отношений семантически независимых слов между эвфемизмами и табу // Языки и этнокультуры Европы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2015.
3. Панин В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория: дис. ... канд. филол. наук / Тюменский государственный университет, Тюмень, 2004. 217 с.
4. Панин В.В. Средства выражения этнических стереотипов в английском языке // Известия Уральского государственного педагогического университета. Лингвистика. 2005. № 5. С. 208–212.
6. Astore W.J. All the Euphemisms We Use for ‘War’ // The Nation. April 15, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thenation.com/article/archive/all-the-euphemisms-we-use-for-war/> (дата обращения: 25.04.2020).
7. Collins Cobuild Advanced Learner’s English Dictionary / Harper Collins UK. Ninth Edition. 2018. 1968 p.
8. Default by Any Other Name // The Irish Times. May 18, 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.irishtimes.com/opinion/default-by-any-other-name-1.574771> (дата обращения: 30.04.2020).

9. Donnelly Ch. Northern Ireland is united in annoyance at Republic's ignorance on Sinn Féin // *The Irish Times*. February 28, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.irishtimes.com/opinion/northern-ireland-is-united-in-annoyance-at-republic-s-ignorance-on-sinn-1.4186991> (дата обращения: 20.03.2020).
10. Hayden. S. Libyan militia declares Ramadan ceasefire to tackle coronavirus // *The Irish Times*. 2020. April 30 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.irishtimes.com/news/world/africa/libyan-militia-declares-ramadan-ceasefire-to-tackle-coronavirus-1.4242185> (дата обращения: 30.04.2020).
11. Karpf A. 'Credit crunch' is just a euphemism for financial crisis. And please, don't mention the R-word // *The Guardian*. 2008. July 30 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2008/jul/30/economicgrowth.creditcrunch> (дата обращения: 29.03.2020).
12. Mautner G., Rainer F. *Handbook of Business Communication: Linguistic Approaches* / De Gruyter Mouton. 2017. 713 p.
13. *Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary* / Merriam-Webster, Inc. Newest Edition, Revised and Updated edition. 2016. 2032 p.
14. Nowrasteh A. Why People Talk about Politics in Euphemisms // *Foundation for Economic Education*. 2017. December 11 [Электронный ресурс]. URL: <https://fee.org/articles/why-people-talk-about-politics-in-euphemisms/> (дата обращения: 10.10.2019).
15. Nurkhamitov M.R., Zagladina E.N., Shakhnina I.Z. Special Aspects of Military and Political Euphemisms: Usage in Modern English Press // *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. July 2019. Vol. 8, No. 2. P. 83–87.
16. Zane J.P. Word for Word/Doublespeak; It Is Fundamentally True That the Terms Below Are in English // *The New York Times*. 1996. May 26 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/1996/05/26/weekinreview/word-for-word-doublespeak-it-fundamentally-true-that-terms-below-are-english.html> (дата обращения: 30.04.2020).
17. Zhao X., Dong J. Study on the Features of English Political Euphemism and its Social Functions // *English Language Teaching*. March 2010. Vol. 3, No. 1. P. 118–121.

В.А. Бянкина, Ю.В. Лукиных

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются современные мобильные приложения как средство повышения мотивации обучающихся. Особое внимание уделяется характеристикам и возможностям мобильных приложений, которые можно использовать как дополнительное средство при обучении английскому языку.

Ключевые слова: *английский язык, мобильные устройства, мобильные приложения, мотивация.*

V.A. Biankina, Yu.V. Lukinykh

USE OF MOBILE APPLICATIONS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The article considers modern mobile applications as a means of increasing students ' motivation. Special attention is paid to the characteristics and capabilities of mobile applications that can be used as an additional tool for teaching English.

Keywords: *English language, mobile devices, mobile apps, motivation.*

На сегодняшний день английский язык является неотъемлемой частью жизни большинства людей, причем если человек свободно владеет языком, то это значительно расширяет его возможности и перспективы на рынке труда. Современные реалии обучения иностранным языкам претерпевают большие изменения в результате быстрого развития технологий. Использование мобильных устройств на уроках иностранного языка – актуальное направление в методике, которое требует новых подходов и нестандартных решений. Традиционная модель преподавания английского языка претерпевает спад интереса среди школьников, что влечет за собой отсутствие мотивации к изучению языка. В связи с этим появилась необходимость развития методики применения мобильных технологий в обучении английскому языку.

Ни для кого не секрет, что с каждым годом преподаватели иностранных языков сталкиваются с проблемой мотивации обучающихся. Стоит отметить, что в данной ситуации нет вины преподавателя, ровно так же, как и нет вины обучающегося. Все дело в том, что современный мир развивается, а подрастающее поколение вместе с ним. Подросткам неинтересно просто смотреть в учебник, просто открыть тетрадь и просто списать пример с доски. Важно понимать, что они растут в реалиях другого мира – мира мобильных технологий, приложения которых сопровождают детей везде: музыка по пути в школу, утренний пост в Instagram, бесконечная лента TikTok. Этот список можно продолжать бесконечно долго, но не стоит забывать, что таковы новые реалии. Учителю важно понимать и принимать этот факт, уметь под него подстроиться. Чтобы не потерять связь со своим предметом и своими обучающимися, методика делает большой шаг вперед и предлагает учителю интегрировать мобильные приложения в процесс изучения языков. На первый взгляд может показаться, что это что-то невозможное и традиционная система преподавания есть плот, вокруг которого строится обучение, на деле все совсем иначе.

Преподавание дисциплины «Английский язык» с поддержкой мобильных устройств считается относительно новым подходом к обучению, набирающему известность среди множества пользователей. В современном мире под мобильными устройствами понимают смартфоны, беспроводные планшеты и мобильные телефоны [Kukulska-Hulme, 2006]. Об использовании мобильных устройств в образовательных целях начали задумываться с самого их появления. Основоположниками идей выступали западные методисты, такие как К. Бетти, В.М. Франк, С. Фрейник, Д. Ричардсон. Доктор Кен Бетти утверждает, что мобильное обучение расширило возможности преподавания и обучения за пределами традиционного класса. Связанные с этим технологии,

программное обеспечение и доступ к Интернету предоставили право многим студентам, которые раньше не имели доступа, к качественному обучению [Beatty, 2015].

К широко известным мобильным приложениям, ориентированным на изучение английского языка, можно отнести приложения WordUp [WordUp], Wordwall [Wordwall], LyricsTraining [LyricsTraining], Elsa Speak [Elsa Speak], Learn English Grammar [Learn English Grammar] и др.

Приложение WordUp создано для изучения новых английских слов и улучшения словарного запаса. Разработчики расположили все слова английского языка в порядке их полезности. Обучающиеся максимально используют учебное время, потому что сосредотачиваются на самом важном. Используя искусственный интеллект, WordUp анализирует миллионы фильмов, телешоу, песен, новостей и цитат известных людей, чтобы предоставить наиболее полезные, увлекательные и приятные примеры для каждого слова.

Замечательная коллекция шаблонов на Wordwall просто находка не только для обучающихся, но и для учителей, которая поможет создать свои учебные ресурсы для всего класса. Викторины, подборки пар, совместные игры и многое другое. База приложения настолько широка, что обучающийся может найти игру на повторение любого грамматического материала, а учитель может разнообразить свои уроки и привлечь внимание всего класса уже на разогревающем этапе урока.

LyricsTraining – это новый способ выучить английский и другие языки с помощью музыки и текстов любимых песен. Тысячи учителей по всему миру уже используют LyricsTraining для обучения языкам и мотивации своих обучающихся с помощью этого уникального процесса погружения. Приложение позволяет совершенствовать и тренировать свои навыки аудирования с помощью лучших музыкальных клипов. Надо просто заполнять пробелы в текстах, когда слушаете и поете караоке под свои любимые песни.

Приложение ELSA Speak (сокращенно от English Language Speech Assistant, т.е. персональный помощник по разговорному английскому) разработано для того, чтобы помочь всем не носителям английского улучшить произношение. Сначала система просто просит прочитать в микрофон мобильного устройства десяток абзацев текста. Далее упражнение анализируется на предмет качества произношения, акцент получает оценку и определяются направления для его дальнейшей оптимизации.

Улучшить грамматические навыки поможет образовательное приложение Learn English Grammar. Огромный плюс приложения в том, что оно предназначено для всех обучающихся, уровень владения языком неважен. Обучающиеся могут практиковать образцы вопросов для начального, среднего и продвинутого уровней. Каждый набор типовых вопросов охватывает 12 грамматических тем с более чем 20 упражнениями на каждую тему. Извлечь пользу могут не только обучающиеся, но и учителя, когда хотят повторить или закрепить ранее изученный грамматический материал.

Одним из плюсов использования гаджета на уроке является фактор его мобильности. В любое время можно вернуться в непонятный момент и с помощью приложения разобрать свои ошибки и повторить определенное правило или слово. Более того, обучающийся может видеть свой прогресс на главной странице и понимать, что изучение языка ему по силам.

Рассмотрим личный пример использования приложения LyricsTraining как средства повышения мотивации к изучению английского языка и помощника в изучении темы «Future Simple».

Цель урока – отработать и закрепить грамматические навыки по теме «Future Simple» в 6-м классе. Из-за недостаточного количества материалов для аудирования в УМК обучающимся предлагается прослушать и заполнить пропуски в песне «One way or another» группы «One Direction». Такой выбор

песни не случаен: в ней присутствуют три способа выражения Future Simple (will, going to, present continuous), таким образом, обучающиеся могут на наглядном примере еще раз отработать виды конструкций и случаи употребления времени.

На рис. приведено изображение экрана, который будет видеть обучающийся. По центру расположен основной текст, внизу приведены 4 варианта ответа для заполнения пропусков, правильность ответа и количество набранных очков будут видны после нажатия. В дальнейшем можно проверить результаты выполнения вместе с классом и еще раз повторить правило «Future Simple». Такой способ отработки грамматического материала не только эффективен на практике, но и, в свою очередь, послужит отличным началом урока иностранного языка, а также мотивирует обучающихся на дальнейшее получение информации.

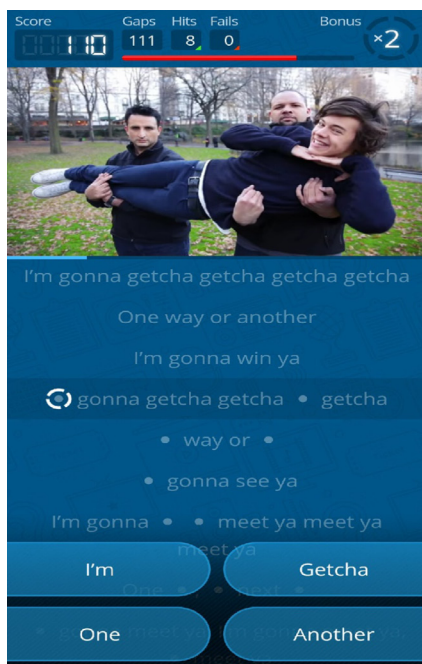


Рис. Пример задания

Также в ходе работы мы попросили нескольких обучающихся принять участие в эксперименте и установить вышеуказанные приложения. Несмотря на отличные знания грамматики и лексики, один из них не мог справиться с навыками произношения английских слов: не проговаривал окончания, неверно произносил звуки /t/, /p/, /k/, /s/, /z/, делал ошибки в интонации. При использовании приложения ELSA Speak первые результаты были заметны уже через неделю. Подросток начал проговаривать звуки гораздо выразительнее, имитируя акцент носителей. Приложение выстроило уроки индивидуально под обучающегося, устраняя пробелы. Речь обучающегося стала уверенной и понятной.

Таким образом, приобретенный опыт применения предложенных образовательных мобильных приложений выявил их осуществимость и результативность в настоящей образовательной практике. При этом обучение английскому языку с использованием мобильных приложений осуществляется в виде самостоятельной и игровой деятельности, что, в свою очередь, способствует успешному освоению иностранного языка, а также поддерживает мотивацию к дальнейшему обучению.

Библиографический список

1. Beatty K. Beyond the classroom: Mobile learning the wider world // Anaheim University. USA. 2015. № 17.
2. Elsa Speak. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://elsaspeak.com/en/> (дата обращения: 30.11.2020).
3. Kukulska-Hulme Agnes: Mobile language learning now and in the future // Swedish Net University (Nˆatuniversitetet). 2006. P. 295–310.
4. Learn English Grammar. 2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/apps/learnenglish-grammar-uk-edition> (дата обращения: 30.11.2020).
5. LyricsTraining. 2017 [Электронный ресурс]. URL <https://lyricstraining.com/en> (дата обращения: 30.11.2020).

6. WordUp. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.worduapp.co/> (дата обращения: 30.11.2020).
7. Wordwall. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://wordwall.net/> (дата обращения: 30.11.2020).

А.В. Давыдова, И.А. Майер

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМ *ZOOM*, *SKYPE* И *GOOGLE MEET* В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье дается определение дистанционным технологиям и дистанционному обучению, предоставляется сравнительная характеристика возможностей платформ Zoom, Skype и Google Meet в обучении иностранным языкам, выявляются их слабые и сильные стороны.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные технологии, Zoom, Skype, Google Meet.

A.V. Davydova, I.A. Mayer

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PLATFORMS *ZOOM*, *SKYPE* AND *GOOGLE MEET* IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article gives a definition of distance technologies and distance learning, provides a comparative characteristic of the facilities of the platforms Zoom, Skype and Google Meet in teaching foreign languages, identifies their advantages and disadvantages.

Keywords: distance learning, distance technologies, Zoom, Skype, Google Meet.

По рекомендациям Министерства просвещения и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации весной 2020 г. для снижения рисков распространения коронавирусной инфекции были приняты экстренные меры. Одной из них является временный переход на дистанционное обучение, которое представляет собой новый этап развития всей образовательной системы с точки зрения процесса получения знаний, умений и навыков.

А.А. Андреев отмечает, что дистанционное обучение является формой обучения, которая основывается на синтезе традиционных и современных информационных технологий и их технических средств, которые применяются для взаимодействия между преподавателями и обучающимися, а также для получения учебных пособий и индивидуальной работы с ними [Андреев, 1999].

Выбор в пользу дистанционного обучения объясняется рядом особенностей. Е.С. Полат уверена, что оно помогает быстро передавать визуальную, звуковую, текстовую или графическую информацию на любые расстояния и в любом объеме, обеспечивает хранение ее в памяти компьютера в течение нужного времени, редактирование, обработку, распечатку и т.д. [Полат, 2001].

Н.В. Сидакова выделяет одним из преимуществ дистанционного обучения – доступность буквально для каждого человека, имеющего в своем распоряжении техническое средство с доступом в Интернет. Кроме того, всемирная информационная сеть обеспечивает доступ к различным источникам информации (в том числе аутентичной) и дает возможность принимать участие в конференциях по всему миру [Сидакова, 2015].

О.У. Гогицаева, В.К. Кочисов и Д.З. Ахметова утверждают, что в современном мире технологии дистанционного обучения могут выступать как замена традиционному обучению, так и прекрасным дополнением к нему, выгодно расширяющим классические формы организации образовательного процесса [Гогицаева, Кочисов, 2013; Ахметова, 2013].

Согласно ФГОС основного общего образования изучение иностранного языка нацелено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному

изучению иностранного языка и его применение в других областях знаний [Федеральный государственный..., 2012].

В связи с тем что образовательные организации перенесли свои занятия в онлайн, многие преподаватели иностранного языка столкнулись с проблемой организации урока в дистанционном формате. Можно отметить ограничение дидактических возможностей, падение мотивации и интереса у обучающихся, поэтому проблема выбора наиболее эффективных ресурсов, которые помогли бы облегчить педагогическую деятельность, остается актуальной.

М.Ю. Бухаркина и А.А. Андреев отмечают, что одно из наиболее существенных отличий дистанционного обучения от очного заключается в том, что оно предоставляет реальную коммуникативную ситуацию при изучении иностранного языка, которую можно применить как в устной, так и в письменной форме [Бухаркина, 1993; Андреев, 1999].

Реальную коммуникацию возможно воссоздать с помощью таких наиболее популярных технических средств, как Zoom, Google Meet, Skype. Они позволяют проводить встречи (видеоконференции) в онлайн-формате.

На основании собственного опыта работы с вышеуказанными платформами проведем сравнительный анализ их дидактических возможностей.

В конференции могут участвовать до 100 человек в Zoom и Google Meet и 50 – в Skype. Время бесплатного непрерывного доступа – 40 минут в Zoom, 60 мин в Google Meet и неограниченно – в Skype. Весь ход разговора можно сохранить в формате аудио- и видеофайлов. В таких сервисах, как Skype и Zoom, предусмотрена соответствующая функция.

Все платформы отличаются наличием чата, где можно задавать вопросы всей группе.

Функция виртуального фона позволяет пользователям программ Zoom и Skype интересно провести урок, например,

вести прогноз погоды, путешествовать по странам, менять локации (парк, городские улицы, магазин) и т.д.

Демонстрацией экрана обладают все платформы. С помощью данной опции можно показывать презентации, играть в онлайн-игры (Wordwall, Memory game и др.), показывать фрагменты из учебника и т.д.

Однако программа Zoom дает бóльшие методические возможности учителям и отличается набором дополнительных функций. Например, Zoom позволяет учителям проводить уроки в привычном для них формате. Учащиеся могут выполнять парную или групповую работу в отдельных сессионных залах, что дает им возможность работать над индивидуальным заданием без посторонних звуков и без стеснения присутствия преподавателя. По окончании работы они могут вернуться в «класс» и продолжить рабочий процесс в общей конференции.

Зал ожидания Zoom – встроенная опция мессенджера, позволяющая управлять пользователями и руководить процессом допуска к конференции.

Взаимодействие участников может происходить не только в чате, но и с использованием функции «реакции», которая позволяет быстро реагировать в процессе онлайн-урока.

Доска в Zoom также незаменима при удаленном обучении и проектах, требующих коллективной работы над задачей. Взаимодействие может происходить между несколькими участниками.

Следующая функция, которая отличает ее от других платформ, – «зеленый фон». Данная опция позволяет спрятать слова, изображения животных и даже провести рентген с помощью листа зеленого картона. Чтобы воспользоваться данной функцией, необходимо выбрать в приложении «виртуальный фон», затем загрузить изображение, которое будет спрятано для детей, поставить галочку «у меня

есть зеленый экран», показать в камеру заранее подготовленный лист зеленого картона и курсором нажать на него. После этого выбранное изображение будет отображаться на фрагменте картона, если его показать в камеру (табл.)

Таблица

Сравнительный анализ платформ Zoom, Skype и Google Meet

Критерии	Google Meet	Zoom	Skype
Виртуальный фон	–	+	+
Демонстрация экрана	+	+	+
Время работы	До 60 мин	До 40 мин	Неограниченно
Количество участников	До 100 участников	До 100 участников	До 50 участников
Чат	+	+	+
Запись экрана	–	+	+
Дополнительно	–	Взаимодействие (реакции) Зал ожидания Сессионные залы Доска «Зеленый фон»	–

Таким образом, можно сделать вывод, что все три изученных средства можно применять успешно на уроке иностранного языка. Как показало исследование, Zoom обладает наиболее широким набором опций, которые помогают организовать образовательный процесс в новом формате и интересно для обучающихся.

Библиографический список

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 289 с.

2. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55–58.
3. Бухаркина М.Ю. Телекоммуникационные проекты и их специфика // Телекоммуникация в учебно-воспитательном процессе в школе. М., 1993. С. 33–46.
4. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 10–12.
5. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения // Информатика и образование. 2001. № 6. С. 38–42.
6. Сидакова Н.В. Иностраный язык дистанционно: «Pro» и «Contra» // Вектор науки ТГУ: педагогика и психология. 2015. № 3. С. 149–152.
7. Google Meet [Электронный ресурс]. URL: <https://meet.google.com/> (дата обращения: 29.11.2020).
8. Skype [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skype.com/ru/> (дата обращения: 29.11.2020).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2012. 48 с.
10. Zoom [Электронный ресурс]. URL: <https://zoom.us/> (дата обращения: 29.11.2020).

О.А. Делгер-оол, А.В. Смирнова

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматривается лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку. Представлены практические аспекты применения текстов, содержащих страноведческий компонент в процессе развития навыков чтения на корейском языке.

Ключевые слова: лингвострановедческий подход в обучении, иноязычные навыки чтения, этапы работы с текстом.

O.A. Delger-ool, A.V. Smirnova

**A LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH
AS A MEANS OF DEVELOPING READING SKILLS
IN TEACHING KOREAN IN THE CONTEXT
OF ADDITIONAL ADULT EDUCATION**

The article deals with the linguistic and cultural approach to the study of foreign languages. The practical aspects of the use of texts containing a regional component in the development of reading skills in Korean are presented.

Keywords: *linguistic and regional approach in teaching, foreign language reading skills, stages of working with text.*

На современном этапе развития общество сталкивается с проблемами взаимодействия различных культур и сохранения культурного многообразия планеты и, как следствие, осознает необходимость развития диалога культур в рамках изучения иностранного языка. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности обучающихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком. Таким образом, одним из базовых и приоритетных при обучении иностранному языку становится лингвострановедческий подход.

Впервые термин «лингвострановедческий подход» ввели в употребление ученые Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Под этим термином они понимают «организацию изучения языка, благодаря которой студенты знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой, посредством языка и в процессе овладения им» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1980).

В настоящее время есть немало отечественных и зарубежных работ по лингвострановедению (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Е.В. Милосердов, Б. Уорф, Э. Сепир и др.).

В рамках обучения иностранному языку преимущества современной системы дополнительного образования взрослых состоят в ее мобильности, быстром отклике на меняющиеся потребности в квалифицированных кадрах, реализации актуализированных потребностей личности. Дополнительное образование взрослых – это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании [Завьялова, 2014].

В условиях дополнительного образования взрослых ознакомление с культурой страны изучаемого языка может происходить опосредованно: через чтение аутентичных текстов, просмотр оригинальных видеофильмов и кинофильмов. В современном мире человек все больше приобщается к чтению, что требует соответствующих навыков и умений, которые, как известно, сами по себе не формируются, поэтому одной из основных задач обучения иностранному языку является обучение чтению на нем.

Чтение – рецептивный вид деятельности, и на уроке иностранного языка может являться как средством, так и целью, т.к. чтение закрепляет лексические и грамматические конструкции, которые многократно встречаются в тексте, но в то же время чтение является полноценным взаимодействием с культурологической информацией страны, способом узнать что-то новое.

На среднем этапе обучения целью развития навыков чтения является не только общее понимание содержания текстов, но и выборочное, а также полное и точное понимание содержащейся в тексте информации. Обучающиеся должны понимать различные виды текстов. При этом желательно чтобы материалы были аутентичными и в то же время доступными для понимания – не слишком длинные и не содержащие

много новых языковых явлений. Чтение на среднем этапе обучения направлено на формирование таких умений, как:

- понимать значения слов из контекста (языковая догадка);
- игнорировать незнакомые слова, избыточную информацию;
- анализировать форму и содержание текста;
- использовать справочные материалы;
- выявлять ключевые слова;
- использовать сноски и комментарии в тексте;
- делать выборочный перевод для лучшего понимания текста;
- давать оценку информации из текста;
- сравнивать информацию с личным опытом;
- находить аргументы и примеры, соответствующие поставленным задачам;
- искать информацию на определенную тему и классифицировать ее;
- использовать полученную информацию в другой деятельности [Гальскова, 2018; Соловова, 2006].

Чтение может классифицироваться по огромному количеству различных параметров: цель деятельности (для удовольствия или критического анализа), значимость для чтения (основной или вспомогательный), использование вспомогательных средств и т.д. [Клычникова, 2010].

В методике выделяют следующие виды чтения:

- просмотровое чтение – поверхностное чтение, получение темы и общей идеи текста путем беглого просмотра текста;
- поисковое – просмотр текста на предмет конкретной информации (слов, дат, имен и т.д.) без акцента на содержании;
- изучающее / с полным пониманием – более медленное чтение, направленное на понимание замысла автора, критическое осмысление информации и ее запоминание на длительный срок [Соловова, 2006].

По способам чтение разделяют на интенсивное и экстенсивное. Интенсивное чтение предполагает четкое понимание и поиск каждого слова и грамматической конструкции в тексте, в то время как экстенсивное чтение направлено на собственно чтение текста без детального разбора незнакомых слов и конструкций – некоторые из них доступны для понимания из контекста, а некоторые просто опускаются, т.к. могут не нести в себе существенного смысла для понимания текста. При обучении иностранному языку важны оба вида, т.к. экстенсивно тексты читаются при просмотром и поисковом чтении, тогда как интенсивное чтение задействуется при изучающем чтении, где для анализа текста на предмет формы и смысла требуется понимание всех его составляющих.

Чтение традиционно разделяется на три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Для каждого этапа Р.П. Мильруд предлагает различные виды заданий. Для предтекстового этапа это будут задания на мотивацию к чтению текста, активацию предыдущих знаний по теме и снятие лингвистических трудностей. Примерами таких заданий могут быть: «Прочтите название текста и посмотрите картинки. Какова тема текста?», «Посмотрите на слова ниже. Угадаете основную идею текста?». Текстовый этап предполагает задания, касающиеся самой информации в тексте, а также использующихся в нем языковых средств: задания с выбором ответа, установления правильного порядка предложений, поиск лишней / неверной информации, задания на соответствие, подстановка фраз в текст согласно контексту. Такими заданиями могут быть: «Совместите следующие заголовки с абзацами», «Подчеркните правильное слово в соответствии с текстом. Объясните свой выбор», «Прочтите текст и отметьте предложения Верно или Неверно», «В каком абзаце содержится информация о...?». Для послетекстового этапа предлагаются такие задания, как восстановление информации, резюмирование, пересказ содержания, творческое

задание, дополнительное чтение или письмо. Например: «Придумайте финал истории», «Соберите информацию о «воде» с помощью текста и Интернета. Затем подготовьте викторину для своих одноклассников», «Можете ли вы придумать другие способы загрязнения планеты? Предложите свои решения этих проблем» [Мильруд, 2005, с. 177].

Для достижения поставленной в исследовании цели развития навыков чтения при обучении корейскому языку в условиях дополнительного образования взрослых была разработана система упражнений с применением лингвострановедческого подхода. Разработанные упражнения к аутентичным текстам могут быть использованы в качестве дополнительного дидактического материала к УМК по корейскому языку (한국어 (고급) Корейский язык (средний уровень), Юнг-Ки Ким-Рено, Миок Пак).

В ходе разработки дидактического материала были использованы лингвострановедческие тексты на базе учебного пособия «Корея. Лингвострановедение» А.Ю. Иванова, которое предназначено для студентов языковых вузов и курсов среднего этапа обучения, изучающих корейский язык. Учебное пособие содержит материалы страноведческого характера, а именно: физико-географический обзор Корейского полуострова, демографическая ситуация, традиционный образ жизни корейцев, система государственного устройства и административно-территориального деления, внешняя политика Республики Корея и т.п. Учебное пособие состоит из шести уроков «한국의 영토와 기후» («Территория и климат Кореи»); «한국민족과 인구» (Корейский народ и население); «한국의 생활양식» (Корейский образ жизни); «한국의 지방자치제» (Корейское местное правительство); «한국의 헌법과 국가구조» (Конституция и государственное устройство Кореи); «한국의 외교» (Корейская дипломатия).

Разработанный в ходе исследования комплекс упражнений по развитию навыков лингвострановедческого чтения

в условиях дополнительного образования включает в себя следующие задания и упражнения к тексту «서울 명소».

1. Предтекстовый этап (снятие языковых трудностей, ознакомление с темой и реалиями, упоминаемыми в тексте). Предтекстовый этап представлен в виде блока для размышления «생각하다», направленного на выявление знаний обучающихся культуры страны изучаемого языка и представленного в виде вопросов:

한국에서가장유명한랜드마크는? – Назовите самые известные достопримечательности в Сеуле.

제목을읽고텍스트가무엇이라고생각하는지알려주세요 – Прочтите заглавие и скажите о чем, по вашему мнению, идет речь в тексте.

2. Текстовый этап (использование различных приемов извлечения информации и трансформаций структуры и языкового материала текста). Обучающимся предлагается прочитать первый абзац текста и найти в нем предложение, содержащее основную информацию. По мере прочтения текста обучающимся необходимо к каждому абзацу придумать заголовок, который отображает основную мысль текста, также выделить ключевые слова, которые отражают основную мысль абзаца. Примером выполнения могут быть следующие предложения:

서울은대한민국의수도이자최대도시입니다. Сеул – столица и крупнейший город Южной Кореи.

경복궁은한국의주요궁전으로많은사람들이한국크렘린이라고부릅니다. 여행자들은서울의중심부에서쉽게찾을수 있습니다. Дворец Кенбоккун – главный дворец в Корее, и многие называют его Корейским Кремлем. Путешественникам легко найти его в самом центре Сеула.

서울창덕. Чхандок, Сеул.

육삼빌딩은서울여의도의랜드마크입니다. 그것은도시의비즈니스센터의모든힘과현대성을구현합니다. Здание Юксам – достопримечательность Йоидо в Сеуле. Он воплощает в себе всю мощь и современность делового центра города.

Послетекстовый этап (дальнейшее осмысление и понимание текста, извлечение имплицитной информации). Обучающимся можно предложить распределить предложения по порядку событий в тексте – 텍스트의 이벤트순서에 따라 문장을정렬합니다. Составить план текста – 텍스트의개요를만드십시오. Заполнить каждый пункт плана 1–2 предложениями, чтобы выделить основные мысли текста. – 계획의각요점을 1–2 개의문장으로완성하여무엇이위태로운지 명확히하십시오.

Таким образом, чтение – сложный разноплановый навык, который является одновременно и целью, и средством обучения. Основная цель и продукт чтения – понимание идей и их интерпретация в контексте межкультурного диалога, что требует большой работы с разными способами чтения и видами текста. Лингвострановедческое чтение при обучении корейскому языку в условиях дополнительного образования для взрослых представляется сложным и многогранным процессом, в котором следует учитывать множество переменных. Следует обращать внимание не только на соответствие текста образовательным целям, но также и на эффективность предлагаемых к нему заданий, их целесообразность в контексте развития тех или иных речевых навыков, а также на некоторые аспекты психологии обучающихся.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. М., 2016. 138 с.
2. Верещагин Е.М. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2011. 212 с.
3. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: КНОРУС, 2018. 390 с.
4. Завьялова А.Г. Творческий подход к обучению иностранному языку взрослых в системе дополнительного образования // Известия ИГЭА. 2014. № 1. С. 150–155.

5. Иванов А.Ю. Корея. Лингвострановедение. М.: АСТ: Восток–Запад, 2006. Ч. I. 191 с.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 207 с.
7. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М.: Дрофа, 2005. 253 с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2006. 239 с.

А.А. Зыкова, И.А. Майер

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПРИЛОЖЕНИИ
ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ
КАНООТ! КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования социокультурной компетенции на уроках немецкого языка. Особое внимание уделяется дидактическим играм как одному из эффективных средств развития социокультурной компетенции обучающихся, созданным в приложении для создания образовательных проектов Kahoot!.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, игры, дидактические игры, немецкий язык, Kahoot!.*

А.А. Zykova, I.A. Mayer

**DIDACTIC GAMES IN THE APPLICATION
FOR CREATING EDUCATIONAL PROJECTS
КАНООТ! AS AN EFFECTIVE MEANS
OF DEVELOPING STUDENTS' SOCIOCULTURAL
COMPETENCE AT THE GERMAN LESSONS**

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

Keywords: *sociocultural competence, games, didactic games, German language, Kahoot!.*

В современном мире, с одной стороны, четко прослеживается тенденция стирания границ между странами, национальностями, нациями и народами, что представляет собой необратимый процесс глобализации. С другой – современная реальность далека от идеала: ежедневно возникают новые внешние вооруженные конфликты, переходящие в войны. Образование, как составляющая одной из сфер жизни общества, должно отвечать требованиям современности, а это значит, что из школ должны выпускаться обучающиеся, готовые к реальности. Что касается иноязычного образования, то сегодня его цель – воспитание поликультурной языковой личности, готовой к существованию в условиях сотрудничества и общения, принятия и понимания, то есть личности, готовой и способной вести диалог культур и конструктивно разрешать возможные конфликты.

В соответствии с ФГОС основного общего образования изучение иностранного языка направлено на достижение следующих целей: развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной; развитие и воспитание понимания у школьников важности изучения иностранного языка в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры [Российская Федерация. ФГОС..., 2010].

Таким образом, социокультурной компетенции обучающихся отводится важное место.

Рассмотрим подробнее содержание понятия «социокультурная компетенция».

Под компетенцией в лингвистике понимают интуитивное знание о языке, каковым располагает говорящий и которое

позволяет ему корректно выражать мысль и отличать правильные предложения от неправильных [Азимов, 2009].

Существует множество подходов к определению термина «социокультурная компетенция» и его состава, что осложняет поиск эффективных средств ее формирования. Так, И.Л. Бим рассматривает социокультурную компетенцию как «знание социокультурного контекста изучаемого языка и опыт использования этих знаний в процессе общения» [Бим, 1977, с. 28]. В «Новом словаре методических терминов и понятий» сказано, что социокультурная компетенция – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [Азимов, Щукин, 2009]. Н.Д. Гальскова определяет социокультурную компетенцию как «способность, позволяющую личности реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условиях социокультурной коммуникации» [Гальскова, 2003, с. 102]. Так или иначе, мнения всех ученых сходятся в том, что социокультурная компетенция предполагает сочетание языка и культуры, воплощение в реальность так называемой «языкультуры» [Богданова, 2017, с.145]. Учитель в данном случае выступает в роли медиатора культур, чтобы способствовать установлению связи между родной культурой обучающихся и культурой носителей изучаемого языка.

Выполнить эту задачу с помощью только подачи теоретического материала невозможно. Необходимо средство практико-ориентированного обучения, способствующее активизации деятельности обучающихся, например, дидактические игры.

Игра сопровождает ребенка на протяжении всей его жизни. Многие ученые: педагоги, методисты, психологи – отводят игре в процессе обучения особое место. По мнению

М.Ф. Стронина, «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [Стронин, 2001, с. 5]. С.Г. Бегларян считает, что игра превосходно создает условия для проявления способностей обучающихся и для изучения и отработки материала, что не может не сказаться положительно на общем развитии обучающихся; подготавливает и стимулирует их к общению на иностранном языке [Бегларян, 2013].

Существует множество подходов к классификации игр, в том числе и к играм, используемым на уроках иностранного языка. Они могут преследовать разные цели: развивать навыки (грамматические, лексические, орфографические и фонетические), умения (аудирование, чтение, говорение и письмо), творческие способности, внимание, мышление и скорость реакций. Кроме того, игры могут быть прекрасным средством подачи новой информации и проверки полученных знаний. Универсальным видом игр являются дидактические игры.

Дидактическая игра понимается как своего рода игра, в которой соблюдаются установленные правила. Это обучающий инструмент, служащий дидактическим целям. Важным аспектом игры является достижение строго определенного счета.

В дидактической игре содержится комплекс разнообразной деятельности детей: идеи, чувства, волнения, сопереживания, поиски активных способов решения игровой задачи, подчинение их условиям и обстоятельствам игры, взаимоотношения детей в игре [Айрапетова, 2016]. Дидактические игры относятся к активным методам обучения, сложным педагогическим технологиям, представляющим собой специфический способ управления учебно-познавательной деятельностью. Одним из видов дидактических игр является викторина, которая необязательно должна проводиться в привычном формате. Современные образовательные технологии позволяют усовершенствовать любое средство обучения.

Несмотря на то что методика предлагает достаточно много средств и способов формирования и развития социокультурной компетенции при обучении иностранным языкам, их количество не является исчерпывающим. Кроме того, в условиях пандемии COVID-19 учителя и преподаватели используют все больше дистанционные формы организации обучения и воспитания на основе информационно-коммуникационных технологий.

Kahoot! – игровая обучающая платформа, используемая в качестве образовательной технологии в школах и других учебных заведениях, созданная в 2013 г. Бесплатная версия предлагает создание игровых викторин по типу дидактических игр с 2–4 вариантами ответов. Количество вопросов неограниченно. Можно регулировать такие опции к каждому вопросу как лимит по времени на ответ, баллы, количество верных ответов. Вопросы могут быть заданы с помощью картинок, видео. В качестве сопровождения к викторине можно выбрать мелодию из предложенных.

Создание Kahoot! предоставляет возможность выбора формы игры: онлайн или дистанционно. На уроке при помощи компьютера, проектора и интерактивной доски учитель может выводить вопросы викторины на общем экране, а обучающиеся отвечают либо каждый на своем устройстве, либо команда на одном устройстве. Баллы за ответы суммируются автоматически после каждого вопроса, выводятся на экран, определяется победитель. Задания на Kahoot! могут быть даны обучающимся на дом с установленным сроком выполнения. Перед запуском викторины также предлагаются некоторые настройки: (не)собственный выбор никнеймов, (не)рандомный порядок вопросов и ответов и т.д. Максимальное количество игроков в бесплатной версии – 100 человек. После завершения игры учителю представляется полный отчет о результатах обучающихся: количество вопросов, оказавшихся сложными, правильные ответы

каждого игрока в процентах и баллах в общей таблице, правильные / неправильные ответы каждого игрока, затраченное им на ответ время.

Kahoot! может использоваться не только для проверки знаний обучающихся, но и для презентации нового материала. На сайте существует множество готовых викторин по различным темам. Можно воспользоваться поиском и ввести самому название интересующей темы, а можно поискать что-то интересное в разделах.

Одним из минусов платформы можно назвать отсутствие интерфейса на русском или немецком языке, что может быть затруднительным для обучающихся с немецким как первым иностранным. С другой стороны, после английского они могут почувствовать свою «билингвальность» в деле, ведь им доступно выполнение заданий на немецком языке на англоязычном сайте. Кроме того, ограничение в 100 человек для очень большой школы (с 10 классами в параллели и больше) может оказаться не совсем удобным. Самым основным недостатком платформы является то, что официально немецкого языка в разделах с предметами нет. Пользователи создают викторины на немецком языке по своей инициативе, и пока их недостаточно, чтобы разработчики сайта внесли в него коррективы. Но вероятность того, что немецкий окажется официальной частью Kahoot!, очень велика. Например, в декабре были добавлены французский, бразильский португальский и норвежский к английскому и испанскому. В настройках также можно выбрать эти языки в качестве основного для интерфейса.

Эффективность Kahoot! мы решили проверить в ходе практической деятельности. В МБОУ «Зыковская СОШ» в рамках двух уроков немецкого языка была проведена небольшая опытно-экспериментальная работа. Первая группа 5 «Г» класса в составе 11 человек была выбрана в качестве контрольной, вторая в составе 13 человек – экспериментальной. За основу

взят учебно-методический комплект «Horizonte» (М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова), первый урок «Kenpenlernen». Одна из страниц урока в учебнике посвящена немецкоязычным странам. Информации дается немного: столицы, флаги и географическое положение Германии, Австрии и Швейцарии. На первом уроке был проведен устный опрос среди обеих групп, в ходе которого было выяснено, что большая часть обучающихся ничего не знают о немецкоязычных странах. Только 2 человека (19 %) из контрольной группы и 3 (23 %) из экспериментальной ответили правильно на вопрос о столице Германии, 4 человека (36 %) из первой группы и 5 человек (39 %) из второй узнали флаг Германии. Так, один обучающийся ответил максимум на 2 вопроса.

Первой группе 5 «Г» класса учитель дал материал в устной лекционной форме, затем задал вопросы на понимание. Вторая группа играла в классе в викторину, созданную в приложении Kahoot! Викторина состояла из 8 вопросов о столицах, флагах и географических положениях Германии, Австрии и Швейцарии. Обучающиеся могли видеть свои ошибки, соответственно, имели возможность их исправить. В конце игры определялся победитель. В начале следующего урока было проведено тестирование, в ходе которого было установлено, что обе группы обучающихся повысили уровень социокультурных знаний. 90–100 % правильных ответов дали 4 человека из первой группы и 6 из второй. На 75–89 % вопросов ответили верно 5 человек из контрольной группы и 6 человек из экспериментальной. С 50–74 % вопросов справились двое обучающихся из первой группы и один из второй. Количество обучающихся, выполнивших задания на «хорошо» и «отлично», в экспериментальной группе составило 92 %, в контрольной – 82 %. Для сравнения: в начале эксперимента оно было фактически равно 0 % в обеих группах.

Таким образом, на сегодняшний день Kahoot! хотя еще и недостаточно популярный информационно-коммуникатив-

ный ресурс обучения немецкому языку в России, но очень перспективный и может стать одним из эффективных средств формирования социокультурной компетенции обучающихся в школах.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009 [Электронный ресурс]. URL: https://methodological_terms.academic.ru/1894 (дата обращения: 03.12.2020).
2. Айрапетова Р.Р. Дидактические игры как средство активизации учебного процесса по иностранному языку в школе // Проблемы педагогики. 2016. № 10 (21) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-igry-kak-sredstvo-aktivizatsii-uchebnogo-protsessa-po-inostrannomu-yazyku-v-shkole> (дата обращения: 03.12.2020).
3. Бегларян С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. IV Междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2013. С. 77–79.
4. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
5. Богданова О.С. Пока не начался урок: разговор с учителем: учебно-методическое пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 224 с.
6. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
7. Российская Федерация. ФГОС. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/prikaz-ot-17-dekabrya-2010-g-1897.html> (дата обращения: 03.12.2020).
8. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 2001. 370 с.
9. Kahoot! [Электронный ресурс]. URL: <https://kahoot.com/news/> (дата обращения: 03.12.2020).

Т.Б. Исаева, К.М. Нестерова

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ

В статье рассматриваются способы повышения эффективности формирования грамматического навыка на уроках английского языка в общей школе посредством использования интерактивной доски при проведении уроков английского языка, а именно детально рассматривается положительное влияние такого средства обучения, как интерактивная доска, на рост эффективности и продуктивности формирования грамматического навыка. Кроме того, в статье анализируется специфика формирования грамматического навыка на уроках английского языка в общей школе. Основное внимание в работе акцентируется на анализе возрастных психологических особенностей обучающихся среднего школьного возраста, а также на исследовании особенностей использования интерактивной доски в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: интерактивная доска, виды речевой деятельности, грамматический навык, общая школа, эффективность обучения, формирование грамматического навыка.

T.B. Isaeva, K.M. Nesterova

IMPROVING THE EFFICIENCY OF GRAMMAR SKILLS DEVELOPMENT IN TEACHING ENGLISH IN A SECONDARY SCHOOL USING AN INTERACTIVE WHITEBOARD

This article discusses some ways of increasing the efficiency of grammar skills development at the English lessons through the use of an interactive whiteboard. The article also analyzes the specifics of grammar skills formation at the English lessons in a secondary school. The focus is on the analysis of the age-related psychological characteristics of secondary school students, as well as on the study of using an interactive whiteboard in teaching a foreign language.

Keywords: interactive whiteboard (smart board), types of speaking activities, grammar skills, secondary school, learning efficiency, building grammar skills.

Грамматика – это система объективно действующих в языке правил изменения слов, образования словоформ и соединения слов в словосочетания и предложения. Значение изучения грамматики определяется тем, что обобщающий характер ее законов облегчает овладение языком. В обучении иностранным языкам используется не просто лингвистическое описание грамматического строя языка, а педагогическая грамматика, отвечающая задачам овладения языком как средством общения [Азимов, Щукин, 2009, с. 50]. По словам Н.Д. Гальсковой, «грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения» [Гальскова, 2003, с. 305].

На современном этапе развития цифровых технологий и частотности внедрения их в процесс обучения, в частности обучения иностранному языку, использование таких цифровых средств обучения, одним из которых является интерактивная доска, приобретает особую актуальность, которая заключается в необходимости повышения качества и частотности использования цифровых обучающих средств в иноязычном образовании с целью повышения и эффективности формирования навыков речевой активности и обучения иностранному языку в целом.

Речевой грамматический навык – это автоматизированное действие по выбору грамматического явления, адекватного речевой задаче в ситуации общения и правильному оформлению речевого высказывания при говорении и письме [Леонтьева и др., 2017].

Формирование грамматического навыка на каждом этапе психологического развития ребенка не может протекать одинаково, так как определенный сензитивный период имеет свои особенности, которые составляют основу и задают направление траектории формирования процесса обучения на том или ином этапе обучения.

Говоря о среднем этапе обучения, или как отмечает Л.С. Выготский, подростковом этапе, важно отметить, что основным видом деятельности подростка, так же, как и ученика младшего школьного возраста, является учение, но в данном случае происходит существенное изменение содержания и характера учебной деятельности. Л.С. Выготский в труде «Детская психология» отмечает, что основной причиной проблематики психологии развития подростка является проблема ощущения и осознания собственных интересов подростком, иными словами, проблема неопределенности и самопознания. Именно поэтому образовательная сфера подростка зачастую граничит с его собственным мироощущением и личностными мотивами, что не может не вызывать специфические изменения структурного и содержательного характера в подходе к изучению иностранного языка [Выготский, 1984].

Кроме того, Л.С. Выготский отмечает, что механизмы поведения, которые коренным образом влияют на строение образовательного процесса, подвергаются изменениям в среднем школьном возрасте, что обусловлено возникновением новых интересов и потребностей [Там же]. Важно также отметить, что значительную роль в психологическом формировании подростка играет аспект полового созревания, обострения чувства целостности и зрелости, что зачастую приводит к негативистскому отношению не только к традиционным моделям поведения, но и к образовательному процессу в целом. Отсюда можно сделать вывод: несмотря на то что подросток ощущает себя зрелой и сформированной личностью, в большинстве случаев он нуждается в определенной модели поведения / подражания. Этот аспект психологического развития подростков проявляется не только в личностном и социальном поведении, но и в учебном процессе в целом.

Анализируя психологические особенности формирования личности обучающихся средней школы, следует отметить, что в большинстве случаев именно формирование грамматического навыка вызывает у них наибольшее затруднение и замешательство, так как не только в силу психологических особенностей возраста, но и за счет комплексности грамматического аспекта речи уровень восприятия значительно понижается.

Целью освоения грамматики иностранного языка на среднем этапе, в отличие от младшего, является не просто овладение набором грамматических конструкций и элементов на уровне имитации и копирования, а прежде всего выработка умений передавать средствами изучаемого языка желаемое содержание, то есть деятельность подрастающего в процессе усвоения заключается в активном овладении грамматическими конструкциями, их преобразовании, а не в механическом повторении того или иного грамматического элемента. Так, в процессе усвоения грамматических структур большое место должно быть отведено аналитической работе с языковым материалом. Формирование грамматических навыков, по словам Т.Л. Леонтьевой, проводится в соответствии со следующими тремя основными этапами: ознакомление, тренировка, применение [Леонтьева и др., 2017].

Для эффективного усвоения грамматического материала на среднем этапе обучения важно использование цифровых средств обучения, так как развитие цифровых технологий обогащает образовательную среду, расширяя образовательное пространство посредством повышения уровня восприятия материала. Так, интерактивная доска является одним из наиболее используемых технических средств в современных школах.

Интерактивная доска – специальное устройство в виде электронной доски, по функциям напоминающее экран компьютера. Взаимодействие с пользователем осуществляется с помощью клавиатуры или специальных устройств. Используется для презентации учебного материала группе учащихся [Азимов, Щукин, 2009].

С.В. Ильичева в труде «Когнитивные функции мультимедиа в компьютерных системах учебного назначения» отмечает, что работа интерактивной доски как мультимедиа-оборудования, предназначенного для воздействия на органы чувств, основана на нейрофизиологических особенностях восприятия мультимедиа пользователем, находящимся в прямом и непосредственном контакте с интерактивной доской [Ильичева, 2009]. Иными словами, использование интерактивной доски влияет практически на все органы чувств обучающихся, что, в свою очередь, значительно увеличивает эффективность сознательного и бессознательного восприятия учебного материала, а также позволяет разнообразить учебный процесс, вызывает положительные эмоции у обучающихся.

Известно, что обучаемый с первого раза запоминает лишь $\frac{1}{4}$ услышанного, $\frac{1}{3}$ увиденного, при комбинированном воздействии на слух и зрение запоминается половина информации, а при вовлечении обучаемого еще в активные действия доля усвоенного может составить 75 % [Там же]. Объединение нескольких способов восприятия информации положительно влияет на эффективность обучения иностранным языкам.

Проанализировав положительное влияние использования интерактивной доски на уроках английского языка, основываясь на работах М. Поспеловой и Ф.Р. Имамудиновой и проведя анализ положительного влияния использования интерактивной доски на уроках иностранного языка,

можно выделить следующие преимущества [Имамутдинова, 2014; Поспелова, 2012/2013]:

- интерактивная доска поддерживает, направляет и расширяет мыслительный процесс пользователя;

- с помощью интерактивных досок можно создавать наглядные компьютерные материалы, обучающие ресурсы, которыми можно дополнять стандартные средства обучения и использовать их многократно, то есть создавать банк материалов по изучаемой теме;

- электронные материалы содержат более интересные интерактивные дидактические упражнения, чем учебники: сортировка материала по группам, его сравнение, построение различных грамматических конструкций, распознавание и т.д.;

- использование электронных учебных материалов развивает внимание, зрительную память, восприятие, технику чтения обучающихся.

В качестве эксперимента с целью установления факта повышения эффективности обучения за счет использования интерактивной доски на уроках английского языка на средней ступени обучения был разработан ряд упражнений, ориентированных на изучение и усвоение грамматического материала на соответствующем этапе обучения.

Эксперимент показал, что использование интерактивной доски значительно повышает не только уровень запоминания грамматического материала, но и мотивационную составляющую образовательного процесса, так как дает возможность вводить материал в различных формах, которые интересны и увлекательны для обучающихся.

Для эксперимента были разработаны следующие упражнения на развитие грамматического навыка на средней ступени обучения, подразумевающие использование интерактивной доски (табл.).

Таблица

Задания для развития грамматического навыка с использованием интерактивной доски

№	Текстовое наполнение задания	Формулировка задания	Манипуляции с интерактивной доской	Шкалирование (критерии оценивания)
1	<i>My mother (wake) up at 6 o'clock. She (cook) breakfast for all of us. After that she (get) dressed and (go) to her office. She (work) at the construction company. Her work day (start) at 10 o'clock. My mother usually (come) home at 7 o'clock. She (cook) dinner and then, we (watch) movies on TV</i>	Поставить глаголы в скобках в нужную форму времени Present Simple	Кликнуть на нужную форму глагола в скобках	5 баллов – все 8 ответов верны; 4 балла – 6–7 ответов верны; 3 балла – 3 ответа – 4–5 ответов верны; 2 балла – менее 4 ответов верны
2	<i>I wake up. Then I have breakfast. I go to school. I study. I do my homework. I watch TV. I have dinner. I take shower. I go to bed</i>	Заменить личное местоимение I на местоимение he / she, изменяя при этом форму главного глагола в соответствии с грамматическим правилом	Напечатать предложения на интерактивной доске, используя экранную клавиатуру	5 баллов – все 9 ответов верны; 4 балла – 7–8 ответов верны; 3 балла – 5–6 ответов верны; 2 балла – менее 5 ответов верны
3	<i>I wake up ___ 7 am every morning. It snows ___ winter. I swim ___ Sundays. I have an English class ___ noon. We always visit my grandparents ___ Christmas Day</i>	Выбрать правильный предлог	Кликнуть на верный предлог из трех предложенных (in / at / on)	5 баллов – все 5 ответов верны; 4 балла – 4 ответа верны; 3 балла – 3 ответа верны; 2 балла – менее 2 ответов верны

Таким образом, использование цифровых средств обучения, а именно интерактивной доски, значительно повышает эффективность формирования грамматического навыка на среднем этапе обучения на уроках английского языка посредством влияния на все органы чувств, что увеличивает шанс запоминания того или иного грамматического материала. Эксперимент показал, что средний балл успеха выполнения данных заданий составил 3–4, когда обучающие выполняли эти упражнения в традиционной форме, на бумажных носителях. Когда упражнения были переведены в интерактивную форму, средний балл выполнения повысился до 5, что указывает на положительное влияние использования интерактивной доски в процессе обучения на формирование грамматического навыка. Кроме того, интерактивная доска – цифровое средство обучения, которое дает возможность оперировать огромным количеством функций и инструментов, что позволяет разнообразить базу грамматических упражнений, что также имеет положительный эффект в процессе восприятия и отработки нового грамматического материала обучающимися средней ступени.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1984. Т. 4: Детская психология.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003.
4. Ильичева С.В. Когнитивные функции мультимедиа в компьютерных системах учебного назначения // Труды XVI Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 2009», 22–25 июня 2009 г., Санкт-Петербург. СПб.: Изд. СПбГУИТМО, 2009. Т. 2. Секция В.С.Д. С. 343–344.

5. Имамутдинова Ф.Р. Особенности использования интерактивной доски в обучении иностранным языкам // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2014. № 2. С. 54–56
6. Леонтьева Т.Л. [и др.]. Методика преподавания иностранного языка: учебное пособие / под общ. ред. Т.П. Леонтьевой. 3-е изд., испр. Минск: Вышэйшая школа, 2017. 239 с.
7. Поспелова М. Smart board. Когда дети хотят к доске // Иностранные языки. 2012 / 2013. № 6. С. 16–18.

Т.Б. Исаева, Е.С. Солдатов

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье описываются дидактические приемы для активизации диалогической речи, их типология и актуальность. Также представлены данные о практическом использовании этих приемов в обучении иностранным языкам на этапе отработки диалогической речи.

Ключевые слова: дидактические приемы, диалогическая речь, монологическая речь, основная школа.

T.B. Isaeva, E.S. Soldatov

TEACHING METHODS FOR INCREASING EFFICIENCY OF DIALOGICAL SPEECH AT THE ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL

In this article teaching methods for increasing efficiency of dialogical speech, their typology and actuality are described. Practical usage of these methods in teaching foreign languages on the stage of training dialogical speech is presented.

Keywords: teaching methods, dialogical speech, monologue speech, secondary school.

Речь – конкретное говорение, протекающее во времени и облеченное в звуковую (включая внутреннее проговаривание) или письменную форму. Речь предстает перед нами как реализация языка, с которым в совокупности они делают коммуникацию возможной [Большая российская энциклопедия, 2015].

Л.С. Выготский [Словарь Выготского, 2004] выделяет в обычной трактовке понятия речи важность сознания и общества, в котором, собственно, и используется речь. Речь и есть система рефлексов социального контакта, с одной стороны, а с другой – система рефлексов сознания по преимуществу, т.е. для отражения влияния других систем.

Придание мысли определенной формы и есть акт речи, с помощью которого человек выражает свое мнение, суждения и вступает во взаимодействие с другими индивидами. Речь является некоторым разделительным рубежом между сознательным и бессознательным и является фундаментальным элементом, необходимым для формирования некоторого сообщества, так как она позволяет отдельным индивидам вступать в коммуникационный процесс.

Коммуникация – это тип активного взаимодействия между объектами любой природы, предполагающий информационный обмен [Азаренко и др., 2020]. Коммуникация также имеет место между животными, однако она гораздо более ограничена в средствах выражения сигнала. Сигналы животных примитивны и интуитивны, в отличие от человеческой коммуникации, которая использует язык (код) и речь (акт реализации кода) для передачи какой-либо информации.

Акт речи зачастую имеет две формы – монологическую и диалогическую. Монологическая речь – это форма речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда к самому себе, которая отличается от диалогической речи развернутой структурой, сложными конструкциями и наличием грамматических структур высокого уровня.

Диалогическая речь – это форма речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта [Азимов, Щукин, 2009]. Диалогическая речь обычно происходит в результате контакта двух индивидов – диалог невозможен при наличии лишь одного говорящего. Также диалог содержательно и конструктивно связан, однако в некоторых обстоятельствах, таких как эмоциональная неподготовленность к речевой ситуации или при отвлечении от акта диалогической речи, данная связь может быть нарушена.

Монологическая и диалогическая речь являются формами устной речевой деятельности или говорения. Говорение и письмо относятся к продуктивным компонентам речевой деятельности, но опираются на рецептивные компоненты в чтении и восприятии речи на слух, благодаря которым обучающиеся овладевают компетенциями, необходимыми для понимания и интерпретации получаемой информации, или, другими словами, декодируют речевой сигнал. Говорение и письмо, в свою очередь, позволяют обучающимся формировать свое высказывание в устной и письменной форме на иностранном языке, которое бы имело смысл, логическое построение и адекватность грамматических и лексических структур [Пассов, 1991].

Для нашей работы важным является понятие дидактического приема как совокупности педагогических действий и средств, целесообразных поставленной педагогической цели [Пассов, 1991].

Для развития речевого умения Е.И. Пассов выделяет следующие условия:

- наличие речемыслительной задачи;
- наличие естественной мотивации;
- наличие естественной ситуации как стимула;
- личностная индивидуализация;

- свободная вариативность, новизна ситуации;
- самостоятельность говорящего [Там же].

Для практики речевого умения, в частности для достижения возможности формулировать мысль и доносить ее до собеседника, в рамках школы необходимо использовать условно-речевые диалогические ситуации.

Диалогическая речь является более обыденной и в связи с этим не требующей высокой грамматической сложности, однако она требует высокой лексической подготовки и способности подобрать адекватную реакцию на высказывание адресанта.

Диалог зачастую ситуационно обусловлен, в связи с чем имеется возможность выделить отдельные речевые ситуации, в которые обучающиеся гипотетически могут попасть и в которых могут идентифицировать себя.

Однако важно заметить, что обучающиеся испытывают трудности, попадая неподготовленными в ту или иную речевую ситуацию, в связи с чем им необходимы словесные и изобразительные опоры [Алимсаидова, 2015].

Для повышения активности диалогической речи по теме «Map Symbols&Road Features», представленной в УМК Spotlight 9 (авторы Virginia Evans, Jenny Dooley, Olga Podolyako, Julia Vaulina), нужно было подготовить дополнительные материалы по теме с использованием лексики урока и необходимыми выражениями, не входившими в раздел учебника. В качестве актуализации УМК можно предложить версию разработанных дополнительных упражнений.

В первую очередь было необходимо выделить выражения, которые могли бы быть актуальными для данной диалогической ситуации. В связи с этим мы попробовали различные варианты развития диалога, провели анализ среди обучающихся и вывели наиболее употребляемые фразы и выражения. Далее отобранные фразы были зафиксированы и из них был создан словарный минимум.

Результатом работы является вспомогательная таблица (табл. 1).

Таблица 1

Фразы для составления диалога

Tourist	Local person
Excuse me, could you help me?	Turn left
How do I get to... from here?	Go straight on/ahead until you get to/reach...
Where is the nearest...?	Go past the..., then take the first/second... Street
Do you know how I can...?	The... will be
Can you show it on the map?	It is close/far
Is it possible to get...?	You can get there by.../on foot
Is it far?	Don't worry, I'll help you

Затем после отработки данных выражений обучающимся было предложено использовать их в мини-диалогах, базирующихся на материале занятия, с использованием названий и клише из учебника, чтобы начальный этап работы в диалогической речи был облегчен и обучающиеся не испытывали стресса при самостоятельной работе.

После проведения подготовительной работы обучающимся было предложено сформировать диалоги, связанные с поиском места и направлением в городе. Благодаря тому что на предыдущем этапе необходимые клише облегчили построение речевой канвы, обучающиеся были готовы и мотивированы к формированию самостоятельных диалогов.

Также в качестве вспомогательного материала была взята карта не абстрактного населенного пункта, а Нью-Йорка, для того чтобы повысить вовлеченность учащихся в диалог, так как образ данного города весьма популярен и они могут более легко погрузиться в диалог (рис.).

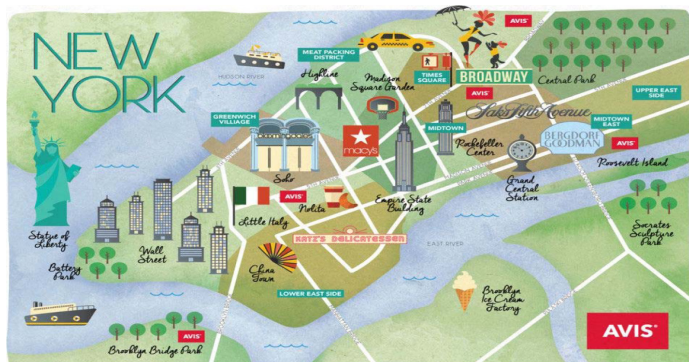


Рис. Карта Нью-Йорка

По результатам использования данных расширенных материалов удалось решить поставленную задачу в виде достижения обучающимися достаточного уровня языковой свободы в предложенной речевой ситуации. Обучающиеся смогли без труда задать вопросы о местонахождении тех или иных объектов инфраструктуры города и ответить на них, дав правильные путевые указания.

После проведения диалогической работы обучающимся было предложено дать свои комментарии по поводу актуальности задания и уровня их вовлечения в работу. Большинство участников положительно оценили данную форму работы и поставили высокие оценки своим партнерам. Оценки были обоснованы, так как формировались на базе разработанных нами критериев для оценки диалогических высказываний (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценки диалогических заданий

Criteria	Points	Your Mark
1	2	3
Content	2 – all necessary points were covered and mentioned 1 – some points are missed, but the aim of a dialogue is achieved 0 – Communication target is failed	

1	2	3
Organization	2 – the dialogue is logically built and neatly organized 1 – the dialogue has logical problems but still the meaning of speech is understandable 0 – the dialogue has serious logical problems and it is impossible to understand it	
Fluency	2 – the speaker is fluent and makes minor mistakes 1 – the speaker is not so fluent and makes a couple of mistakes which complicate understanding 0 – the speaker is not ready for speaking or makes serious grammar mistakes	

Подводя итог, можно сказать, что предложенные дидактические приемы работы положительно повлияли на развитие умений диалогической речи обучающихся основной школы. Кроме того, их использование помогло не только достичь хороших качественных результатов урока и модуля, но и в целом повысить мотивацию к изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Азаренко С.А., Рузавин Г.И., Флиер А.Я., Бернштейн В.С., Александров А.В. Коммуникация / Гуманитарная энциклопедия: Концепты // Центр гуманитарных технологий. 2002–2020 (последняя редакция: 11.11.2020) [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7132> (дата обращения: 18.11.2020).
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
3. Алимсаидова С.А. Дидактические принципы при обучении неродному языку // Молодой ученый. 2015. № 23 (103). С. 1062–1063 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/103/23872/> (дата обращения: 18.11.2020).
4. Большая российская энциклопедия. М., 2015. Т. 28. С. 456–458 [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/3508251> (дата обращения: 18.11.2020).

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
6. Словарь Л.С. Выготского / Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова; Е.Н. Высоцкая и др.; под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.

Н.Н. Казыдуб

ФЕНОМЕН АТТРАКТИВНОСТИ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена рассмотрению аттрактивности как фактора, моделирующего билингвальную коммуникативную среду по типу кооперативного взаимодействия. Обосновывается значимость аттрактивности для реализации сценария бесконфликтного общения в условиях культурных и языковых контактов. Дифференцируются три уровня проявления аттрактивности: когнитивный, прагматический и языковой. Эксплицируются инструменты конструирования системы аттракторов на каждом из этих уровней.

Ключевые слова: аттрактор, аттрактивность, билингвальная коммуникативная среда, аксиологические концепты, аксиологические стратегии, аксиологемы.

N.N. Kazydub

ATTRACTIVENESS PHENOMENON IN BILINGUAL COMMUNICATIVE ENVIRONMENT

The article is devoted to the study of attractiveness as a factor that models bilingual communicative environment according to the principles of cooperation. The article substantiates the importance of attractiveness for the implementation of the conflict-free communication scenario in the conditions of cultural and linguistic contacts. Three levels of attractiveness are differentiated: cognitive, pragmatic and linguistic. The tools for constructing the system of attractors at each of these levels are explicated.

Keywords: attractiveness, attractor, bilingual communicative environment, value concepts, value strategies.

Конструирование коммуникативного события в билингвальной среде включает риски развития конфронтативных сценариев, обусловленных когнитивной и языко-

вой асимметрией, восходящей к различиям в области культурных паттернов. По этой причине языковой личности, осуществляющей свою деятельность в условиях культурных и языковых контактов, приходится решать задачу преодоления дефицитов культурологической дивергенции посредством расширения диапазона взаимопонимания и солидарности. В этом контексте следует обратить внимание на феномен аттрактивности, которая может выполнять функции оператора, организующего билингвальную коммуникативную среду по типу кооперативного взаимодействия. Главная функция аттрактивности заключается в согласовании интенциональностей взаимодействующих субъектов путем включения в коммуникативное пространство **аттракторов**, конгруэнтных содержанию культурных значений и личностных смыслов. Аттрактор понимается как область притяжения внимания коммуникантов. Это мотивационная структура, включающая когнитивные модели, прагматические интерпретации и языковые репрезентации; их совокупное воздействие формирует в сознании адресата привлекательный образ объекта, события или явления. Конструирование такой области решает задачу ориентирующего воздействия на целевую аудиторию в соответствии с интенциональной установкой адресанта. В современной науке выделяются различные виды аттракторов: аксиологические, семантические (смысловые), грамматические, фонетические, креативные и т.д. [Якоба, 2020]. Аттракторы запускают такие когнитивные процессы, как сопереживание, позитивное мышление, симпатия, интеллектуальное и эстетическое удовольствие и т.п.

Аттрактивность – параметр (основная характеристика) коммуникативной среды, сущность которой определяется принципом **взаимного притяжения** (англ.: attraction) ее структурных компонентов, в число которых входят лич-

ностные индексы и смыслы участников коммуникации. Особую значимость этот параметр приобретает для билингвальной коммуникативной среды: успешность межкультурной коммуникации во многом обеспечивается готовностью коммуникантов понимать иноязычную ментальность и на этой основе формировать область общих интересов. Аттрактивность двупланова: с одной стороны, она является необходимым условием для коммуникативного взаимодействия; с другой – аттрактивность – результат эффективной коммуникации, ибо она открывает новые перспективы для развития культурных и языковых контактов и порождения бесконфликтного дискурса [Казыдуб, 2011; 2012]. Как отмечает И.А. Якоба, доминирование смысла **притяжения** наделяет аттрактивизацию высоким пенетрационным потенциалом, что обеспечивает кратчайший путь к достижению цели [Якоба, 2020].

В коммуникативной среде феномен аттрактивности проявляется и, соответственно, конструируется на трех уровнях:

- 1) уровень когнитивных моделей и структур;
- 2) уровень прагматических интерпретаций;
- 3) уровень языковых репрезентаций.

Отметим, что конструирование аттрактивности осуществляется одновременно на разных уровнях, в совокупности своей обеспечивающих синергичный эффект коммуникативного воздействия: рационального и / или эмоционального.

На уровне когнитивных репрезентаций аттрактивность создается включением в коммуникативную среду аксиологических концептов, восходящих к ценностным ориентациям лингвокультуры. Иллокутивная сила таких концептов моделирует интенциональные горизонты участников коммуникации, порождает переживание интереса, вовлеченности в событие, эмпатии. Задачей коммуникативного воздействия становится конструирование когнитивного сценария,

обладающего «непреодолимой» аксиологической привлекательностью. Например:

(1) <...> what awaited her in Geneva was the complete breakdown of the Scarlatti inheritance. The legally assessed value of every asset controlled by the Scarlatti industries. What made it deadly was her manoeuvrability. And opposite each block of wealth was a commitment to purchase. These commitments were spelled out, and they could be executed instantaneously by a cable of her attorneys.

And well they should be.

Each block was followed – not by the usual two columns designating assessed value and sales value – but three columns. This third column was an across-the-board cut, which guaranteed the buyer a minor fortune with its transaction. Each signified a mandate to purchase that could not be refused. It was the highest level of finance, returned through the complexities of banking to the fundamental basis of economic incentive. Profit [Ludlum, 1982, p. 305–306].

Фокусным центром приведенного выше когнитивного сценария является культурный концепт **PROFIT** – аттрактор, обладающий значительным пенетрационным потенциалом, что позволяет прогнозировать высокую вероятность реализации этого сценария и успешность ориентирующего воздействия на целевую аудиторию.

Отметим, что уровень аттрактивности аксиологических концептов может варьироваться для различных социальных групп, которые демонстрируют различные ценностные приоритеты. Ср.:

(2) *One of the characteristics of the aristocrat is the extreme sentiment he feels towards his **house** and his inheritance. <...> Because they believe in their inheritance, the upper classes set enormous store by keeping things in the family. They don't buy their houses, they inherit them* [Cooper, 1999, p. 23].

(3) The middle classes are in fact quite different <...> Unlike the upper classes and the working classes they think careers are important. They start little businesses, they work hard to pass exams after they leave school, they believe in the law of the jungle and not the Welfare State. If you get on in life good luck to you [Cooper, 1999, p. 28–29].

В билингвальной коммуникативной среде проблема конструирования системы аттракторов посредством активации аксиологических концептов приобретает особое звучание по причине несовпадения ценностных ориентаций лингвокультур. Этот процесс должен включать процедуры: а) измерения уровня аттрактивности ценностных смыслов для контактирующих культур и б) выбора и / или моделирования когнитивного сценария, обладающего равной степенью аксиологической привлекательности для обеих сторон. Моделирование такого сценария требует знания национально-культурной специфики аксиологических систем и умения идентифицировать области симметричных когнитивных переживаний.

На уровне прагматических интерпретаций при формировании системы аттракторов повышается значимость интенциональных установок, моделирующих сценарий кооперативного взаимодействия. В этом случае языковой личности предписывается выбор коммуникативного стиля, восходящего к принципам комплиментарности, рациональности (разумности) и экологичности (сбалансированности когнитивных переживаний и поведенческих сценариев). Такой стиль требует избегания «ликоущемляющих» иллюзий, взаимной координации точек зрения в векторе наращивания диалогических смыслов, формирования областей «притяжения» путем активации аттракторов, восходящих к универсальным (общечеловеческим) ценностям, и / или коадаптации культурологически специфицированных аттракторов для выполнения прагматического задания, формирования

благоприятной коммуникативной среды [Казыдуб, 2015]. В прагматическом плане эффективным инструментом моделирования аттрактивности является стратегия апелляции к аксиологическим переживаниям коммуникантов.

На уровне языковых репрезентаций аттрактивность конструируется насыщением коммуникативного события вербальными знаками – аксиологемами, воплощающими когнитивные и прагматические аттракторы.

Приведем примеры презентаций-описаний образовательных продуктов.

(4) *Fairland is a six-year course at primary level. Young learners enter the world of fantasy and adventure where learning becomes a memorable and enjoying experience* [ELT. English Language Teaching Catalogue 2019–2020, p. 12].

(5) *Ring on! is a challenging series for teenagers at CEFR Levels A1-B1.1. The series provides stimulating topics and interesting texts in themed modules. The series develops the 21st century skills today's learners need to face the challenges of the modern world* [ELT. English Language Teaching Catalogue 2019–2020, p. 30].

(6) *Express Publishing Discover Our Amazing World Readers is a brand new series of non-fiction titles which introduces learners to exciting topics related to our world. Learners enjoy the story as a reading text in several chapters with stunning photographs, which help them follow the plot. Each chapter is accompanied by language activities to help comprehension and develop critical thinking <...>* [ELT. English Language Teaching Catalogue 2019–2020, p. 80].

Включение в описание образовательного контента аксиологом, вербализующих значимые для современного социума концепты – CHALLENGE; SKILLS OF THE 21ST CENTURY; BRAND NEW; ENJOYABLE EXPERIENCE; ADVENTURE; CRITICAL THINKING – решает задачу продвижения этих образовательных ресурсов, привлечения к ним интереса целевой аудитории. В приведенных выше описа-

ниях аксиологемы-аттракторы конструируют мотивационные контексты для изучения английского языка на основе применения соответствующих учебников.

В статусе аксиологем языковые репрезентанты ценностных смыслов реализуют ориентирующую функцию: они помещают в фокус коммуникативного события аттрактор(ы) и таким образом моделируют аксиологическое переживание адресата, заложенное в программу воздействия адресантом. В билингвальной коммуникативной среде важно сопоставлять объемы значений аксиологически маркированных лексем в целях достижения запланированного перлокутивного эффекта.

Суммируя вышесказанное, отметим, что аттрактивность является неотъемлемым компонентом билингвальной коммуникативной среды. Этот феномен обосновывается принципом кооперативного взаимодействия в условиях культурных и языковых контактов и проявляется как притяжение структурных элементов коммуникативной среды. Аттрактивность конструируется на трех уровнях: когнитивном, прагматическом и лингвистическом (языковом). Это свойство моделирует синергичный эффект коммуникативного воздействия. В билингвальной коммуникативной среде аттрактивность включает в качестве обязательного компонента согласование культурологически маркированных когнитивных переживаний, прагматических интерпретаций и языковых репрезентаций.

Библиографический список

1. Казыдуб Н.Н. Бесконфликтный дискурс: концепты, стратегии, сценарии // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 3 (20). С. 94–99.
2. Казыдуб Н.Н. Бесконфликтный дискурс: ритуальное поведение или ответственный поступок? // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Когнитивные исследования языка и речи. 2015. № 3 (714). С. 62–71.

3. Казыдуб Н.Н. Дискурсивные значимости аттрактивности // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. № 4 (16). С. 96–102.
4. Якоба И.А. Когнитивно-коммуникативная параметризация медийного дискурса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Иркутск, 2020. 399 с.
5. Cooper J. Class. London: Corgi Books, 1999. 366 p.
6. ELT. English Language Teaching Catalogue 2019–2020. International Edition. Newbury, Berkshire, United Kingdom: Express Publishing. 136 p.
7. Ludlum R. The Scarlatti Inheritance. New York: Bantan Books. 1982. 354 p.

С.В. Клесова

БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются некоторые аспекты применения блог-технологии в сочетании с креативными технологиями с целью оптимизации и интенсификации образовательного процесса, а также развития творческого потенциала личности.

Ключевые слова: блог-технологии, креативные технологии, эдьютейнментированное обучение, метапредметные задачи, творческая личность.

S.V. Klesova

BLOG TECHNOLOGIES IN LINGUISTIC EDUCATION

The article discusses some aspects of using blog technology in combination with creative technologies in order to optimize and intensify the educational process, as well as development of an individual's creative potential.

Keywords: blog technologies, creative technologies, edutainment training, metasubject tasks, creative personality.

В последнее время все большее применение находят в практике обучения иностранному языку так называемые креативные технологии. Сам термин «креативность» появился

в отечественной методологии относительно недавно и ассоциируется с креативными технологиями (КТ), такими как: «Мозговой штурм» А. Осборна, рефрейминг, «Шесть шляп Э. де Боно», «Open space» Х. Оуэна, «Круговорот» Ч. Лендри, ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач) и др.

Такой повышенный интерес к креативным технологиям обусловлен не просто веяниями времени. Развитие критического и креативного ума стало потребностью и социальным заказом общества, а сами эти технологии – его стратегическим нематериальным ресурсом. Говоря о современном образовательном процессе, стоит так же упомянуть, что мы не только отходим от знаниевых подходов, но и движемся в направлении эдьютейнментизированного [Кобзева, 2012; Хангильдиева, 2016], т.е. познавательно-развлекательного, обучения.

На современном этапе, несмотря на требования увеличения объема использования ИКТ в образовании школьников и студентов вузов, согласно ФГОС новых поколений, системного решения данная проблема пока не находит. Недостаточно хорошо изучена и разработана методологическая и дидактическая база использования ИКТ, не решены вопросы безопасности работы обучающихся в образовательной интернет-среде [Сысоев, 2013].

Наряду с этим бесконечно множится количество подкастов и водкастов, специализированных сайтов, симуляторов и т.п., которые уже сегодня можно использовать для решения конкретных образовательных задач.

Особое место здесь занимают блог-технологии. Блог-технология, согласно П.В. Сысоеву, – это одна из технологий Веб 2.0, позволяющая любому пользователю сети Интернет создать свою личную страничку, блог (от английского blog или weblog) в виде дневника или журнала. Он же предлагает делить блоги на 3 вида: блог учителя, лич-

ные блоги учащихся и блог группы – и достаточно подробно описывает, как можно использовать каждый из них в лингвистическом образовании [Там же].

На наш взгляд, особую роль в решении целого ряда задач способно сыграть сочетание технологий, следовательно, саму блог-технологию необходимо рассматривать с точки зрения инструментальной базы для решения не только образовательных задач, но и задач развивающих, задач заполняющих как мета-, так и мегапространство личности.

Креативные технологии, нацеленные в первую очередь на развитие творческого мышления, обладают рядом преимуществ. Во-первых, творческая личность дивергентна, мыслит не стандартно, видит не один, а несколько способов решения задачи. Во-вторых, результат ее деятельности аттрактивен, ярк, легко запоминается окружающими, т.е. обладает всеми качествами эталона. В-третьих, процесс творчества не имеет границ, что очень важно при системном использовании блог-технологии. В-четвертых, любое творчество легко модифицировать в сотворчество или в исследование, результат творческой деятельности – прогнозировать, оценивать, комментировать, сравнивать и т.п. В-пятых, творческая личность конкурентоспособна, т.к. в силу указанных выше характеристик, не копирует, а производит некий продукт, который обладает набором отличительных качеств. Все вышеперечисленное легко накладывается на блог-технологии и может служить надежной мотивационной базой при создании блога.

С другой стороны, всем вышеперечисленным обладает только творческая личность, что предопределяет границы использования технологии. Ее можно использовать только в группе, состоящей из детей творческих и креативно мыслящих, или же создать серьезную методологическую базу, направленную на развитие творческих способностей обу-

чающихся с последующим и / или одновременным включением детей в блогерскую деятельность. В противном случае блог грозит превратиться в нечто иное по своей сути и характеристикам: доску объявлений, обменник информацией, выставка сочинений на заданную тему и т.п. Такой блог не будет интересен всем, не решает главной цели его создания; поскольку вести блог – значит постоянно делиться своей уникальной, легко и с интересом читаемой или просматриваемой информацией, своими впечатлениями от увиденного или услышанного, делиться своими знаниями, опытом и т.п.

Таким образом, прежде чем браться за создание блога, необходимо провести диагностику наличия либо отсутствия блогерского опыта; провести обсуждение в группе о том, как каждый себе представляет свой личный блог, блог группы; чем он может быть интересен и полезен изучающим иностранный язык; поделиться собственным опытом; при необходимости открыть блогерские страницы в Интернете, заполнить «бортовой журнал» (знаю, умею, понимаю, хочу знать, уметь, оставляю комментарий и т.п.). Имея в виду специфику предмета «Иностранный язык», следует также оговорить, какой язык блога считать рабочим. Вполне вероятно, что таких языков будет два или даже три – родной и два иностранных. Родной язык исключать нельзя, т.к. даже при очень хорошей языковой подготовке всегда можно использовать готовые материалы и выкладывать их, чтобы узнать мнение других по тому или иному вопросу, что-то спросить, уточнить, выяснить. К тому же и учителю следует прибегать к родному языку в тех случаях, когда он должен быть уверен в том, что его понимают.

Приведем пример работы над созданием блога из специализированного журнала для преподавателей французского языка Le Kiosque [Le kiosque..., 2008; 2009].


Écrit le 23 avril à 17 h 02 :		Archives :
	<p>Bonjour, Ça va ? Moi, c'est Aurélie. J'ai 20 ans, j'étudie la musique au Conservatoire et je chante dans un groupe. Je vais partir en tournée en France, en Belgique et au Québec. J'ai décidé de commencer un « blog » pour permettre à ma famille, mes amis, et vous bien sûr de suivre mon voyage ! Je vais participer à un concours de chansons francophones sur le thème « l'âme des villes ». Ma chanson, je vais l'écrire à partir de mes impressions sur les villes que je vais visiter, sur les gens que je vais rencontrer. Sur mon blog, vous pourrez voir comment la chanson avance, des photos des villes et plein d'autres choses. N'hésitez pas à m'envoyer vos commentaires, et à chercher vous aussi « l'âme des villes » ! À bientôt, Aurélie</p>	<p>Avril 2008</p>
<p>Mon profil :</p> <p>Prénom : Aurélie Âge : 20 ans Ville : Paris Centres d'intérêt : la musique (flûte et chant), les voyages, écrire, etc. Mon profil complet</p>	<p>Vos commentaires :</p> <p><i>Écrit par Lucile, le 25 avril à 13 h 30 :</i></p> <p>Salut Aurélie, C'est génial ça, quand est-ce que tu commences ton voyage ? Tu vas aller où ? Surtout, ajoute souvent des photos et des messages sur ton blog !</p> <p>Ajouter un commentaire</p>	<p>Me contacter !</p> 
<p>Mes photos : Balades à Paris Ma flûte !</p>		
<p>Liens : Le Conservatoire National de Paris Office de tourisme de Paris Le Pont Mirabeau</p>		

Рис. 1. Пример блога

На рис. 1 представлен блог некой Амели с ее профилем, фотографией, ссылками, объяснением своей блогерской деятельности и пространством для комментариев.

Quelques questions :

1. Combien de rubriques composent ce blog ?
2. Qui est Aurélie ?
3. Pourquoi écrit-elle un blog ?
4. Que va-t-elle mettre sur son blog ?
5. Que demande Lucile dans son commentaire ?
6. À ton avis, qui est Lucile ?



À ton tour :

1. Cherche les adresses internet des liens indiqués sur le blog d'Aurélie.
2. Trouve des photos dans des magazines pour illustrer « Balades à Paris » et « Ma flûte ».
3. Ecris un commentaire pour le blog.
4. As-tu un blog ? Si oui, pourquoi ?

Point vocabulaire :

ATTENTION ! « Balade » ou « ballade » ? Une balade est une promenade, alors qu'une ballade est un petit poème avec un refrain.

Рис. 2. Вопросы на понимание прочитанного

На рис. 2 предложены вопросы на понимание прочитанного; работа в Интернете по указанным в блоге ссылкам; задания на поиск запрошенной информации; задание на написание комментария и задан вопрос (Есть ли у тебя блог? И если есть, то для чего он?); в отдельном окне предложено смысло-различение слов (*ballade* – баллада и *balade* – прогулка).

Comment créer un blog ?

- ▶ D'abord, cherche un site internet spécialisé dans la création de blog. Inscris-toi.
- ▶ Choisis un thème : veux-tu parler de ta passion ? De tes voyages ? Mettre tes photos en ligne ? Ou tout simplement partager ton quotidien avec tes amis ?
- ▶ Actualise et surveille ton blog : ajoute des messages pour tes amis, va voir s'ils t'ont laissé des commentaires.
- ▶ Surtout, il ne faut jamais donner ton adresse et ton téléphone sur ton blog. Évite d'y écrire des choses trop personnelles, souviens-toi, n'importe qui peut le visiter.
- ▶ Si tu ne sais pas de quoi parler dans ton blog, tu peux aussi en créer un avec tes amis ou ta classe.

Рис. 3. Рекомендации по созданию блога

На рис. 3 даются следующие рекомендации по созданию блога: «Вначале найди сайт, специализирующийся на создании блогов и зарегистрируйся; выбери тему: хочешь ли ты рассказывать о своем увлечении, о путешествиях, выкладывать фотографии или же просто делиться своими каждодневными занятиями с друзьями; обновляй и следи за своим блогом: добавляй сообщения и следи за комментариями друзей. Никогда не давай свой адрес, свой номер телефона и не пиши ничего слишком личного. Помни, любой может просмотреть твой блог. Если ты не знаешь, о чем говорить в своем блоге, то можешь попробовать создать его с друзьями или классом».

В данном примере видно, как распределяются функции между обучающимися и учителем или Амели, которая берет на себя функции учителя.

Вторая фаза – исполнительская. Во второй фазе решается вопрос о том, каким быть блогу (проектирование и прогно-

зирование), выполняется черновой вариант с представлением блогера или блогеров, определяется тема блога и первого сообщения. Создается страница.

Третья фаза – оценка деятельности и рефлексия.

Собственно в приведенном примере креативные технологии не используются, если не брать в расчет тот факт, что сам блог и является КТ. Боротвой журнал, упоминается на этапе предварительной работы. Однако при обсуждении вопроса, каким быть блогу, во время оценки качества блогов, их пользы, прогнозирования результатов дальнейшей деятельности по заполняемости блога можно применять самые разные КТ. Именно им отводится роль развития творческой инициативы, креативного ума и критичного отношения к результатам собственного труда. Роль учителя будет состоять именно в том, чтобы развить все эти качества и получить блог, работа над которым будет способствовать решению как предметных, так и метапредметных задач. Демоверсии могут быть использованы не только на этапе диагностики и побудительно-мотивационной фазы, но и на этапах проектирования, прогнозирования и рефлексии. Ведь в творчестве новые свежие идеи должны присутствовать всегда, а источником и вдохновителем, как правило, служит чужой опыт. В любом обсуждении можно использовать технологии «Мозговой штурм» и «Шляпа де Боно», и даже ТРИЗ. Многое зависит от творческого потенциала самого учителя. Учитель же решает, как и когда использовать блог-технологии, в каком качестве ее использовать: как эдьютейнментированную или просто образовательную, кого вовлекать в данную деятельность: весь класс, или группу, или самых творческих и инициативных.

Применение блог-технологии в сочетании с креативными технологиями способствует оптимизации и интенсификации образовательного процесса, а также развитию творческого потенциала личности, что не может не учитываться в современном образовании.

Библиографический список

1. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edutainment-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya> (дата обращения: 03.08.2020).
2. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 264 с.
3. Хангильдиева И.Г. Эдьютейнмент как философия и интегрированно-креативная технология современного образования // AKTUÁLNÍ PEDAGOGIKA. Прага. 2016. №1. С 13–17.
4. Le kiosque numérique des lycéens. Le magazine pour les professeurs de l'enseignement secondaire. Avril-mai 2008. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lekiosquenumerique.com/index.php/lycee/1> (дата обращения: 03.08.2020).
5. Le kiosque numérique des lycéens. Le magazine pour les professeurs de l'enseignement secondaire. Avril 2009. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lekiosquenumerique.com/index.php/lycee/3> (дата обращения: 03.08.2020).

А.В. Колесова, И.А. Майер

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье рассматриваются особенности обучения ораторскому выступлению на уроках иностранного языка в профильных классах общеобразовательной школы. Особое внимание уделяется упражнениям, составленным на основе речей известных политических деятелей англоязычных стран и направленным на формирование коммуникативной компетенции, совершенствующей умение составлять собственное публичное выступление по актуальным проблемам современной жизни.

Ключевые слова: *речевые умения, публичное выступление, иноязычный дискурс, коммуникативные компетенции, межкультурная коммуникация.*

DEVELOPING ENGLISH SPEAKING SKILLS IN THE CONTEXT OF PUBLIC SPEECH WITH PROFILE STUDENTS

The article considers the methodological features of teaching public speech at foreign language lessons in profile classes. Special attention is paid to exercises based on the public speeches by famous political leaders and aimed at developing communicative competence. Students are taught to compile and present their own public speeches about the problems in the modern world.

Keywords: *speaking skills, public speech, foreign discourse, communicative skills, intercultural communication.*

На современном этапе система образования Российской Федерации ставит такие стратегические задачи, решение которых требует переосмысления теоретических и практических аспектов обучения иностранным языкам. Появление новых возможностей для межкультурной коммуникации, вызванное развитием глобального информационного пространства, представлено в настоящее время как приоритетное направление лингвистического образования.

Проблема формирования и совершенствования коммуникативной компетенции в школе при обучении английскому языку занимает значительное место в образовательном процессе, ее значимость и особенности применения рассмотрены такими известными учеными, как Е.Л. Макарова [Макарова, 2010], Е.И. Пассов [Пассов, 2013], Е.Н. Соловова [Соловова, 2015] и др. Однако ораторским выступлениям как основе формирования коммуникативной компетенции, на наш взгляд, уделено недостаточно внимания. Этим обстоятельством и обусловлен выбор темы исследования.

Данная тема представляется особенно актуальной в профильных классах общеобразовательных школ, где индивидуализация и дифференциация учебного процесса нацеливает на использование личностно ориентированной модели

обучения, что создает более благоприятные условия обучения старшеклассников в соответствии с их личными и профессиональными интересами.

Методика проведения уроков, направленных на формирование навыков публичного выступления, была составлена с учетом федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, примерной программы по английскому языку и авторской учебной программы «Spotlight» для 11-х классов. Данный материал рассматривается в рамках изучения темы «Communication».

На мотивационно-побудительном этапе обучающимся предлагается ознакомиться с видеофрагментом, показывающим речь выступающего как пример коммуникативной неудачи, вызванной излишним волнением, неумением держаться на сцене и четко формулировать свои мысли. После обсуждения просмотренного видео обучающимся следует определить тему урока и провести в группах обсуждение изучаемого материала: 1. Is communication a necessary part of our life? Do you find it difficult to communicate with people? Who do you enjoy communicating with? Do you enjoy communicating with your parents, peers, relatives? Why / Why not? 2. Have you ever had a communication problem? What was the reason of it? What would you recommend to avoid problems in communication?

В упражнении на аудирование, где спикеры обсуждают черты хорошего оратора, обучающиеся должны соотнести указанные идеи с автором высказывания. Данное упражнение развивает умение понимать звучащую английскую речь и соотносить ее с основной идеей высказывания.

Следующее упражнение направлено на совершенствование разговорной практики, во время которой обучающиеся опираются на контекст задания по аудированию и новый лексический материал и отвечают на вопросы учителя: How do you usually react when somebody interrupts you? your attitude to a person who rambles? How do you usually behave when

someone does not pay attention to you or to what you say? What techniques can be used to explain complicated things better? Is it digressing when talking is always negative?

Кроме того, можно обратить внимание обучающихся на высказывание известного американского публициста Питера Друкера: 'The most important thing in communication is to hear what is not said'. Здесь обучающиеся могут интерпретировать высказывание и изложить собственное мнение об условиях успешного общения.

На последующем этапе предполагается чтение текстов о двух выдающихся ораторах: Уинстоне Черчилле и Джеймсе Хьюмсе, особенностях их профессиональной деятельности и основных жизненных этапах. Для начала обучающимся следует ответить на вопрос: «Do you know any great public speakers?», после чего следует сфокусировать их внимание на фотографиях двух великих ораторов, выяснить их имена и записать некоторые факты о каждом из них на доске. Следующее упражнение развивает умение чтения с пониманием основного содержания и основной идеи текста биографического характера. Обучающимся необходимо прочитать тексты и выполнить задания по содержанию текстов и на отработку лексического материала, научиться рассказывать об известных ораторах. Кроме того, обучающимся предлагается выделить основные черты, которые делают выступление данных общественных деятелей особенно яркими и запоминающимися: What makes a good public speaker?

Последующие уроки посвящены анализу речи Дональда Трампа «Speech on Immigration and the Democratic Response», представленной в качестве образца современного публичного выступления. Для начала обучающимся предлагается проанализировать тему выступления, ее актуальность и эффективность воздействия на аудиторию. Отдельное внимание придается рассмотрению композиционно-речевых и стиливых особенностей речи Д. Трампа. Далее обсуждаются

критерии анализа ораторской речи и соответствие рассмотренной речи данным критериям. Обучающиеся обсуждают особенности речи американского президента, отработывают фрагменты публичных выступлений в парах и группах сменного состава по заданному образцу в соответствии с предложенными заданиями.

На заключительном этапе обучающиеся выступают со своими речами на тему «What I would like to improve if I were a president», используя ранее изученные приемы и методы публичных выступлений, новый лексический и грамматический материал по пройденной теме. Одноклассникам предлагается оценить выступления, используя предложенные критерии оценивания, включающие решение коммуникативной задачи, организацию и языковое оформление высказывания, а также композиционно-речевые и стилистические характеристики выступления.

На стадии рефлексии обучающиеся суммируют основную идею и отвечают на вопросы: каковы основные характеристики ораторской речи? Что делает ораторское выступление успешным? Является ли способность к ораторскому искусству врожденной или этому можно научиться?

Данная серия уроков направлена на формирование личностных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, способствует изучению особенностей публичных выступлений, расширению знаний о выдающихся ораторах и культуре стран изучаемого языка, мотивирует на дальнейшее изучение иностранного языка, формирует умение работать индивидуально и в группе, а также оценивать результаты своей деятельности и деятельности одноклассников.

Работа над обучением иноязычному дискурсу в контексте ораторских выступлений не ограничивается рамками данного исследования. Существуют дальнейшие перспективы работы над данной темой в психологическом и лингвистическом аспектах.

Библиографический список

1. Английский язык: примерная программа основного общего образования [Электронный ресурс] / Единое окно доступа к образовательным ресурсам. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/178/37178/14191?p_page=1 (дата обращения: 20.12.2020).
2. Макарова Е.Л. Проблемы обучения дискурсу в школах с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2010. № 6. С. 17–21.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: Лексис, 2013. 184 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс. М.: Просвещение. 2015. 239 с.
5. Trump's Speech on Immigration and the Democratic Response [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2019/01/08/us/politics/trump-speech-transcript.html> (дата обращения: 12.01.2021).

Н.В. Колесова, Д.С. Губайдуллина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕМОЙ «ЭКОЛОГИЯ»

В статье рассматриваются возможности использования ИКТ на уроках английского языка при работе над темой «Экология» в основной школе. Разработана система упражнений с использованием ИКТ, направленная на повышение коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, уроки английского языка, средняя школа, экология.

N.V. Kolesova, D.S. Gubaidullina

USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE ENGLISH LESSONS TEACHING THE TOPIC “ECOLOGY”

This article discusses the possibilities of using information and communication technologies at the English language classes teaching the topic “Ecology”. A set of special exercises is introduced aimed at developing students' communicative skills.

Keywords: information and communication technologies, English language classes, secondary school, ecology.

В настоящее время в условиях постоянного развития общества, модернизации и оптимизации образовательного процесса информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) становятся неотъемлемой частью жизни многих обучающихся. ИКТ – это целый спектр современных технологий, связанных с обработкой и использованием информации, которые все чаще находят применение в образовательном процессе, повышая эффективность и качество обучения.

Общеизвестно, что ИКТ весьма разнообразны, что позволяет экспериментировать с платформами и образовательными ресурсами, делая процесс обучения более динамичным и прогрессивным.

При помощи Интернета можно значительно сэкономить время на подготовку к занятиям; проявить экологичное отношение к окружающей среде, отказываясь от излишнего потребления бумаги, а также проводить занятия для обучающихся, находящихся на дистанционном обучении, без риска для здоровья.

ИКТ важны для преподавания иностранного языка, так как их многофункциональность позволяет использовать весь необходимый материал в достаточно сжатом формате, что, безусловно, является преимуществом при современном динамичном образе жизни.

Цель данной работы состоит в разработке методики проведения серии уроков по применению информационно-коммуникационных технологий в школе на материале темы «Экология».

Изучение современного английского языка на материале данной темы представляется актуальным по ряду причин. Во-первых, тема «Экология» изучается в основной школе недостаточно масштабно, в то время как экологическая лексика считается одной из перспективных областей исследования. Во-вторых, английский язык, став средством международного общения в эпоху глобализации, продуктивно исполь-

зуется для решения глобальных проблем, в частности защиты окружающей среды, что привело к распространению значительного количества аутентичных материалов, которые могут быть использованы в образовательном процессе что могло бы усовершенствовать преподаваемый материал, разнообразить традиционный формат уроков, по-иному взглянуть на них и внести современные инновационные элементы.

Анализ УМК по английскому языку показывает, что по теме «Экология» во всем УМК «Английский в фокусе» предусмотрено всего лишь 4 средства развития ИКТ-компетенций обучающегося: тематические презентации, видеоролики, аудиоматериалы, а также специальные таблички, предусмотренные для заполнения на интерактивной доске.

Данный вопрос побудил нас к проведению анкетирования среди обучающихся 8-го класса МАОУ «Гимназии № 9» г. Красноярска, которое выявило интерес к использованию ИКТ при обучении иностранному языку. Необходимостью удовлетворения данного запроса обусловлена цель данной статьи, заключающаяся в разработке упражнений на основе различных материалов, соответствующих теме «Global issues» УМК «Английский в фокусе 8 класс».

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 ИКТ, которые предоставляют огромное количество материалов, сопровождаемых картинками, видео, графиками. В данной связи целесообразным представляется использование видеоролика, раскрывающего понятия экологии и экосистемы Introduction to Ecology [Introduction to Ecology].

Безусловно, 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 [Титова, Авраменко, 2014].

На подготовительном этапе обучающимся предлагается ответить на вопрос: Is there any difference between Ecology and Ecosystem? В процесс выполнения данных упражнений включена и речевая зарядка, заключающаяся в ответах на вопросы и в выдвигаемых гипотезах.

По ходу просмотра видеоролика необходимо выполнить упражнение на подстановку слов из просмотренного фрагмента:

Complete the sentences

- 1) The word ___ literally translates “the study of home”;
- 2) The survival of ___ is dependent on other ___.
- 3) The ___ is the thin veil on earth;
- 4) An ___ is all the ___ and nonliving ___;
- 5) ___ is the role or way of life of a species within their environment.

Контроль понимания видеофрагмента осуществляется с помощью ответов на вопросы: What is Ecology? What does ecosystem include? What are the levels of organization? How many habitats were mentioned? Can you give some examples of the specialists? Discuss them in groups and be ready to present your answers to the class.

Данный тип упражнения позволяет развить навыки говорения и аудирования. Обучающиеся будут способны к анализу видеоматериала и восприятию текста на слух, а упражнение на подстановку пропущенных слов способствует развитию вокабуляра.

Видеоматериалы 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. Все это не только является мотивацией для ученика, но и подталкивает его углубиться в изучение иностранного языка своими силами [Пиванова, 2018].

На следующем этапе обучающимся предлагается ознакомиться со статьей о природных катастрофах на английском языке [Natural disasters], выполнить предложенные упражнения и приготовить доклад по ней, используя опорные слова: The disaster happened... It affected... It caused the damage of... As the result... suffered. The rescue workers... The preventive measures were introduced.

Упражнение направлено на развитие навыков чтения и работы с текстом. Кроме того, представляя классу презентацию, дети развивают свой речевой аппарат. Подобного рода упражнения способствуют развитию и творческих умений учеников.

Статьи из журналов и газет могут служить вспомогательным средством при формировании навыков чтения. Сначала обучающиеся знакомятся с текстом о природных катастрофах. После прочтения необходимо озаглавить каждую часть статьи, затем ответить на вопросы по содержанию и составить таблицу причин и следствий природных катастроф, а также мер по их предотвращению. 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, предпола-

гающих написание небольшой статьи для научного журнала, затрагивающей экологические проблемы, или составление рекламного текста с целью привлечения волонтеров для работы над улучшением экологической обстановки.

Для выхода в устную речь сначала предлагается посмотреть репортаж, в котором рассказывается об экологическом движении по поддержанию чистоты природ школ [Environment projects...]. После этого обучающиеся получают задание драматизировать увиденное: разыграть диалог в соответствии с ролью, указанной на карточке (ученик-учитель). Монологическая речь будет основываться на видеоролике с идеями о том, каким образом простые граждане, включая детей, могут изменить экологическую ситуацию к лучшему. До просмотра учитель озвучивает вопросы, на которые нужно обратить внимание, что будет являться элементом аудирования. Обучающиеся перечисляют и комментируют высказанные в видео предположения, оценивают их точность, составляют собственные прогнозы на будущее и озвучивают свои идеи перед всем классом.

Таким образом, преимущества использования ИКТ на уроке как для учителя, так и для ученика очевидны. Для всех педагогов важно научить своих учеников поддерживать диалог на английском языке, участвовать в иноязычном общении, диалоге культур, развиваться как личность и расширять кругозор. Достижение этой цели может быть осуществлено благодаря информационно-коммуникационным технологиям, которые формируют аутентичное коммуникативное пространство, благоприятно влияющее как на заинтересованность, вовлеченность обучающегося, так и на развитие их коммуникативных компетенций.

Библиографический список

1. Пиванова Ю.Е. Важность применения материалов СМИ при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2018. № 20. С. 407–409 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/206/50370/> (дата обращения: 18.11.2019).

2. Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам: учебное пособие. М.: Икар, 2014. С. 46-74.
3. Environment projects. Ideas from Schools // Youtube [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IGfiwFPJ6b4> (дата обращения: 10.11.2020).
4. Introduction to Ecology // Youtube [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GlnFylwdYH4> (дата обращения: 10.11.2020).
5. Natural disasters [Электронный ресурс]. URL: <https://lizasenglish.ru/topiki/priroda/disasters.html> (дата обращения: 10.11.2020).

Н.В. Колесова, Е.И. Плотникова

ИММЕРСИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ЕДА»)

В статье рассматривается иммерсионный метод обучения английскому языку при работе над темой «Еда» в основной школе. Разработана система упражнений с использованием данного метода, направленная на развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: иммерсионная модель, основная школа, методика обучения английскому языку.

N.V. Kolesova, E.I. Plotnikova

IMMERSION MODEL OF TEACHING ENGLISH IN A SECONDARY SCHOOL (ON THE TOPIC “FOOD”)

The article deals with the possibilities of using immersion model in teaching English in a secondary school teaching the topic “Food”. A set of special exercises is introduced aimed at developing students’ communicative skills.

Keywords: immersion model, secondary school, methods of teaching English.

Включение России в мировое пространство, современные политические, экономические, культурные процессы, смешение и слияние народов и языков поднимают проблему межкультурного общения и взаимопонимания участников коммуникации, принадлежащих к разным национальностям.

Все это, безусловно, находит отражение в методике обучения иностранным языкам и, в свою очередь, ставит новые проблемы в теории и практике преподавания иностранных языков.

Одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед преподавателями иностранного языка в школах, является проблема поиска путей изложения материала таким образом, чтобы обучающиеся освоили значительное количество материала качественно, при этом сохраняя и усиливая положительную мотивацию в учении. Одним из вариантов решения данной проблемы является использование иммерсионного метода обучения.

В современной методике обучения иммерсия рассматривается как целенаправленное погружение обучающихся в иноязычную языковую среду при ограниченном или незначительном использовании родного языка [Панькин, Филиппов, 2011], что делает акцент на создании иноязычного окружения, необходимого для ситуации общения.

Основы иммерсионной модели обучения были заложены еще в трудах Яна Амоса Коменского, который описал метод, направленный на то, «чтобы школьная рутина превратилась в игру и забаву» [Коменский, 1982].

Еще одним родоначальником данного метода можно считать немецкого лингвиста и педагога Максимилиана Берлица. Опыт общения с коллегой, абсолютно не знавшим английский язык, побудил М. Берлица к созданию и продуктивному использованию метода погружения в языковую среду.

В России иммерсия получила распространение в школах с углубленным изучением иностранных языков. Иммерсионный метод позволяет получить знания иностранного языка на уровне носителей языка. В нашей стране «технология погружения» получила обоснование в трудах А.Г. Ривина в 1918 г. В 1967 г. данная система была экспериментально апробирована при изучении английского языка, что подтвердило эффективность использования иммерсионной модели обучения.

В основе иммерсионного метода обучения лежит положение о том, что изучаемый язык сразу становится рабочим, разговорным языком. При этом задача иммерсионного метода сводится к формированию у обучающихся навыка-привычки общения на иностранном языке, а не знания-понимания правил. Используя данную модель обучения, преподаватель сосредотачивается главным образом не на объяснении языкового материала, а на создании иноязычной среды, необходимой для ситуации общения. При этом задача преподавателя будет также состоять в том, чтобы деликатно игнорировать «недопонимания» учащихся и компенсировать их за счет «иммерсионного погружения, которое предполагает моделирование ситуации иноязычного общения без использования родного языка и без посторонней языковой помощи. Речь учителя может сопровождаться мимикой, жестами, речевыми опорами, но не переводом. Данный метод поощряет всестороннее использование невербальной коммуникации, демонстрации символов, картинок, действий, что преимущественно направлено на интуитивное и бессознательное освоение.

Исследования в области методики обучения иностранным языкам показали, что язык усваивается более эффективно, когда изучается для общения в ситуациях, значимых для социального общения. Согласно учебной программе основной школы обучающиеся должны владеть языком для выражения мнения, эмоций, отношении к чему-либо. Б. Мохан утверждает, что при изучении предмета в школе роль языка как средства обучения во многих случаях упускается, поскольку язык в основном используется только как объект изучения [Mohan, 1986].

Особенностью учебной программы с использованием иммерсионной методики является то, что иностранный язык рассматривается не как отдельный предмет, а как средство общения наряду с другими дисциплинами. При этом язык используется еще и для получения информации. Кроме того,

погружение в языковую среду элиминирует, устраняет проблему языкового барьера, поскольку сама ситуация общения побуждает учащихся к коммуникации на иностранном языке.

Рассмотренный выше метод погружения в языковую среду возможно применить на практике на материале УМК «Английский в фокусе» – «Spotlight» – совместном продукте российского издательства «Просвещение» и британского издательского дома «Express publishing». В представленном УМК существует большое количество модулей, которые помогают ученикам развить коммуникативные навыки, преодолеть языковой барьер, особенно важным представляется минимизированное использование родного языка в данном учебно-методическом комплексе, что крайне важно в применении метода погружения.

Так, например, в модуле 2а «Food» представлены блоки, направленные на работу над чтением, говорением, аудированием, письмом. В дополнение к данному материалу в рамках иммерсионной модели обучения были разработаны следующие задания при изучении темы «Food».

Первый этап – это речевая разминка, которая активизирует коммуникативные навыки, вводит в тему урока. Учитель задает обучающимся вопросы:

Do you like sweets?

What bread do you prefer white or black?

Do you like fruit salads?

Do you like vegetable salads?

What fruits do you like?

What vegetables do you like?

Do you like cooking?

Для этапа ввода лексического материала учитель представляет презентацию, где пошагово рассказывается, как приготовить салат, все сопровождается картинками, чтобы минимизировать использование русского языка. Следующее задание на отработку лексики делается фронтально, с выводом на экран:

Fill in the gaps.

At the beginning you should (1) some eggs, potatoes, and carrots and cool them. Then (2) a piece of chicken and (3) it. Further, (4) eggs, potatoes, carrots, cucumbers and (5) them in the bowl. (6) some green peas, too. (7) some mayonnaise and (8) everything carefully. Your salad Olivier is ready. Enjoy your meal (cut (2), boil, mix, take, add, put (2)).

В следующем задании ученикам необходимо соединить действие с картинкой. Это задание ориентировано на развитие навыков аудирования с целью извлечения конкретной информации. Ссылка на задание: <https://www.liveworksheets.com/rk1017118er>

Следующий этап – учитель выбирает двух обучающихся, желающих готовить салаты из данных продуктов. Для каждого салата заранее приготовлены карточки с продуктами.

Who can make a fruit salad?

Who can make a vegetable salad?

Учащиеся готовят салаты возле своих столов с помощью карточек, после чего ученики рассказывают, как они приготовили свой салат. Работа продолжается с остальными учащимися.

Please, look at the cooking actions and match them with the pictures (на интерактивной доске картинки с глаголами): boil, mix, slice, fry, bake, peel, sprinkle, cut.

Для следующего задания используется аутентичный материал (видеоролик) по приготовлению определенного блюда. Ссылка на видеоролик: https://www.youtube.com/watch?v=PN_4IpCgVIQ

После просмотра видеоролика учитель задает вопросы ученикам:

Would you like to try such cookies?

How well can you cook?

What things can you cook?

What's your opinion of TV cookery programs?

Затем учитель предлагает сделать задание: «А теперь зная название действий, давайте посмотрим еще один видеоролик с рецептом приготовления пасты». Однако в данном случае обучающиеся самостоятельно описывают каждое действие (в ролике есть только названия ингредиентов и сам процесс приготовления, но действия не озвучиваются) <https://www.youtube.com/watch?v=OMRUlrbZDpM>

На заключительном этапе урока обучающиеся будут разыгрывать ток-шоу по кулинарным рецептам. Учитель в данной ситуации выступает в качестве репортера, который задает вопросы. Он также контролирует процесс, чтобы блюда не повторялись и чтобы был задействован каждый обучающийся. Обучающиеся будут разделены на группы (по 6 человек), таких групп должно получиться 2–3, в зависимости от количества человек в классе. Задача каждой группы – приготовить закуску, основное блюдо и десерт. Обучающиеся внутри каждой группы делятся по парам, одна пара готовит закуску, вторая – основное блюдо и третья – десерт. На все задание дается 15 минут. По завершении каждая группа представляет свое меню: «Here is our menu for the talk show». И кратко описывает процесс приготовления. Учитель, в свою очередь, задает вопросы сначала группе выступающих, а затем и другим группам:

What would you like to try?

What do you think about each dish?

Для домашнего задания обучающимся необходимо будет написать рецепт своего любимого блюда для последующего конкурса «Званный ужин», где они будут распределены по группам. В каждой группе выбирается один человек, который будет хозяином и будет приглашать гостей, каждый гость должен прийти с каким-либо своим блюдом и рассказать о его приготовлении.

Наблюдение за деятельностью обучающихся и проведенный эксперимент по использованию иммерсионной модели

обучения доказали повышение уровня лексической и коммуникативной компетентности обучающихся. Иммерсионный метод был использован для усвоения и закрепления лексических единиц, работы над темой и использования новой лексики в речи, развивая продуктивные и рецептивные навыки обучающихся. Работа с практическим материалом показывает, что использование иммерсионной модели при изучении темы «Food and Ways of Cooking» обеспечило активное участие в уроке каждого обучающегося, стимулировало речевое общение, способствовало формированию интереса к теме урока.

Библиографический список

1. Коменский Я.А. Великая дидактика: избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1982. 328 с.
2. Панькин В.М., Филиппов А.В. Языковые контакты. М.: Флинта: Наука, 2011. 160 с.
3. Эванс Е.А. Особенности обучения иностранному языку посредством погружения в языковую среду. URL: http://elibrary.sgu.ru/VKR/2016/44-03-01_313.pdf 2016. 12 с. (дата обращения: 25.11.2020).
4. Johnson R.K. Immersion Education: International Perspectives Cambridge University Press, 1997. 315 с.
5. Mohan B.A. Language Arts & Discipline, 1986. 143 с.

Н.В. Колесова, И.Л. Плотникова

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Статья рассматривает связь социокультурной и социолингвистической компетенций, а также варианты использования проблемных ситуаций как фактора формирования социолингвистической компетенции на уроках английского языка в основной школе.

Ключевые слова: *проблемные методы обучения, социолингвистическая компетенция, социокультурная компетенция.*

PROBLEM-BASED SITUATIONS AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE AT THE ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL

The article deals with the connection between sociocultural and sociolinguistic competence. The usage of problem-based situations, helping in development of socio-linguistic competence at the English lessons in a secondary school is described.

Keywords: *problem-based situations, sociolinguistic competence, sociocultural competence.*

Современные реалии глобализованного мира требуют от школы использования новых подходов при обучении иностранным языкам. На сегодняшний день очень важно сформировать личность, готовую к межкультурному общению, способную к толерантному восприятию иных культур, а также нахождению в них общих черт с собственной культурой.

Изучение иностранного языка позволяет расширить картину мира, ограниченную до некоторого момента лишь родным языком. Через изучение иностранного языка мы впитываем и культуру другого народа.

Именно в обмене социокультурным опытом заложена суть овладения социолингвистической компетенцией, важность которой при обучении иностранным языкам признана уже давно.

Согласно словарю Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина [Азимов, Щукин, 2009], социолингвистическая компетенция представляет собой знания и умения, которые позволяют человеку эффективно использовать язык в рамках социума, что проявляется через такие категории, как нормы вежливости, лингвистические маркеры социальных отношений и др. При этом авторы причисляют социолингвистическую компетенцию к коммуникативной, которая, в свою очередь, представляет более широкий, междисциплинарный феномен.

Еще в 1980 г. М. Канейл описал коммуникативную компетенцию следующим образом: «...он (термин коммуникативной компетенции) относится и взаимодействует внутри грамматической компетенции, или знания о грамматических правилах, и социолингвистической компетенции, или знания о том, как использовать язык» (перевод наш. – *Н.К., И.П.*) [Canale, 1980, с. 6].

Действительно, коммуникативная компетенция соединяет в себе большое количество самых разных явлений, как социальных, так и исторических, политических, культурных. Это огромное количество знаний, необходимых человеку для осуществления успешного и уверенного общения.

Одной из основных целей при обучении иностранным языкам в современной школе является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции. Владение ею также связано и с тем, какими качествами личности необходимо обладать обучающемуся по выпуску из школы. Современный выпускник видится креативным, активным, толерантным человеком, умеющим критически мыслить и творчески подходить к решению задач.

Для развития вышеперечисленных качеств прежде всего необходимо уделить внимание созданию условий для высокой познавательной активности. И проблемный метод, являющийся современным методом обучения, – отличный способ активизации этой познавательной деятельности.

Проблематизация и ее роль в обучении была изучена такими известными учеными, как И.А. Зимняя [Зимняя, 2004] и Е.В. Ковалевская [Ковалевская, 2010]. Проблемную ситуацию можно описать как некую специально созданную ситуацию, в которой отсутствуют какие-либо инструкции, способствующие ее решению, правила того, как нужно прийти к решению, и даже сам правильный ответ. Благодаря проблемным ситуациям обучающийся учится искать необходимую информацию, анализировать ее. Решение проб-

лемной ситуации своего рода творческий процесс, вызывающий непреходящий интерес, поскольку затрагивает внутреннюю мотивацию обучающихся.

Согласно классификации О.С. Виноградовой [Виноградова, 2003], существуют следующие виды проблемных методов обучения: 1) исследовательские; 2) поисковые; 3) дискуссионные; 4) метод ролевых игр; 5) метод проектов.

Все они так или иначе направлены на активизацию познавательной деятельности обучающихся, развитие поисковых, аналитических и исследовательских навыков, задействуют личные интересы детей, тем самым облегчая процесс обучения. На важность выполнения практических задач указывал еще Дж. Дьюи [Мельникова, 2002], считавший, что их выполнение не только позволяет изучать мир, но еще и учит взаимодействовать с ним. Так, ситуации, создаваемые при использовании проблемных методов, знакомы обучающимся из жизни, а потому способствуют более глубокому усвоению общественного опыта, а также психологически подготавливают обучающихся к речевому общению. Систематическое использование проблемных ситуаций может реализовываться через самостоятельную работу в классе, а также во внеучебное время. Проблемные ситуации могут быть разными по содержанию, иметь различную направленность и вид. Кроме того, учитель может учитывать индивидуальные способности и интересы каждого обучающегося, если для этого представляется возможность.

Ключевым моментом создания проблемной ситуации является создание противоречия, т.е. такой ситуации, при которой обучающийся осознает отсутствие у себя необходимых знаний или инструментов для решения той или иной задачи. Это осознание побуждает ребенка к совершению так называемого открытия: с помощью дополнительных усилий и ресурсов узнавать, «открывать» для себя что-то новое.

Проблемные ситуации могут реализовываться на уроках английского языка в основной школе следующим обра-

зом: учитель может помогать или же конкретно указывать обучающимся на существующие противоречия (например, в грамматическом правиле) и предлагать им найти пути решения; возможно ведение дискуссии по тому или иному вопросу (например, разделить класс на две группы, позволить детям ознакомиться с необходимым материалом, а затем приводить аргументы в защиту своей точки зрения); разыгрывать различные ситуации, взятые из жизни, примеряя на себя ту или иную роль (метод ролевых игр); позволить обучающимся провести мини-исследование по интересующей их теме, используя теоретические и практические навыки, и другое.

Кроме того, важно отметить и то, как меняются роль и функция учителя при использовании проблемных методов обучения. Если традиционно учитель воспринимается в качестве некоего воспитателя, того, чьим указаниям нужно беспрекословно следовать, то при применении проблемных методов обучения учитель выступает в качестве помощника, того, кто направляет процесс совершения «открытия», актуализирует уже имеющуюся информацию, поощряет и стимулирует обучающихся. Такое изменение выводит на первое место личность ребенка, что является ключевой характеристикой личностно ориентированного подхода в обучении. Ребенок, хотя и с помощью учителя, сам выстраивает ход работы на пути к получению нового знания, учитывая свои способности и интересы.

Очевидно, проблемные ситуации могут найти достаточно широкое применение на уроках английского языка в основной школе. Использование проблемных методов обучения не требует от учителя специальной подготовки или наличия специального оборудования, при этом проблемные ситуации уже проявили себя в достижении положительных результатов при обучении иностранным языкам, а сегодня они и вовсе, как никогда, отвечают запросу времени.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009, 488 с.
2. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 329 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в обучении. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/upload-files/npo/20120325214132.pdf> (дата обращения: 23.11.2020).
4. Ковалевская Е.В. Проблемности в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы // Экспериментальная учебная авторская программа. М., 2010. С. 4.
5. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. М., 2002. 168 с.
6. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied linguistic. 1980.

М.В. Колмакова, В.В. Михайлова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье рассматривается процесс формирования навыков самоорганизации в результате педагогического сопровождения различных видов самостоятельной работы. Педагогическое сопровождение процесса формирования навыков самоорганизации у курсантов военного вуза при обучении иностранному языку и языковым дисциплинам осуществляется поэтапно посредством учебно-методических рекомендаций к учебным и контролирующим материалам и консультаций преподавателей.
Ключевые слова: *навыки самоорганизации, обучение иностранным языкам, педагогическое сопровождение, учебно-методические материалы, самостоятельная работа.*

M.V. Kolmakova, V.V. Mikhailova

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS
OF SELF-ORGANIZATION SKILLS DEVELOPMENT
AMONG CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY
IN THE PROCESS OF TEACHING
LANGUAGE DISCIPLINES**

The article deals with the process of self-organization skills development as a result of pedagogical support of various types of independent work. Pedagogical support of military institution cadets in the process of self-organization skills development while learning a foreign language and language disciplines is carried out in stages through educational and methodological recommendations for training and monitoring materials as well as teacher's consultations.

Keywords: *self-organization skills, foreign language teaching, pedagogical support, teaching materials, independent work.*

Модернизация образования в учебных заведениях национальной гвардии Российской Федерации, обеспечение педагогических условий, оптимальных для подготовки будущих офицеров, использование активных и эффективных методов обучения направлены на повышение качества образования, подготовку современного специалиста, способного ответственно решать новые задачи в условиях быстро изменяющегося мира и обладающего навыками самоорганизации.

Реалии современной ситуации в мире приводят к возникновению новых форм обучения. Активно внедряются дистанционные технологии, развиваются дидактические основы автономного обучения и создаются возможности для дополнительного образования обучающихся.

Актуальность формирования навыков самоорганизации определяется спецификой военного вуза, поскольку курсанты не только вовлечены в учебно-воспитательный процесс, но и исполняют свои воинские обязанности. Четкий распорядок дня, ограниченное время для выполнения самостоятельной работы при подготовке к занятиям определяют

необходимость и формируют готовность курсантов к ведению самостоятельной работы, умению решать учебные задачи на основе навыков самоорганизации.

Как отмечают исследователи К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, О.В. Вахрушева, «самоорганизующаяся личность быстрее, рациональнее и экономичнее с точки зрения затраченного времени решает поставленные перед ней задачи» [Безукладников, Крузе, Вахрушева, 2019, с. 132].

Анализ научно-педагогической литературы позволяет охарактеризовать самоорганизацию как деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решения и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [Ведмедев, 1998].

Согласно О.Н. Логиновой, самоорганизация представляет собой «систему способов и умений мобилизации возможностей личности для достижения лично или общественно значимой цели, которые позволяют учащемуся быть субъектом собственной учебной деятельности. Сущность самоорганизации как системы раскрывается также через ее структурные компоненты: целеполагание, моделирование, планирование, рефлексию и волевую регуляцию» [Логинова, 2012, с. 36].

Принимая во внимание дефиниции самоорганизации, следует отметить, что самоорганизация курсантов в процессе обучения иностранному языку представляет собой способность осуществлять управление своей учебной деятельностью без непосредственного участия преподавателя, умение формулировать цели в овладении иностранным языком, выявлять значимые для себя проблемы, давать оценку результатам своего труда, определять способы действий для достижения намеченных ориентиров.

Важность самоорганизации в процессе обучения и профессионального становления подчеркивается многими авторами, такими как О.Н. Князькова, М.А. Воробьева, В.М. Шепель и др.

Отношение курсантов военного вуза к процессу самоорганизации нами было исследовано в ходе опроса. На вопросы, выясняющие отношение курсантов к уровню развития навыков самоорганизации в процессе изучения языковых дисциплин, 54,6 % опрошенных ответили, что нуждаются в дальнейшем развитии навыков. По мнению 36,2 % респондентов, навыки самоорганизации являются достаточными, 8,2 % опрошенных не нуждаются в развитии таких навыков. Таким образом, курсанты понимают важность самостоятельности и самоорганизации.

Формирование навыков самоорганизации в овладении иностранным языком базируется на самостоятельности курсанта и осуществляется посредством педагогического сопровождения.

В дидактическом плане педагогическое сопровождение понимается как «системный инструментарий педагогической деятельности» [Куликовская, 2002, с. 12], который обладает следующими характеристиками: деятельностная природа, управленческий характер, функционирование в конкретной образовательной среде, непрерывность при реализации в учебном отрезке времени (семестр, академический год), определенность результатов мониторингового контроля, которая задает наполнение действий педагога по сопровождению обучаемого.

Как отмечает М.В. Шакурова, педагогическое сопровождение является «одним из механизмов дящегося двустороннего педагогического взаимодействия» [Шакурова, 2007, с. 16].

Учитывая вышеизложенное, под педагогическим сопровождением формирования навыков самостоятельности в

процессе изучения языковых дисциплин в военном вузе будем понимать педагогически и методически целесообразную систему мер воздействия на учебно-образовательный процесс, которая обеспечивает наиболее оптимальное овладение иноязычной коммуникативной компетенцией и преодоление трудностей, возникающих в процессе изучения языковых дисциплин.

Реализация педагогического сопровождения в условиях военного вуза осуществляется в несколько этапов:

- 1) анализ целевых установок и проектирование деятельности;
- 2) диагностика имеющихся проблем и оказание консультаций;
- 3) информационный поиск, определение методов и форм работы в процессе педагогического сопровождения;
- 4) совместный с курсантами рефлексивный анализ деятельности и результатов;
- 5) корректировка дальнейшей деятельности, направленной на достижение целей обучения и развитие самоорганизации.

Учебная деятельность курсантов реализуется в ходе аудиторных занятий и во время самостоятельной работы в часы самоподготовки, которая включена в текущий распорядок дня военного института. Самостоятельная работа является одним из видов учебных занятий, совпадающим по значимости с лекциями, семинарами, практическими занятиями. Целью данного вида работы являются подготовка к занятиям, выполнение упражнений, овладение грамматическим и лексическим материалом.

Целью самостоятельной подготовки к семинарам и практическим занятиям по языковым дисциплинам, таким как лексикология, теоретическая грамматика и др., являются овладение теоретическим материалом, форми-

рование готовности обсуждать профессиональные вопросы, используя научную терминологию и совершенствование навыков применения полученных знаний для решения практических задач.

Учебная деятельность курсантов в часы самоподготовки – это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя без его непосредственного участия.

Роль руководства деятельностью курсантов выполняют задания и учебно-методические материалы, спроектированные преподавателем для успешной подготовки к аудиторным занятиям. Разработка учебно-методических материалов основывается на принципах индивидуального подхода исходя из уровня подготовленности, мотивированности и развития самоорганизации курсантов, поскольку УММ включают в себя обязательный компонент (упражнения и задания к предстоящим занятиям), а также элективный компонент (доклады, сообщения, упражнения на ликвидацию пробелов в знаниях курсантов). Задания сопровождаются организационно-методическими указаниями руководителя занятия. Общим целевым ориентиром является учебно-методический комплекс, в котором раскрываются требования к конечным результатам овладения дисциплинами, представляются информационные источники, тесты и задания для самоконтроля, необходимые для рефлексивного анализа и коррекции учебной деятельности курсантов в целях достижения планируемых результатов. Консультации при возникновении вопросов у курсантов проводятся преподавателями согласно расписанию. Успешное усвоение дисциплин курсантами возможно при достаточном уровне самоорганизации, включающим в себя тайм-менеджмент, наличие мотивации и стремление к профессиональному и личностному развитию.

В области военно-научной работы курсантов педагогическое сопровождение осуществляется преподавателями не только во время заседаний научных кружков, конференций, научно-практических семинаров, а носит непрерывный творческий характер, начиная от разработки тем учебных исследовательских работ по актуальным вопросам лингвистики военной науки, до написания рефератов или подготовки научных статей.

Таким образом, педагогическое сопровождение процесса формирования навыков самоорганизации курсантов при обучении иностранному языку и языковым дисциплинам обеспечивает эффективные условия результативности, сокращение времени для достижения учебных целей и снижение энергозатрат. Формирование социально ценных качеств личности будущего офицера – самостоятельности, инициативности, ответственности, активности и мобильности – происходит в процессе взаимодействия обучающего и обучающегося посредством педагогического сопровождения.

Библиографический список

1. Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В. Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // Язык и культура. 2019. № 47. С. 131–153.
2. Ведмедев М.М. Общая теория систем как основа концепций самоорганизации // Самоорганизация в природе и обществе: тезисы докладов научной конференции. Л., 1998. 243 с.
3. Куликовская И.Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и ее педагогическое сопровождение: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2002. 450 с.
4. Логинова О.Н. Рефлексия как структурный компонент и механизм формирования самоорганизации учебной деятельности // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 14. С. 35–41.
5. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 361 с.

М.В. Колмакова, А.А. Юров

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА О ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ

В статье рассматривается возможность патриотического воспитания на занятиях по английскому языку. Авторы подчеркивают, что со многими темами иноязычного общения можно задействовать учебную информацию патриотического содержания и разработать задания. Предлагаются формы учебной работы на занятиях по иностранному языку с материалами о Второй мировой войне для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и патриотических ценностей обучаемых.

Ключевые слова: иностранный язык, учебные материалы, патриотическое воспитание, аутентичные материалы, иноязычная коммуникативная компетенция.

M.V. Kolmakova, A.A. Yurov

USING EDUCATIONAL MATERIAL ABOUT WORLD WAR II IN DEVELOPING CADETS' PATRIOTIC VALUES

The article considers the possibility of patriotic education at the English lessons. The authors emphasize that educational information of patriotic content can be involved in many topics and task of foreign language communication in order to form patriotic qualities and foreign language communication competence. Forms of educational work in foreign language classes with materials about World War II are proposed for the development of foreign language communicative competence and patriotic values of cadets.

Keywords: foreign language, educational materials, patriotic education, authentic materials, foreign language communicative competence.

Впервые десятилетия XXI в. мировое сообщество столкнулось с обострением экономических, технологических, социальных, политических процессов. Обострились проблемы геополитической обстановки в мире, глобальные процессы информатизации и цифровизации создали возможность ведения обширной пропаганды и информацион-

ной войны. В связи с этим на Западе исторические события, достижения России вызывают пристальное внимание, получают новую трактовку и используются разными способами в целях социально-идеологических изменений в обществе.

Следует отметить, что исследователи В.В. Вяземского, В.И. Лутовинова, О.В. Черновой, Г.Ш. Ибрагимовой и др. обращают внимание, что с 90-х гг. XX в. и особенно к годовщине 75-летия Великой Победы обострились попытки фальсифицировать и переписать российскую историю, поновому интерпретировать героические подвиги и достижения нашей страны.

Как отмечает Ю.В. Морозов, у апологетов сохранения однополярного мира существует объективная заинтересованность в том, чтобы занизить роль России в международных делах в рамках «нового прочтения» итогов Второй мировой войны, которое бы позволило перевести Россию из разряда страны-победителя в разряд государства-агрессора. И эти попытки длятся уже много лет, причем в нынешних условиях они, как никогда прежде, становятся более заметными [Морозов, 2015].

Целью информационного влияния и давления на нашу страну со стороны Запада, стремления братских народов и ложных патриотов России «открыть новую правду» является желание изменить у подрастающего поколения отношение к истории родной страны, подвигам народа во время Второй мировой войны, разрушить понятия Родины, патриотизма, гражданского долга.

Воздействие материалов СМИ, фальсификации исторических фактов, проникновение при поддержке различного рода фондов и НКО в учебную литературу искаженных фактов требуют противодействия и поиска новых путей образовательной и воспитательной деятельности, тщательного отбора учебного материала.

О важности внимания со стороны государства и общества к проблемам воспитания и образования свидетельствуют «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», принятая на период до 2025 г., Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», поправки в Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании», внесенные в 2020 г.

Основным целевым ориентиром вышеназванных документов является необходимость обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранить, распространить и развить национальную культуру, воспитать бережное отношение к историческому и культурному наследию народов России» [Государственная программа...].

В программе отмечена необходимость поиска новых методов, форм, педагогических технологий, подходов к патриотическому воспитанию, а также разработки новых учебно-методических пособий, направленных на реализацию патриотического воспитания в учебной деятельности.

В сложившейся ситуации стало очевидным, что в области преподавания гуманитарных дисциплин необходимо создавать педагогические условия, способствующие на основе реализации принципа междисциплинарности, актуализировать их воспитательный потенциал.

В военном вузе воспитание курсантов как патриотов и граждан России охватывает весь педагогический процесс. Гуманитарные дисциплины, и в частности «иностранный язык», в этой связи потенциально обладают большими воспитательными возможностями. Реализуя междисциплинарный подход, обучение иностранному языку позволяет включать в учебные материалы исторические и краеведческие сведения, фрагменты документов, видеосюжеты, новостные репортажи о наиболее важных для нашей страны событиях в мире, отрывки литературных и музыкальных произведе-

ний, а также сведения из профессиональных дисциплин как на родном, так и на иностранном языке.

В области методики преподавания иностранных языков задачи, методы и формы патриотического воспитания в ходе изучения иностранного языка рассматривали И.Л. Бим, Г.В. Рогова, В.М. Филатов, Н.Д. Гальскова и другие.

Роль дисциплины «Иностранный язык» в патриотическом воспитании студентов и его успешной реализации в вузе рассматривают М.В. Антонова, Т.И. Шакирова, В.В. Логинов. Согласно Т.А. Шакировой, «возможности иностранного языка в патриотическом воспитании студентов вуза заключаются в том, что при работе над каждой темой иноязычного общения можно задействовать учебную информацию патриотического содержания и разработать задания с целью формирования патриотических качеств».

Как отмечает А.М. Антонова, эффективность патриотического воспитания обучающихся находится в зависимости от разработанности содержания, форм и методов его реализации. Обучению всегда присущ воспитательный характер, таким образом, тексты, аудио- и видеозаписи, используемые в ходе занятий, следует тщательно отбирать с учетом целевых ориентиров. Учебные материалы по иностранному языку должны носить патриотически воспитывающий характер, и аудиторную и внеаудиторную деятельность по иностранному языку следует планировать и разрабатывать с учетом формирования патриотических ценностей.

Педагогические условия и формы междисциплинарного взаимодействия гуманитарных дисциплин «История» и «Иностранный язык» в вузе исследуют Н.А. Давыденко, О.В. Мишутина. Авторы делают вывод, что «в условиях оптимизации учебного процесса в современной высшей школе ощущается потребность в развитии интеграции между дисциплинами гуманитарного цикла» [Давыденко, Мишутина, 2018, с. 77]. По мнению авторов, изучение отече-

ственной истории и английского языка, спроектированное на основе принципа междисциплинарности, использование исторических материалов для выполнения индивидуальных творческих заданий по иностранному языку в самостоятельной работе студентов обеспечивают благоприятные условия для осуществления патриотического воспитания. Параллельное изучение темы «Великая Отечественная война» на практических занятиях по истории и иностранному языку «побуждает обучающихся к изучению дополнительных исторических материалов и их использованию в продуктивной речевой деятельности» [Там же, с. 80].

В своих работах И.А. Зимняя отмечала, что «язык как учебная дисциплина – беспредметен. Он только носитель информации, форма ее существования в индивидуальном и общественном сознании» [Зимняя, 1991, с. 33]. Следовательно, иноязычные тексты, несущие информацию по изучаемым в вузе дисциплинам, могут быть включены в учебные материалы по иностранному языку при соответствующей тематике, методически продуманной и дидактически разработанной системе упражнений и заданий. Так, например, при изучении темы, связанной с тактико-техническими характеристиками современного вооружения, можно включить материалы, о вооружении Красной армии во время Второй мировой войны. При изучении темы «I'm a cadet» можно запланировать проектную работу «The Feat of Podolsk cadets», в которой курсанты получают возможность познакомиться с героическими судьбами юных курсантов, ценой своей жизни защищавшими Москву. Исторические материалы, сведения о личных данных своих ровесников, использование музыкального оформления во время защиты проекта оказывают сильное эмоциональное воздействие и имеют высокий воспитательный потенциал.

Использование в ходе учебных занятий по иностранному языку исторических фактов и сведений о Второй

мировой войне, материалов о героях и выдающихся военных деятелях нашей страны на английском языке в военном вузе представляют собой эффективное средство подготовки к иноязычной межкультурной коммуникации в свете «диалога культур». Тексты о беспримерном героизме на фронтах, самоотверженном труде в тылу, достижениях военной науки и производстве вооружения не только служат основой для развития всех видов речевой деятельности, но и способствуют формированию у курсантов патриотических чувств и ценностей.

Включение аутентичных англоязычных материалов о Второй мировой войне выступает как средство компаративного изучения иноязычной культуры и истории стран изучаемого языка. Так, исследования западной историографии о Второй мировой войне и выводов о ее уроках А.М. Ястремского показывают факты искажения истории и замалчивания важных исторических событий за рубежом. Например, американские историки предлагают свою трактовку событий времен Второй мировой войны. «Х. Болдуин называет 11 главных событий Второй мировой войны, среди которых только Сталинградская битва проходила на советско-германском фронте. Американский историк Т. Дюпуи утверждал, что война началась с нападения на Перл Харбор. Г. Солсбери считал, что вступление США в войну явилось решающим фактором, позволившим победить фашизм» [Ястремской, 2011].

Коммуникативная направленность дисциплины, изучение истории и культурных особенностей народа – носителя языка на основе аутентичных иноязычных материалов обеспечивают возможность критического осмысления, понимания сложившейся ситуации с искажением и пересмотром истории Второй мировой войны. Осознание курсантами иного взгляда на исторические события за рубежом, нетерпимость к искажениям исторических фактов, обеспечивают возможность сформировать у них готовность вступить

в иноязычную коммуникацию и, пользуясь иностранным языком как средством общения, достойно представлять родную страну и отстаивать историческую правду. Так, к примеру, изучая новостной текст о свержении памятников советским солдатам и генералам в Европе из материалов сайта VOA News (Голос Америки), курсанты привлекают дополнительные источники информации и активно выражают свое отношение к происходящим событиям.

Используя противоречивые материалы, возможно организовать учебную дискуссию, в ходе которой курсанты учатся аргументированно возражать и отстаивать свою точку зрения («Are Russians the nation of aggressors or defenders?»). Знание исторических фактов, владение соответствующей лексикой, опыт коммуникации в учебной дискуссии способствуют формированию готовности к межкультурному иноязычному общению курсантов.

Следует отметить, что привлечение аутентичных исторических материалов способствует формированию навыков поискового чтения, устной разговорной речи на английском языке. Навыки монологической речи реализуются в публичном тематическом выступлении по избранной тематике, как, например, «The USA in the World War II», «Heroes of Brest».

Таким образом, учебные материалы о Второй мировой войне могут не только способствовать реализации патриотического воспитания в ходе занятий по иностранному языку, но и активно использоваться для развития навыков во всех видах речевой деятельности.

В учебной аудиторной деятельности вуза одним из важнейших направлений является использование активных форм обучения, способствующее патриотическому воспитанию, сохранению памяти об исторической правде. К ним можно отнести метод проектов («My family during the Great Patriotic war», «Do Russians want war?»), междисциплинарные квизы и викторины (Five Stalin's Assaults), ролевые

игры («Excursion to the Monument», «Night in the Museum»), видеофильмы с разработанными к ним заданиями.

Во внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности пользуются популярностью междисциплинарные олимпиады, конкурсные сочинения с презентацией, тематические дебаты.

Суммируя вышесказанное, следует отметить, что систематическое использование учебного материала на иностранном языке о Второй мировой войне, а также фрагментов аутентичных исторических материалов способствует не только развитию иноязычной коммуникативной компетенции, умению противостоять пропаганде, аргументированно выражать несогласие в процессе иноязычной межкультурной коммуникации, но и формированию у курсантов патриотических ценностей.

Библиографический список

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gospatriotprogramma.ru/programma%2020162020//proekt.php> (дата обращения: 06.12.2020).
2. Давыденко Н.А., Мишутина О.В. Междисциплинарное взаимодействие в преподавании истории и иностранного языка // Сибирский учитель. 2018. № 3 (118), май – июнь. С. 77–82.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
4. Морозов Ю.В. Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. № 25. Россия и Америка в XXI веке [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fin-izdat.ru/journal/national> (дата обращения: 06.12.2020).
5. Шакирова Т.А. Формирование патриотических качеств у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2012. 22 с.
6. Ястремской А.М. Великая победа: история и политика // Гуманитарные науки. История. № 1. 2011.

А.С. Колотова, И.П. Селезнева

**ИГРОВАЯ ПЛАТФОРМА КАНООТ!
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В 6-м КЛАССЕ**

Статья посвящена вопросу развития языковой компетенции в составе иноязычной коммуникативной компетенции посредством применения игровой обучающей платформы Kahoot! В статье рассматриваются принцип работы платформы, ее образовательные возможности, достоинства и недостатки, описывается разработанный комплекс заданий по развитию языковой компетенции на платформе Kahoot! и приводятся результаты его внедрения в образовательный процесс МБОУ «Гимназия № 164» г. Зеленогорска, а также делаются выводы об эффективности применения платформы при обучении английскому языку в 6-м классе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, игровая обучающая платформа Kahoot!, языковая компетенция, квиз (kahoot), английский язык.

A.S. Kolotova, I.P. Selezneva

**GAME-BASED PLATFORM KAHOOT!
AS A TOOL OF LINGUISTIC COMPETENCE
DEVELOPMENT FOR ENGLISH LANGUAGE
TEACHING IN THE 6TH FORM**

The article is devoted to the question of linguistic competence development as a component of foreign language communicative competence with the help of game-based platform Kahoot! in the 6th form. The article discusses the principle of platform operation, its educational opportunities, advantages and disadvantages. The authors describe the set of tasks for the development of language competence on the Kahoot! platform and present the results of its implementation in the educational process of Gymnasium No. 164 in Zelenogorsk. Conclusions about the effectiveness of the platform in teaching English in the 6th form are made.

Keywords: information and communication technologies, game-based learning platform Kahoot!, linguistic competence, quiz (kahoot), English language.

В современном мире все большую значимость приобретают электронные устройства с доступом к сети Интернет, применение которых становится необходимым во

всех сферах жизни человека. Формирование и развитие компетентности в области применения информационно-коммуникационных технологий стало одним из важнейших требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования [Федеральный государственный..., 2010].

Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранным языкам привлекает внимание отечественных и зарубежных исследователей (Е.С. Полат, Е.В. Тимофеева, Ю.А. Кайль, К.Г. Пашаева, П.В. Сысоев, В.О. Barker, P. Baumgartner, C.D. Maddux).

Комплекс заданий на основе игровой обучающей платформы Kahoot!, разработанный авторами статьи в дополнение к УМК-VI «Английский язык» О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой для школ с углубленным изучением английского языка (2013), предназначен для использования при обучении английскому языку в 6-м классе и нацелен на развитие языковой компетенции в составе иноязычной коммуникативной компетенции.

Формирование и развитие языковой компетенции на уроке иностранного языка рассматривается в работах О.В. Ивановой, Ю.И. Ахметшиной, М.Н. Вятютнева, Н. Хомского.

Языковая компетенция, согласно «Примерным программам по иностранным языкам. Английский язык», заключается в овладении новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоении знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и изучаемом языке [Примерные программы...].

Создать условия для выполнения данного требования в рамках урока английского языка можно при помощи использования онлайн-платформы Kahoot!

Kahoot! – это игровая онлайн-платформа для создания квизов (кахутов), где любой пользователь может как создавать квизы, так и выбирать и проигрывать их из уже существующих. Принцип игры заключается в том, что участники собираются у общего экрана (монитора, проектора или интерактивной доски), на котором отображаются вопросы и варианты ответа. Обучающиеся отвечают на эти вопросы при помощи своих гаджетов (смартфонов, планшетов): каждый вариант ответа на экране имеет свой цвет и фигуру, а обучающиеся, выбрав нужный вариант, только нажимают на иконку с соответствующими цветом и фигурой – каждый на своем устройстве. Правильные ответы пересчитываются в баллы, которые показываются в промежуточном рейтинге и определяют победителей по завершении квиза. Количество баллов зависит не только от правильности ответов, но и от скорости данного ответа: чем быстрее участник ответит на вопрос, тем больше баллов он получит в том случае, если ответ был верным.

При создании квиза можно устанавливать различные опции: время, которое дается на ответ после появления вопроса; количество вариантов ответа для каждого вопроса отдельно; количество очков за каждый вопрос можно менять в зависимости от его сложности; устанавливается возможность выбрать один или несколько верных вариантов ответа. Игра сопровождается музыкой, которую также можно менять как при создании квиза, так и во время проигрывания, по окончании игры звучат фанфары. К каждому вопросу можно подобрать картинку. Все перечисленное делает Kahoot! привлекательным для обучающихся, они с удовольствием проходят квиз и просят проводить такие игры чаще.

Kahoot!, как и любая онлайн-платформа, имеет свои достоинства и недостатки. К очевидным плюсам платформы относятся:

– повышенный интерес обучающихся к процессу обучения в подобной форме. Прохождение квизов онлайн пред-

ставляется обучающимся более привлекательным, чем, например, обычный тест, выполняемый письменно. Современный школьник проводит достаточно большое количество времени в Интернете (с гаджетом в руках), и данная среда является для него комфортной и привычной. Сайт Kahoot! имеет яркий интерфейс. Игра носит соревновательный характер, что мотивирует обучающихся на активное участие в ней;

– соответствие требованиям ФГОС ООО. Выше мы уже упоминали важность формирования информационно-коммуникационной грамотности у обучающихся, чему способствует работа на платформе Kahoot!. Более того, обучающиеся учатся использовать гаджеты и Интернет не только в развлекательных, но и в учебных целях;

– рациональное использование гаджетов на уроке иностранного языка. Платформа Kahoot! является эффективным инструментом в арсенале учителя иностранного языка, позволяющим использовать гаджеты не во вред процессу обучения, а, напротив, с пользой для изучения языка.

– простота в обращении. Несмотря на то что сайт не имеет русскоязычной версии, процесс создания кахутов, как и процесс игры, прост и понятен;

– гибкость и универсальность. Учитель может создать квизы на любую тему с любым содержанием, что в совокупности с наличием дополнительных опций позволяет подстроить работу на платформе под свои нужды;

– возможность использования при дистанционном обучении. В свете повсеместного перехода на дистанционное обучение применение платформы Kahoot! становится еще более актуальным.

Недостатками использования платформы могут стать:

– затраты времени на организацию процесса. Для того чтобы начать играть, необходимо, чтобы каждый обучающийся (или группа обучающихся) зашел на сайт kahoot.it, ввел пин-код игры, высвечивающийся на общем экране, и

выбрал себе никнейм. Все это может занять немало времени, особенно, если класс играет впервые;

– плохое интернет-соединение или его отсутствие. Для проведения игры необходим Интернет на устройствах всех участников процесса. Зачастую это становится проблемой, так как не все обучающиеся имеют доступ к сети либо имеют нестабильное соединение;

– увеличение экранного времени. Обучающиеся проводят слишком много времени у экранов компьютера, телевизора или смартфона, что может негативно сказываться на их здоровье;

– сложность осуществления контроля. В силу специфики игровой деятельности зачастую бывает сложно осуществлять контроль над ее результатами на уроке.

Очевидно, что, несмотря на перевес достоинств платформы над недостатками, нельзя оставить последние без внимания. Способы решения проблем, которые могут возникнуть в ходе работы с игровой платформой Kahoot! представлены в следующей таблице.

Способы решения проблем при использовании обучающей платформы Kahoot

Проблема	Способ решения
1	2
Затраты времени на организацию процесса	Проблему длительной подготовки к игре можно решить, дав обучающимся установку в начале урока: написать на доске адрес сайта (kahoot.it), на котором будет проходить игра (либо попросить установить приложение «Kahoot! Play & Create Quizzes» дома), и пин-код игры. Организация процесса неизбежно займет длительное время только в первый раз, когда класс знакомится с платформой. В дальнейшем временные затраты будут сокращаться
Плохое интернет-соединение или его отсутствие	Если не все обучающиеся имеют доступ к сети Интернет или качество соединения является неудовлетворительным, можно объединить их в пары и играть в командном режиме (Team mode)

1	2
Увеличение экранного времени	Чтобы избежать негативного влияния на здоровье обучающихся, нужно учитывать санитарно-эпидемиологические нормы по продолжительности непрерывного применения технических средств обучения на уроках. Согласно СанПиН непрерывная длительность просмотра динамических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения для 5–7-х классов не должна превышать 25 минут [Санитарно-эпидемиологические требования..., 2011]
Сложность осуществления контроля	На Kahoot! есть специальная вкладка «Отчеты» (Reports), где учитель может посмотреть статистику по каждому кахуту. В каждом отчете есть как общая статистика – количество игроков, «трудные» вопросы, процент прохождения квиза, победители, те, кто затруднялся при выполнении заданий и т.д., так и статистика по каждому игроку – количество верных и неверных ответов, процент выполнения, сами ответы, время, затраченное на каждый из вопросов, и т.д. Благодаря отчетам учитель может провести полный анализ работы каждого обучающегося

Основой для разработки комплекса заданий по развитию языковой компетенции послужил УМК-VI «Английский язык» под авторством О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой, предназначенный для школ с углубленным изучением английского языка (2013).

В дополнение к разделу «Man and the Natural World» учебника составлено 3 квиза (кахута). Для удобства отбора и тренировки материала объединены фонетическая и орфографическая составляющие языковой компетенции.

Первый квиз, «English tenses», направлен на тренировку и закрепление временных форм в английском языке. Он включает 20 вопросов с тремя вариантами ответа по следу-

ющим временам: Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Past Simple, Past Continuous, Future Simple, Future Continuous. В каждом из заданий необходимо вставить правильную временную форму глагола в предложение.

Второй квиз под названием «Man and the Natural World. Vocabulary test» разработан для тренировки и закрепления лексики по теме «Человек и природа». Он состоит из 16 заданий разного типа, где необходимо:

- 1) вставить в предложение подходящее по смыслу слово / словосочетание;
- 2) выбрать, верно или не верно утверждение;
- 3) выбрать слово / словосочетание, которое описывает картинку;
- 4) выбрать правильный перевод слова / словосочетания.

Третий квиз «Man and the Natural World. Phonetics and spelling test» составлен для тренировки и закрепления произношения и правописания лексики по теме «Человек и природа». Данный кахут включает 12 разных заданий на сопоставление слов и их транскрипции, выбор правильно написанного слова / словосочетания по русскому эквиваленту и др.

С целью оценки эффективности применения разработанного комплекса заданий проведен эксперимент на базе МБОУ «Гимназия № 164» г. Зеленогорска Красноярского края в 6-м классе.

В ходе проведения эксперимента замерялись результаты работы, направленной на развитие языковой компетенции (ее лексических, грамматических, фонетических и орфографических составляющих) до и после использования игровой обучающей платформы Kahoot!

Уровень сформированности языковой компетенции обучающихся замерялся посредством подсчета коэффициента успешности (K_u) по формуле В.П. Беспалько: $K_u = a : n$, где a – количество верных ответов, а n – общее количество ответов [Беспалько, 2005].

Согласно классификации В.П. Беспалько, существует три уровня сформированности компетенции.

1. Высокий уровень – Ку выше 0,7.
2. Средний уровень – Ку от 0,65 до 0,7.
3. Низкий уровень – Ку ниже 0,65 [Там же].

На начальном этапе измерялся коэффициент успешности выполнения комплекта заданий без применения разработанного комплекса. Затем обучающиеся выполняли комплект заданий с применением разработанного нами комплекса, после чего снова измерялся коэффициент успешности их выполнения. Результаты эксперимента представлены на рис.

Результаты эксперимента

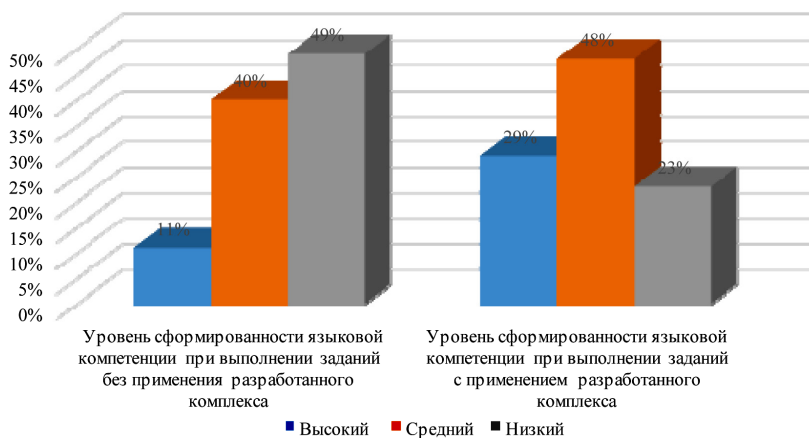


Рис. Результаты эксперимента по внедрению комплекса заданий, направленных на развитие языковой компетенции на основе игровой обучающей платформы Kahoot!, в процесс обучения английскому языку в 6-м классе

По результатам эксперимента уровни сформированности языковой компетенции после выполнения заданий первого комплекта распределились следующим образом: низкий уровень показали почти половина обучающихся – 49 %, средний – 40 %, высокий – всего 11 %. Однако данные, полу-

ченные после выполнения обучающимися заданий с включением разработанного нами комплекса, существенно отличаются. Показатель низкого уровня сформированности языковой компетенции стал ниже на 26 % и составил 23 % обучающихся. Процент обучающихся, достигнувших среднего уровня, возрос до 48 %, что на 8 % больше предыдущего. И наконец, высокий уровень сформированности языковой компетенции показали 29 % обучающихся, что больше чем в два раза превышает прежний показатель. Таким образом, высокий и средний уровни сформированности языковой компетенции преобладают над низким.

Так как итоги эксперимента свидетельствуют о достижении высокого уровня сформированности языковой компетенции обучающихся, разработанный комплекс заданий на основе игровой обучающей платформы Kahoot! может быть рекомендован к использованию при обучении иностранному языку на уровне основного общего образования.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. М.: Совершенство, 2005. 98 с.
2. Примерные программы по иностранным языкам. Английский язык [Электронный ресурс]. URL: https://lomonholding.ru/articles/detail/?catalogue_id=12&item_id=3457 (дата обращения: 03.11.2020).
3. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях // Российская газета. М., 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html> (дата обращения: 03.11.2020).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 11.09.2020).
5. English Tenses [Электронный ресурс]. URL: <https://create.kahoot.it/details/english-tenses/dd481b65-5c20-4070-aaf9-92bdb1297262> (дата обращения: 11.09.2020).

6. Man and the Natural World. Phonetics and spelling test [Электронный ресурс]. URL: <https://create.kahoot.it/details/man-and-the-natural-world-phonetics-and-spelling-test/34b081d4fd4e-4a7b-af2c-d0759184f5e8> (дата обращения: 11.09.2020).
7. Man and the Natural World. Vocabulary test [Электронный ресурс]. URL: <https://create.kahoot.it/details/man-and-the-natural-world-vocabulary-test/9098ba81-06ba-4582-8e37-a921633a71d9> (дата обращения: 11.09.2020).

А.В. Коршунова, Б.О. Лузин

ЦИФРОВАЯ МНОГОЗАДАЧНОСТЬ КАК ТЕНДЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Работа посвящена феномену многозадачности в современном иноязычном образовании. В статье акцент сделан на специфике человеческой многозадачности, произведен анализ исследований, связывающих ситуацию многозадачности на уроках с дополнительными трудностями в учебной деятельности подростков, а также предложены возможные пути решения сложившейся проблемы.

Ключевые слова: человеческая многозадачность, многозадачность в обучении, когнитивная перегрузка, рабочая память.

A.V. Korshunova, B.O. Luzin

DIGITAL MULTITASKING AS A TREND IN MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The work is devoted to highlighting the phenomenon of multitasking in modern foreign language education. The article reveals specificity of human multitasking, provides the analysis of studies linking the situation of multitasking in the classroom with additional difficulties in the educational activity of adolescents. Possible ways of solving the problem are proposed.

Keywords: human multitasking, learning multitasking, cognitive overload, working memory.

Жизнь современных школьников связана с использованием мобильных телефонов: часто не столько даже для связи с родителями или развлечений на перемене, сколько в качестве полноправного инструмента обучения. Каждый телефон – это мини-компьютер, подключенный к Интернету, который находит применение во многих аспектах

занятий, особенно на уроках иностранных языков (работа с электронными словарями, системами машинного перевода, программами для озвучивания текста и т.д.). Дети живут одновременно «онлайн» и «офлайн», совершая несколько операций одновременно, в ситуации постоянной многозадачности. Но насколько мешают мобильные устройства процессу обучения? Могут ли они его, напротив, обогатить, если удастся выработать новую учебную этику?

Многозадачность без определения «человеческая» обычно понимается именно как «компьютерная», «машинная» многозадачность, и понимание человеческой многозадачности во многом опосредовано именно компьютерной терминологией. Однако в отличие от компьютера, который может распределять информационные потоки между разными ядрами, у человека, судя по данным исследований, имеется всего лишь один канал внимания [Gladstones, Reagan, Lee, 2008]. Одноканальная гипотеза внимания предполагает, что система обработки информации в мозге структурирована как единый канал, который в любой момент может иметь дело только с одним стимулом, приводящим к ответу [Kent, 2007]. Похоже, что выполнение двух сложных задач одновременно эффективным образом невозможно из-за ограничений мозга, который не может быстро извлекать информацию из памяти, когда он работает под двойной нагрузкой. Исследователи также задавались вопросом о количестве задач, которые человек может выполнять одновременно. Выяснилось, что человеческий мозг не способен обрабатывать больше двух сложных задач одновременно, так как при одновременном выполнении двух задач мозг их делит: активизируются обе лобные доли. При добавлении третьей задачи, одна из них забывается или выполняется с большим количеством ошибок [Charron, Koechlin, 2016].

Похоже, что человеческая многозадачность больше напоминает быстрое переключение между несколькими задачами, постоянное осциллирование. В ситуации, когда за огра-

ниченный промежуток времени нужно дописать сочинение, ответить на сообщения и приготовить себе обед, человек не выполняет все эти три задачи одновременно, а распределяет свои ресурсы таким образом, чтобы быстро между ними переключаться.

Многозадачность также может пониматься как врожденный талант. В 2010 г. учеными из Университета Юты было проведено исследование, которое выявило, что есть определенный процент людей, которые способны одинаково успешно справляться с двумя задачами одновременно [Watson, Strayer, 2010]. Ими были протестированы более 200 человек, которым нужно было одновременно водить машину в виртуальном симуляторе и реагировать на слуховые стимулы. Оказалось, что 2,5 % выборки абсолютно не показали снижения производительности при выполнении одиночных и двойных задач. Подобных людей исследователи назвали «supertaskers» («суперзадачники»). Похоже, что у суперзадачников каким-то образом более эффективно задействованы передние поясные извилины и задние лобно-полярные префронтальные кортикальные слои [Medeiros-Ward et al., 2015]. Таким образом, мы видим, что успешность в многозадачности связана во многом с биологическими данными.

Существует мнение, что человеческий мозг можно обучить многозадачности. Исследование, проведенное Университетом Вандербильта, показало, что многозадачность в значительной степени ограничена «скоростью, с которой наша префронтальная кора обрабатывает информацию» и что этот процесс может ускориться благодаря надлежащему обучению. Однако возможности многозадачности вновь натываются на биологически обусловленный предел. Мозг можно натренировать переключаться между задачами быстрее, но полноценно научить его многопоточности невозможно [Moran, 2010].

Эффективное обучение напрямую зависит от того, насколько эффективно нагружается рабочая память обучаю-

щегося. Под рабочей (оперативной) памятью понимается когнитивная система, позволяющая удерживать информацию в сознании в течение времени, требуемого для решения определенной задачи. При этом информация должна постоянно и произвольно обновляться.

Объемы рабочей памяти человека являются ограниченными. Американский психолог Джордж Миллер, один из авторов концепции рабочей памяти, установил, что ее объем подчиняется закономерности, названной им «магическое число семь плюс-минус два» [Miller, 1994]. Он утверждал, что способность обработки информации у молодых людей составляет около семи элементов, которые он назвал «отрезками» (фрагментами), независимо от того, являются ли эти элементы цифрами, буквами, словами или другими единицами. Когда сложность рабочей задачи превышает возможности когнитивной структуры рабочей памяти, то создается ситуация информационной перегрузки. Практически все учебные задачи являются сложными, требующими активного внимания и полной вовлеченности ученика. Многозадачность, создаваемая цифровыми медиа и гаджетами, ведет к информационной перегрузке, и эффективность образовательного процесса значительно снижается.

В 2009 г. профессор психологии Лора Л. Боуман из Университета Центрального Коннектикута провела исследование, оценивающее влияние многозадачности на понимание текста и скорость чтения. Было отобрано 59 добровольцев, участники были поделены на две группы. Всем подопытным нужно было прочитать длинный отрывок из университетского учебника по психологии и затем пройти тест на понимание прочитанного. Контрольная группа работала в полной сосредоточенности, без отвлекающих факторов, участникам экспериментальной группы периодически приходили короткие сообщения бытового характера. Результат эксперимента показал, что участники обеих групп смогли достичь одинаково-

вого уровня понимания текста, но «многозадачникам» пришлось потратить приблизительно на 50 % больше времени, чем участником группы, которые не переписывались во время чтения. Автор эксперимента заключает, что студентам, которые ведут активную и насыщенную событиями жизнь, может показаться, что они достигают большего с помощью многозадачности, но в действительности им требуется больше времени для достижения того же уровня производительности для решения учебных задач, что и для тех, кто применяет многозадачность ограниченно [Bowman, 2009].

В исследовании Центра взаимодействий человека и компьютера Университета Корнелл приводятся результаты влияния долгосрочного воздействия цифровых технологий на академическую успеваемость студентов (Hambrook, Gay, 2003). В эксперименте одной группе студентов колледжа было разрешено использовать ноутбуки на всех лекциях на протяжении всего семестра, а другой нет. Поощрялось использование поисковых программ мессенджеров во время занятий, возможность их дополнять информацию из учебников статьями в Интернете и делиться ею с одноклассниками. Студенты, использующие ноутбуки, в итоге набрали меньше баллов по традиционному тесту памяти на содержание лекции, однако получили высокие оценки за итоговую работу по окончании курса.

Студенты, пытаясь одновременно слушать преподавателя, следить за мультимедийной презентацией и отвечать на сообщения в социальных сетях, начинают воспринимать информацию более поверхностно, задерживая ее на периферии своего сознания и тут же забывая, не переводя ее в долгосрочную память. Из-за постоянной цифровой многозадачности у учеников вырабатываются особые познавательные шаблоны-схемы, которые позволяют им защитить свою психику от информационной перегрузки [Freina, Jonesa, Gerow].

Исследование Freina, Jonesa & Gerow подразумевает, что постоянная многозадачность и социальные сети ухудшают

состояние рабочей памяти не только в конкретный момент, но и в далеко идущей перспективе. Постоянный доступ к нужной информации означает, что пользователям не нужно помнить то, что они прочитали, нужно запомнить какую-то характерную особенность информации, чтобы иметь возможность найти ее снова. Справиться с бесконечным потоком информации можно только одним образом – переключиться в режим поверхностного, неглубокого восприятия информации.

Со временем обучающиеся начинают реагировать только на самые простые тексты, избегая сложные и игнорируя релевантную информацию, потому что у них нет ресурсов рабочей памяти, чтобы ее обработать, их внимание слишком занято сетевой активностью. Привычка охватывать вниманием как можно больше ресурсов за один раз, знакомство с которыми будет, скорее всего, осуществлено поверхностно из-за недостатка времени, создает т.н. «парадокс выбора», превращая обучающегося в буриданову ослицу из притчи: он привык параллельно прорабатывать много источников, но, так как ему не хватает рабочей памяти, чтобы познакомиться с ними подробно, он не знает, какому из них лучше всего доверять, где информация изложена наиболее достоверно и полно. Это сказывается на эмоциональной сфере, вызывает раздражение и фрустрацию, приводит к системному понижению самооценки. В итоге, несмотря на наличие компьютерной грамотности, обучающийся склонен выбирать материал импульсивно (чаще наиболее просто изложенный, не перегружающий рабочую память) и работать с почти случайным корпусом текстов [Игнатова, 2015].

Цифровая многозадачность является основным модусом существования современных подростков. Дети поколения Z выросли во время бума цифровых технологий, у них с ранних лет был доступ к мобильным компьютерам (смартфонам, планшетным компьютерам) и скоростному Интернету. Многие научились пользоваться мобильными приложениями

еще до того, как научились читать и писать. Нами было проведено исследование среди обучающихся уровня основного и среднего общего образования МБОУ СОШ № 17 с целью определения степени погруженности школьников в многозадачность, ориентиром послужила работа Г.Ю. Солдатовой и Е.И. Рассказовой [Soldatova, Rasskazova, 2019].

Были отобраны две возрастные категории: младший подростковый возраст 12–14 лет и старший подростковый возраст 15–17 лет. Обучающимся обеих групп было предложено пройти анкетирование, состоящее из двух частей. В первой части им нужно было ответить, в каких ситуациях они совмещают использование мобильного телефона с другими повседневными ситуациями и как часто они это делают (всего 11 разных ситуаций, варианты ответа, «никогда», «редко», «иногда», «часто», «всегда»). Во второй части им нужно было ответить на вопрос, касающийся личного восприятия границ между «реальным» и «виртуальным миром».

Как продемонстрировало исследование, наиболее часто дети 12–14 и 15–17 лет используют Интернет, когда находятся в общественном транспорте (62 и 70 % соответственно ответили «всегда» и «часто») и перед сном (64 и 56 % соответственно ответили «всегда» и «часто»). С учебной Интернет совмещают намного охотнее подростки старшего возраста: так, около четверти детей от 15 до 17 лет пользуются Интернетом (не в учебных целях) во время уроков (варианты ответа «всегда» и «часто»), в то время как только 9 % школьников 12–14 лет отвлекаются от занятий на смартфоны. Домашнюю работу с музыкой и социальными сетями совмещает 61 % старших подростков и 34 % школьников 12–14 лет (варианты ответа «всегда» и «часто»).

Примерно половина всех опрошиваемых выбрали варианты ответа «Я не вижу разницы между онлайн и офлайн», «Я живу в двух мирах сразу» и «Я переключаюсь между мирами в зависимости от ситуации». Последний

вариант является одним из самых популярных – так ответили 34 % респондентов от 15 до 17 лет и 22 % от 12 до 14 лет.

Таким образом, в среднем около четверти опрошенных живут в режиме постоянной цифровой многозадачности, что является отражением жизни всех современных подростков. Таких людей можно назвать «тяжелыми» многозадачниками со всеми вытекающими из этого факта негативными последствиями.

Нельзя отрицать, что многозадачность – это условие современной образовательной ситуации. Она накладывает свой отпечаток на поведение обучающихся в учебном процессе, часто оказывая крайне негативный эффект. Зная, что способность к многозадачности, будучи отчасти врожденным талантом, поддается развитию, можно попытаться нивелировать ее негативные эффекты. Отсюда вытекает вопрос о создании новой учебной этики, требующий всестороннего изучения. Необходимым минимумом нам видится методическая разработка серии классных часов, которые позволят объяснить обучающимся все опасности, которые несет многозадачность, и выработать в них сознательное и ответственное отношение к потреблению информации в современном мире.

Библиографический список

1. Игнатова Н.Ю. Цифровая многозадачность и обучение студентов // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 4 (60). С. 33–43.
2. Bowman L. Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading // Computers & Education. Elsevier Publishing. 2010. Vol. 54, is. 4. May. P. 927–9313.
3. Charron S., Koechlin, E. Divided Representation of Concurrent Goals in the Human Frontal Lobes [Электронный ресурс]. URL: <http://science.sciencemag.org/content/328/5976/360> (дата обращения: 07.12.2020).
4. Gladstones W.H., Regan M.A., Lee R.B. Division of attention: The single-channel hypothesis revisited // The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A. 2008. P. 76–84.

5. Freina S.T., Jonesa S.L., Gerow J.E. When it comes to Facebook there may be more to bad memory than just multitasking. *Computers in Human Behavior* 29.
6. Kent M. *The Oxford Dictionary of Sports Science & Medicine*. Oxford University Press. 2007. P. 659.
7. Medeiros-Ward N., Watson J.M., Strayer D.L. On Supertaskers and the Neural Basis of Efficient Multitasking // *Psychonomic Bulletin & Review* 22. 2015. P. 263–288.
8. Miller G.A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information // *Psychological Review: journal*. 1994. April (vol. 101, No. 2). P. 343–352.
9. Moran M. Training can improve multitasking ability [Электронный ресурс]. URL: <http://science.sciencemag.org/content/328/5976/360> (дата обращения: 07.12.2020).
10. Soldatova G., Rasskazova E. Digital socialization of russian adolescents: Internet as constant dimension of any activities // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2019. Vol. 64. P. 693–70.
11. Watson J.M., Strayer D.L. Supertaskers: Profiles in extraordinary multitasking ability // *Psychonomic bulletin & review*. 2010. No. 17 (4). P. 479–485.

А.В. Коршунова, К.М. Мазлов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ЭКСТЕНСИВНОГО АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается метод экстенсивного аудирования как одно из средств обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется характеристикам метода и результатам его применения. Современные технологии позволяют использовать разнообразные материалы в рамках метода экстенсивного аудирования, который в совокупности с методом интенсивного аудирования демонстрирует высокую эффективность их использования.

Ключевые слова: *английский язык, экстенсивное аудирование, интенсивное аудирование, мотивация, аудиоматериалы.*

A.V. Korshunova, K.M. Mazlov

USING EXTENSIVE LISTENING METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article describes the extensive listening method as an effective tool in the process of teaching foreign languages. Special attention is paid to the characteristics of the method and to its positive effects due to the variety and diversity of available materials, especially when combined with intensive listening method.

Keywords: *English, extensive listening, intensive listening, motivation, audio materials.*

Значимость навыка слушания сложно переоценить, поскольку в повседневной жизни весомая часть информации воспринимается на слух, соответственно, необходимо уметь в максимально полной мере, не изменяя смысла и не теряя деталей, усваивать ту информацию, которая поступает к нам в виде устного сообщения. Именно поэтому важно в процессе изучения иностранного языка не только знать грамматические конструкции и иметь достаточный словарный запас, а также уметь грамотно их использовать, но и максимально точно понимать речь говорящего на иностранном языке.

От учителей-практиков нередко можно услышать мнение, что из всех четырех видов речевой деятельности самым сложным при обучении иностранному языку является аудирование. Смеем предположить, что назрела необходимость использования новых способов формирования данного навыка. Актуальность статьи, в которой предпринята попытка выявить возможности применения метода экстенсивного аудирования, обусловлена основными задачами современной методики обучения и ее интересом к проблемам иноязычного образования.

Согласно исследованиям, проведенным Робертом А. Гилманом из Университета Невады и Рено Лоранной М. Муди из

Университета Пердью, из четырех выделяемых видов речевой деятельности в процессе коммуникации 40–50 % времени человек проводит за слушанием, 25–30 % за говорением, 10–15 % за чтением и менее 10 % за письмом [Holden, 2008].

При этом, как мы уже упоминали, именно аудирование представляется обучающимся максимально сложным в усвоении видом речевой деятельности. Это обусловлено такими факторами, как высокий темп подачи информации и невозможность контроля этого темпа, вариативность речи, неспособность обучающегося распознавать отсутствующие в его родном языке звуки, а также необходимость расшифровки информации в момент прослушивания [Скворцова, 2017].

Здесь стоит отметить, что выделяют два вида аудирования: интенсивное и экстенсивное. В практике обучения иностранному языку экстенсивное аудирование применяется гораздо реже, чем другая его разновидность – интенсивное аудирование, при выполнении которого перед выполнением задания обучающимся дают установку и пояснения к вокабуляру, после чего они выполняют задание на аудирование. Однако в таком методе можно выявить некоторые недостатки. Например, тема задания может не быть интересна или уровень сложности может быть значительно выше или ниже их уровня знаний, т.е. сложно учитывать особенности каждого отдельно взятого ученика. В итоге это может привести к потере у обучающихся мотивации, к некачественному выполнению упражнений и к непониманию целей и задач аудиоматериалов.

В таком случае было бы оптимально включать в программу обучения иностранному языку второй вид аудирования – экстенсивное аудирование. Согласно Робу Р. Ворингу, экстенсивное аудирование – это способ развития беглости навыка аудирования с помощью прослушивания легких текстов. Так как во многом экстенсивное аудирование сопоставимо по характеристикам с экстенсивным чтением, оно может считаться его словесным эквивалентом [Holden, 2008].

Джулиан Бэмфорд и Ричард Р. Дей представили программу экстенсивного аудирования как программу, в которой:

- аудирование происходит, как правило, но не обязательно, вне кабинета и может быть выполнено где и когда захочет студент;

- обучающимся предлагается столько аудиовизуального материала на иностранном языке, сколько они считают способным выполнить;

- уровень и наполнение аудирования выбираются обучающимися индивидуально, они также могут перестать использовать неподходящий материал в любой момент;

- аудиоматериалы различной направленности доступны для аудирования, подразумевающего разные цели и способы;

- материалы должны подходить обучающемуся по уровню слухового восприятия – чем проще, тем лучше, студенты в идеале должны понимать более 70 % того, что слышат;

- цель аудирования определяется сущностью материала и интересами обучающегося, поэтому относится к удовольствию, сбору информации и общему пониманию;

- нет заданий, направленных исключительно на завершение аудирования;

- аудирование вне класса должно в идеале проходить индивидуально, в тишине и в собственном темпе студента;

- преподаватели ориентируют обучающихся в целях программы, объясняют методологию и помогают извлечь из программы максимальную пользу [Day, Bamford, 1998].

Важно понимать, что задания экстенсивного аудирования не подходят обучающимся с начальным уровнем владения языком, так как необходимо достигнуть определенного уровня лексико-грамматических знаний, а также понимать простую речь на иностранном языке. Эти условия были соблюдены во время прохождения педагогической практики, в течение которой было проведено исследование эффективности

использования экстенсивного аудирования в преподавании иностранного языка на этапе среднего общего образования.

Следуя алгоритму, предложенному в исследовании Юуса Сапутры и Асры Сити Фатимы в 2018 г. [Saputra, Fatimah, 2018], в начале исследования был проведен опрос в группе из 10 обучающихся. Для предъявления были использованы интернет-ресурсы, а конкретно видеоролики YouTube по теме «Взаимоотношения», изучаемой в УМК «Spotlight 11» на регулярных занятиях по английскому языку, в дополнение к которым был предложен курс экстенсивного аудирования. В ходе опроса было выявлено, что 70 % испытывали трудности с пониманием устной речи на английском языке из-за акцента говорящего, такое же количество обучающихся отметили проблему в нехватке вокабуляра. Также 30 и 50 % отметили сложности в понимании из-за скорости аудиоматериалов и длины аудиоматериалов соответственно.

Курс экстенсивного аудирования проводился в течение 4 недель на занятиях по 40 минут два раза в неделю. Задачи, которые были поставлены перед обучающимися, включали в себя развитие понимания иностранной речи на слух, практику навыка аудирования, улучшение произношения и интонации обучающихся на иностранном языке, а также создание системы, в которой обучающиеся могли бы сами применять экстенсивное аудирование в учебе. Эти результаты должны были быть достигнуты с помощью моделирования, оценивания учениками просмотренных материалов, дискуссий, самостоятельного отслеживания результатов и саморефлексии.

На каждом занятии обучающимся предлагались задания согласно трем стадиям: планирование, просмотр и реагирование, рефлексия. На первом этапе были подготовлены планы уроков и учебные материалы. Для восьми занятий было подготовлено восемь разных видеоматериалов, размещенных на сервисе YouTube, на темы, которые коррелировали с темой УМК.

На следующем этапе обучающимся было предложено ознакомиться с отобранными видеоматериалами. Видеозапись была воспроизведена без остановок, была дана возможность просмотреть запись с субтитрами, сформировать свое мнение на заданную тему и вычленить ключевую информацию. После прослушивания обучающимся было необходимо обсудить друг с другом то, что они только что услышали, и ответить на некоторые вопросы касательно прослушанных материалов.

На заключительном этапе обучающимся была дана задача провести рефлексию, где они должны были сформулировать, чем они сегодня занимались в классе и какие ощущения у них остались после занятия. Им также была дана возможность выбрать предложенную тематику следующих занятий.

По результатам исследования было выделено пять основных активностей, в которых отражена проведенная работа в рамках методики экстенсивного аудирования.

Первой такой активностью стало моделирование. Работа с видеоматериалами дала обучающимся возможность лучше понять их и, как следствие, лучше выполнить предлагающиеся к ним задания.

Второй активностью стал самостоятельный выбор обучающимися учебных материалов. Таким образом, ученики смогли увидеть экстенсивное аудирование как что-то индивидуальное и были более заинтересованы в выполнении последующих заданий.

Третьей активностью выступил сам просмотр видеоматериалов, и, учитывая две предыдущие активности, он стал действительно осознанным и продуктивным занятием, повысив уровень понимания услышанного.

Четвертой активностью стала дискуссия обучающихся по теме просмотренных материалов. При этом процесс вел учитель и обучающиеся были активно включены в него.

И последней активностью стала саморефлексия. Обучающиеся должны были отслеживать свою активность в течение курса и по итогу написать 100–150 слов, высказав свои впечатления от прохождения курса экстенсивного аудирования. Это позволило им понять смысл тех заданий, которые им предлагались, и побудить их к дальнейшему использованию данной методики.

В итоговом опросе были получены данные, указывающие на эффективность использования метода экстенсивного аудирования. После просмотра видеороликов YouTube по пройденным темам было выявлено, что трудности с пониманием из-за акцента устной речи говорящего были лишь у 20 % респондентов, 30 % отметили проблему в нехватке вокабуляра. Кроме того, по результатам опроса лишь у одного человека из группы остались сложности с восприятием длинных аудиоматериалов и их скоростью. Самостоятельный выбор материалов, возможность выбрать интересные для них темы для изучения, провести рефлексию позволили повысить мотивацию и интерес к курсу и к предмету. Нельзя было не отметить активность, энтузиазм и повышенный интерес к заданиям курса экстенсивного аудирования. Сами обучающиеся отмечали, что занятия проходили с большей, чем обычно, динамикой, 80 % опрошенных описывали данный курс такими словами, как «мотивирующий» и «самостоятельный».

Исходя из вышесказанного, можно говорить об эффективности использования программы экстенсивного аудирования в процессе обучения иностранным языкам. Самым очевидным плюсом является повышение мотивации обучающихся, так как они более вовлечены в процесс обучения благодаря возможности самостоятельного выбора тех материалов, которые им интересны и понятны. Другим немаловажным результатом исследования является тот факт, что обучающиеся получают хорошую практику по распознаванию речи на изучаемом языке, не имея жестких рамок в необходимости выпол-

нения заданий, что снижает стресс и позволяет им сконцентрироваться на общем понимании информации и взаимодействии с ней. Работая с легкими для усвоения аудиоматериалами, фокусируя внимание на одной узконаправленной теме за один раз, обучающиеся лучше воспринимают информацию на слух, так как они понимают большую часть вокабуляра и грамматических конструкций в тексте, раз за разом слышат слова, используемые в этих текстах.

Положительный эффект от использования данного метода был установлен и подтвержден многими исследователями. Однако это не означает, что интенсивное аудирование нужно заменить экстенсивным – только грамотное использование обоих методов может дать наибольший эффект при обучении иностранному языку. Интенсивное аудирование ставит перед обучающимися конкретные задачи, направленные на повышение их уровня владения языком. Экстенсивное аудирование предоставляет им возможность свободного погружения в язык на уровне, которым они уже владеют. В результате обучающиеся демонстрируют высокий уровень владения самым сложным из видов речевой деятельности – аудированием.

Библиографический список

1. Скворцова Э.В. К вопросу использования экстенсивного прослушивания при изучении английского языка в вузе // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XXXV Международной научно-практической конференции, 20–21 декабря 2017 г. / Научн.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». М.: Институт стратегических исследований, 2017. С. 32–35.
2. Day R.R., Bamford J. Extensive Reading in the Second Language Classroom / Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 238 p.
3. Ivone F.M., Renandya W.A. Extensive listening and viewing in ELT // TEFLIN Journal. 2019. Vol. 30, №. 2. July. P. 237–256.
4. Holden W.R.. Extensive Listening: A New Approach To An Old Problem // Academia.edu. 2008. P. 299–312 [Электронный ресурс].

URL: https://www.academia.edu/10035183/Extensive_Listening_A_new_approach_to_an_old_problem (дата обращения 24.11.2020).

5. Saputra Y., Fatimah A.S. The use of TED and YOUTUBE in Extensive Listening Course: Exploring possibilities of autonomy learning // Indonesian Journal of English Language Teaching. May 2018. № 13 (1). С. 73–84.
6. Ucán J.L.B. Benefits of using extensive listening in ELT // Universidad de Quintana Roo – Departamento de Lengua y Educación, 2010. P. 36–44.

Е.П. Кофман

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРЕЙМА «ЛЕСНЫЕ ПОЖАРЫ» В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается применение фреймов в процессе иноязычного образования. Для анализа выбран определенный фрейм. Показано, что фрейм является сложной когнитивной структурой, отражающей события реального мира и репрезентирующейся в языке. Его можно рассматривать как основу для понимания текстов письменных и устных, а также как каркас в процессе порождения собственных высказываний.

Ключевые слова: иноязычное образование, фрейм, когнитивная структура, репрезентация, язык, каркас, порождение речи, коммуникативный подход, процесс коммуникации.

E.P. Kofman

USING «WILD FIRES» FRAME IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING THE COMMUNICATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article discusses the application of frames in the process of foreign language education. A specific frame has been selected for analysis. It is shown that the frame is a complex cognitive structure that reflects events in the real world and is represented in the language. It can be viewed as a basis for understanding written and oral texts, as well as a framework in the process of generating own statements.

Keywords: foreign language education, frame, cognitive structure, representation, language, framework, speech generation, communicative approach, communication process.

В статье рассматриваются преимущества применения фрейма как структуры, отражающей объективную действительность и зафиксированной в языке [Минский, 1979; Филлмор, 1988; Изаренков, 2002; Соколова, 2008]. Использование коммуникативного подхода в иноязычном образовании [Пассов, 1991; 2010] объединяет две основные функции языка: коммуникативную и когнитивную.

Фреймовая организация знаний основана на соотношении между действительностью, сознанием и языком. Это проекция события (ситуации), отраженная в сознании индивида и выраженная средствами естественного языка.

С точки зрения обучения лексической и грамматикой стороне речевой деятельности в процессе реализации иноязычного образования в качестве логических опор можно выделить универсальные схемы, которые бы, с одной стороны, соответствовали типичным ситуациям, а с другой – предоставляли языковой материал для отражения событий реального мира в процессе коммуникации. Изучение и актуализация лексических единиц и грамматических конструкций в коммуникативных единицах являются наиболее оптимальными. Овладевая первичными фреймовыми моделями представления событий реального мира, обучающийся в значительной степени сокращает время, необходимое для усвоения материала и актуализации его в процессе коммуникации. К тому же при использовании приемов презентации лексики и грамматики в определенных фреймовых структурах у обучающихся формируется целостное представление о событиях как на родном языке, так и на изучаемом иностранном языке. Обучающиеся приобретают навыки репрезентации моделей разных событийных фреймов, сформировавшихся в их сознании, в языке, используя с семантической точки зрения наиболее соответствующие для их выражения средства. При этом следует подчеркнуть, что использование фреймов,

соответствующих поставленным целям обучения, способствует межличностному общению согласно определенной ситуации или описываемому событию.

Следует отметить, что, в сущности, процесс коммуникации становится возможным именно благодаря наличию общих единиц знания у участников. В процессе коммуникации язык выступает инструментом, обеспечивающим операции со знанием для передачи информации слушающему. Типизированные схемы знаний: фреймы, скрипты, когнитивные модели и т.д. – непосредственно связаны с познанием (когницией). Как процесс вторичного познания, она избирает своим объектом знания о мире то, как он репрезентирован в коллективном сознании.

Для анализа был выбран фрейм «Лесные пожары (wild fires – large, destructive fires that spread quickly over woodland or brush)», который включен в суперфрейм «Стихийные бедствия (Natural calamities)». Выбор обусловлен тем, что в учебно-методических комплектах («Rainbow English», авторы О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, «Spotlight», авторы О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева, «Forward», авторы М.В. Вербицкая, Б. Эббс, «Starlight», авторы К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В. Эванс), используемых в средней общеобразовательной школе, проблемам окружающей среды в общем и стихийным бедствиям в частности уделяется повышенное внимание. Кроме того, не следует забывать, что проблема лесных пожаров является актуальной и для нашей страны.

Рассмотрим, что представляет собой фрейм. Как когнитивная модель фрейм является единством лингвистической и экстралингвистической информации. Он объясняет, каким образом в значениях слов репрезентируется знание о мире.

Фрейм «Лесные пожары» можно рассматривать как иерархически организованную структуру, как когнитивную модель организации знаний о стереотипной ситуации, кото-

рая включает в себя обязательные и факультативные элементы. В свою очередь, он является частью более глобальной структуры «Природные катастрофы (Natural calamities)».

Любой фрейм можно разделить на субфреймы, так как фрейм имеет способность взаимопроникать, фокусируя внимание на какой-либо части фрейма, соответствующей типичной ситуации, на основе которой можно рассматривать другие подобные события или ситуации. В соответствии с описываемыми в фрейме объектами организуется семантическое поле, наиболее точно и корректно репрезентирующее эти объекты языковыми средствами. В дальнейшем накопленные знания о типичных ситуациях, существующие в сознании человека, и языковые знания, которые формируются обучающимися в процессе изучения иностранного языка, могут быть актуализированы для представления новой ситуации в процессе коммуникации.

В результате проведенного исследования было установлено, что фрейм «Лесные пожары» представляет собой иерархически организованную структуру, состоящую из двух уровней. Обязательные компоненты и признаки ситуации, моделью которой является данный фрейм, составляют верхний уровень и являются всегда истинными для ситуации; необязательные компоненты и признаки относятся к нижнему уровню, границы которого являются открытыми, что обеспечивает их дополнение элементами, существенными для конкретной ситуации, и, таким образом, являются инвариантной моделью фрейма.

Фрейм «Лесные пожары» является единством нескольких субфреймов в иерархической структуре фрейма и реализуется лексическими единицами с определенной семантикой в языке.

Фрейм «Лесные пожары» представляет собой когнитивную структурированную модель типичной ситуации, которая содержит информацию непосредственно о самом сти-

хийном бедствии, о его последствиях для окружающей среды и для человека, которая актуализируется средствами языка в текстах и устных сообщениях.

Иерархическая структура фрейма «Лесные пожары», состоящая из субфреймов, может быть представлена следующим образом.

Лесной пожар как природная катастрофа (Wild fire as a natural calamity):

Tragedy, destroy, spark, statewide emergency, disaster, fire-fighting, burning, char an area.

Причины (Causes):

global warming, catastrophic weather, man-made climate change, unrelenting heat wave triggered warning.

Прогнозирование, предотвращение (Predicting, preventing):

Most preventable, predict, forecast, decrease/increase the possibility, disaster prevention efforts.

Последствия (Consequences):

Blackout, fatalities, injuries, damage, destruction, suffer, make people sick, firefighting.

Разрушение, жертвы, оценка (Destruction, victims, assessment):

Evacuation, escape, estimate, assessment.

Реакция представителей власти и общественности (Reaction of authorities, public reaction):

Officials, emergency director, urgently, convene an emergency meeting, review the damage, focus on fires burning, smoke makes people sick, complain, government to ignore fire precautions, attack the problem, environmental experts, prosecutor, criticism (be under criticism) of the government's response, public bodies, take action.

Решение проблемы / меры по предупреждению (Solution of the problem, preventive measures):

focus on (wind, solar power), properly maintain forests, overcome natural calamities, ignore fire precautions.

В качестве примера можно привести следующие тексты.

Text 1. The wildfires ravaging California are «one of the most preventable tragedies in human history», according to a former California state assemblyman.

«We've seen this coming for a long time. We have half the people working in California today that used to work in the logging industry because environmentalists and their political enablers have shut down the timber industry in California and when you don't log the timber, eventually, it's got to burn», he said on «Fox & Friends». He pointed out that the Governor had blamed «capitalism and global warming». His comments came after the Governor declared a statewide emergency Sunday after multiple wildfires prompted the evacuation of nearly 200,000 people from their homes. Mandatory evacuations were ordered Wednesday morning in Southern California as a rapidly moving wildfire ignited and burned in Simi Valley, near the Ronald Reagan Presidential Library.

The fire in Los Angeles has destroyed a dozen homes and forced many people – including some celebrities – to escape the area, was sparked by a tree branch that fell on top of power lines and ignited nearby brush.

The assemblyman argued that politicians and regulators have chosen to focus on wind and solar power, rather than maintaining and improving the power lines. He dismissed the idea that the wildfires are fueled solely by the climate becoming hotter and drier.

Text 2. While global attention has been focused on fires burning across the Brazilian Amazon, neighboring Bolivia is battling its own vast blazes, which have charred an area nearly as extensive as the nation of Lebanon.

At least 38,793 fires were burning across the country as of the weekend, and a total of 3,700 square miles (950,000 hectares) had been burned so far this year – most of that in weeks –

according to Cliver Rocha, director of the national Forests and Lands Authority.

While some of the fires were burning in Bolivia's share of the Amazon, the largest blazes were in the Chiquitania region of southeastern Bolivia, a zone of dry forest, farmland and open prairies that has seen an expansion of farming and ranching in recent years.

The College of Biologists in the capital, La Paz, has estimated that the fires have destroyed \$1.1 billion worth of timber.

«The smoke is making us sick and the lack of water is really affecting us», she said.

President Evo Morales, who has been under criticism for an allegedly slow response to the fires, was in the region on Tuesday overseeing firefighting efforts involving more than 3,500 people, including soldiers, police and volunteers.

The government last week contracted the world's largest firefighting tanker plane from the United States, and officials say it has helped control expansion of the fires, but hot, dry and windy conditions have kept the blazes burning. Peru on Tuesday contributed to the effort by sending two helicopter tankers.

The Bolivian Friends of Nature Foundation complained that the government ignored fire precautions needed at a time when the area – unlike the Amazon further north – is suffering drought conditions.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что фрейм «Лесные пожары», состоящий из семи субфреймов, образует некий каркас, который в большинстве случаев является каркасом других текстов, освещающих данную проблему. Это помогает их лучшему пониманию, так как фрейм, с одной стороны, включает в себя знание о стереотипной ситуации и является когнитивным ориентиром, а с другой – позволяет объединить лексику в семантическое поле, на основании того, что она имеет общее концептуальное содержание. Кроме того, структура

фрейма может стать основой для порождения и понимания высказывания в процессе коммуникации, так как у участников уже имеется обобщенное представление о событии или ситуации.

Библиографический список

1. Изаренков Д.И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи // Вестник МАПРЯЛ. 2002. № 6.
2. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 152 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. 568 с.
5. Соколова Е.Е. Фреймовая организация знаний при обучении английскому языку // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13, № 2. С. 96–104.
6. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания: пер. с англ. // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. М.: Прогресс, 1988. Вып. 23. С. 52–92.

Л.В. Нужная

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка и профессиональная компетентность будущего педагога. Обосновываются значимость теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности выпускника вуза и основные требования к профессиональной подготовке.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, готовность, профессиональная компетентность будущего учителя, педагогическая деятельность.

PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER: BASIC REQUIREMENTS

The article observes the issues of professional training of a future foreign language teacher and his/her professional competence. The importance of theoretical and practical readiness for the implementation of pedagogical activity of a university graduate and the basic requirements for professional training are considered.

Keywords: *professional training, competence, readiness, professional competence of a future teacher, pedagogical activity.*

Подготовка педагогических кадров является одной из важнейших задач современного общества. Именно от учителя, его умения сформировать гармонично развитую личность, способную адаптироваться и успешно трудиться в быстро меняющихся условиях, зависит будущее нашей экономики и государства в целом. В первую очередь от учителя зависит и успех преобразований в сфере самого образования в соответствии с требованиями, предъявляемыми федеральными государственными образовательными стандартами. В новых стандартах, с одной стороны, отображены основные требования к качеству современного образования, с другой – установки на соответствие европейским требованиям к структуре, содержанию и качеству высшего образования согласно Болонской декларации.

Предметом многих современных исследований остается профессиональная подготовка будущего учителя, что обусловлено повышением требований к педагогу как специалисту в условиях глобальных изменений в обществе и, соответственно, к качеству его подготовки к самостоятельной педагогической деятельности [Ипполитова, 2017]. Профессиональную подготовку традиционно связывают с профессиональным обучением. Этот процесс показывает степень сформированности компетенций, которые будут необходимы в дальнейшей самостоятельной деятельности. Таким образом,

мы можем ее рассматривать как систему профессионального обучения, направленную на «ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы» [Педагогический..., 2003, с. 223]. Другие исследователи считают, что это «процесс овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности» [Педагогика..., 2005, с. 482]. Из данных определений следует, что подготовка к профессии рассматривается с позиции содержания процесса профессионального обучения будущего учителя: как процесс профессионального обучения будущего педагога (В.И. Ваганова, С.И. Десненко) либо как процесс, при котором студент может овладеть такими навыками, знаниями и значимыми качествами личности, которые будут важны для будущей профессии, а именно компетентностью и готовностью личности к будущей педагогической деятельности (Е.М. Ибрагимова, Д.В. Корнев, Е.И. Зарипова, Г.П. Синицина и др.). Формирование профессионального мышления и сознания, овладение общей и педагогической культурой позволяют заниматься педагогической деятельностью и являются обязательными требованиями к профессиональной компетентности будущего педагога [Адольф, Савчук, 2014].

Главная роль в процессе подготовки будущего учителя отводится понятию «компетентность в обучении». При компетентностном подходе важным является не количество усвоенной информации, а результат образования, способность учителя действовать в различных ситуациях. Предвидеть способности студента после завершения им обучения в вузе можно проанализировав его достижения, а именно умения, навыки и компетенции [Щепул, 2017]. Актуальность компетентностного подхода продиктована требованием общества к адаптации к стремительно меняющимся условиям жизни и переходом к информационному обществу. При таком подходе у будущих педагогов формируются

способность применения приобретенных в вузе знаний в практической деятельности, навык использования данных умений в различных ситуациях как в будущей профессии, так и в жизни. В этой связи подготовка будет нами рассматриваться как специально организованная система, целью которой являются формирование готовности будущего учителя к профессии и его профессиональная направленность.

Профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка в вузе регламентирована тремя документами: ФГОС высшего образования, Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» и ФГОС общего образования. В данных документах заявлены два ключевых подхода к профессиональной подготовке будущего учителя – системно-деятельностный и компетентностный. Во ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование и по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) выделяются следующие виды профессиональной деятельности, к которой нужно подготовить будущего учителя: педагогическая, проектная, научно-исследовательская, культурно-просветительская. В профессиональном стандарте педагога выделяются следующие виды профессиональной деятельности будущего педагога: обучение, воспитательная и развивающая деятельность.

Е.Н. Соловова определяет структуру профессиональной компетентности современного учителя иностранного языка как совокупность содержательного и структурного компонентов, которые реализуются через следующие компетентности: коммуникативную, филологическую, психолого-педагогическую, социальную, методическую, компенсаторную, общекультурную [Соловова, 2016]. Некоторые исследователи дополняют данную классификацию методической компетентностью, являющейся компонентом лингводидактической компетентности.

Основными этапами формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка являются не только учебная деятельность в вузе и прохождение педагогической практики, но и непосредственно сама профессиональная деятельность по окончании вуза. Основными требованиями к профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка являются: уровень владения иностранным языком, позволяющий понимать и оценивать информацию из зарубежных СМИ и печатных изданий; умение вести аргументированные дискуссии и выступать с речью; сформированность навыка речевой культуры педагога; способность применять знания теории и практики для решения исследовательских и педагогических задач; готовность к толерантности и восприятию социальных и культурных различий [Батурина, 2017].

Таким образом, целью профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка является формирование его профессиональных умений и навыков, где ведущей является коммуникативная компетентность. По уровню сформированности профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка можно судить об эффективности образовательного процесса в вузе.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография / Красноярск. 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, Лиссабон. М.: МАНПО, 2016. С. 3–11.
3. Батурина Е.Г. Профессиональная компетенция учителя английского языка. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/professional-naia-kompetientsiia-uchiteliia-angh.html> (дата обращения: 18.11.2020).

4. Ипполитова Н.В. Структура и содержание системы профессиональной подготовки будущих учителей. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-3.pdf> (дата обращения: 21.11.2020).
5. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное Слово, 2005. 720 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
7. Соловова Е.Н. Формирование филологической компетентности в профильной школе и вузе // Иностранные языки в школе. 2016. № 8. С. 90.
8. Щепул С.Ю. Особенности подготовки педагогов в условиях компетентностного подхода // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта: сб. материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина. Орехово-Зуево: Ред.-изд. отдел ГГТУ, 2017. С. 484–488.

Т.А. Пахомова, О.Н. Игна

**ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ УРОВЕНЬ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье описывается актуальность проблемы организации исследовательской деятельности обучающихся с задержкой психического развития. Авторы показывают, каким стало понятие задержки психического развития в современном мире в сравнении с 1911 г. Перечислены виды задержки психического развития со ссылкой на классификацию К.С. Лебединской, указаны индивидуальные особенности детей с задержкой психического развития. Определяются составляющие исследовательских способностей и приводится их общий уровень, наблюдаемый у детей с ЗПР на начало и конец I четверти.

Ключевые слова: задержка психического развития, исследовательская деятельность, английский язык, исследовательские способности.

INTERMEDIATE LEVEL OF RESEARCH ABILITIES OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN TERMS OF ENGLISH LANGUAGE RESEARCH WORK ORGANIZATION

This article describes the relevance of the problem of organizing research work for students with mental retardation. The authors show changes in understanding the concept of a mental retardation in the modern world in comparison with 1911. The types of mental retardation with reference to the classification of K. S. Lebedinskaya are described. The individual characteristics of children with mental retardation are indicated. The authors define the components of research abilities and give their general level observed in children with mental retardation at the beginning and in the end of the first quarter.

Keywords: *mental retardation, research work, English language, research abilities.*

Конституция Российской Федерации [Конституция Российской Федерации, 1993] провозглашает общую доступность получения бесплатного основного общего образования без учета особенностей граждан страны, в том числе независимо от состояния здоровья. По данным Росстата [Росстат, 2019], к 2019 г. число детей-инвалидов увеличилось с 617 тысяч до 670 тысяч человек, среди которых 47,5 % страдают от психических расстройств и расстройств поведения, заболеваний нервной системы. Исходя из данной информации, можно сделать вывод, что в современном российском обществе остро стоит проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а именно детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Эксперимент проводится в рамках 9-х классов (примерный год поступления на общеобразовательную программу определяется как 2012), которые должны обучаться по адаптированным образовательным программам, так как данная группа поступила в шко-

лу до 1 сентября 2016 г. [Приказ № 1599..., 2014]. ФГОС основного общего образования [ФГОС, 2010] утверждает, что развитие универсальных учебных действий должно проходить посредством организации исследовательской деятельности, в рамках которой предстоит разработать, реализовать и презентовать результаты публиче. Исследовательская деятельность по английскому языку актуальна тем, что иностранный язык является обязательным предметом, аттестация по которому дает возможность получить аттестат об основном общем образовании. Иностранный язык входит в предметную область «Филология» в документе ФГОС ООО, где говорится о том, что иностранный язык является средством человеческого общения. Чтобы расширить и систематизировать знания об изучаемом языке, расширить лингвистический кругозор и лексический запас, нами было решено организовать исследовательскую деятельность в рамках изучения английского языка для обучающихся с ЗПР. Однако измерить уровень освоения адаптированной программы можно при помощи установления уровня исследовательских способностей обучающихся с ЗПР и прослеживания его изменений.

Таким образом, целью данной статьи является анализ изменения уровня исследовательских способностей обучающихся с ЗПР в 9-м классе по итогам организации у них исследовательской деятельности по английскому языку в рамках I четверти 2020–2021 года обучения.

Современный термин «задержка психического развития», сформулированный Г.Е. Сухаревой [Моргачева, 2014], определяет таких детей как обладающих незначительными нарушениями в познавательной деятельности и замедленным темпом эмоционального развития. Отличается ЗПР от олигофрении тем, что ЗПР можно развить обратно, то есть существует возможность возвращения к нормальному развитию. В современной педагогической науке

можно встретить уже развившиеся идеи ученых прошлых лет, например, в Педагогическом энциклопедическом словаре [Бим-Бад, 2002] говорится о том, что ЗПР является неким результатом психического недоразвития, уровень развития таких детей определяется между «нормальным развитием» и олигофренией. Е.Ю. Конюхова [Конюхова, 2015] дополняет основное понятие причинами возникновения ЗПР, описанием особенностей детей с ЗПР, а именно описывает их уровень работоспособности, уровень познавательной деятельности, дефекты восприятия.

Классификацией детей с ЗПР занимались многие ученые, однако самой актуальной классификацией среди педагогов специального образования и специалистов, входящих в ПМПК (психолого-медико-педагогическую комиссию), является классификация К.С. Лебединской [Кучергина, 2020], где формы ЗПР представлены на основании их происхождения. Таким образом, выделяют 4 вида происхождения ЗПР: церебрально-органическое на основании органического повреждения мозговых структур на раннем этапе развития; конституциональное, основанием которого является наследственность; соматогенное, возникающее при длительных телесных заболеваниях; психогенное, когда ребенок воспитывается в условиях, при которых не удовлетворяются эмоциональные и социальные потребности.

Каждый обучающийся с задержкой психического развития имеет индивидуальные особенности, которые необходимо учитывать педагогу во время планирования учебного процесса. Однако принято выделять общие особенности [Борякова, 2002] познавательной деятельности, в которую входят внимание, восприятие и пространственно-временные представления, память, мышление, речь, игровая и учебная деятельность, эмоционально-волевая сфера и личность самого обучающегося. Принято считать, что уровень данных составляющих находится ниже, чем у нормально

развивающихся обучающихся, но выше, чем у детей с диагнозом «олигофрения».

В эксперименте на отслеживание развития уровня исследовательских способностей участвуют 6 детей с ЗПР, имеющих протоколы ПМПК и обучающихся в 9-м классе МАОУ СОШ № 54 г. Томска.

Исследовательские способности стоит рассматривать как комплекс трех составляющих [Савенков, 2019]: поисковая активность, дивергентное мышление и конвергентное мышление. Принято считать, что поисковая активность связана с познавательной активностью [Габова, 2014]. Одним из тестов на определение познавательной активности является «Порог активности», разработанный Т.Л. Романовой в 1991 г. Данный тест состоит из 18 вопросов, ответами на которые могут служить лишь «да» или «нет». Преимущество данного теста заключается в его доступности и простоте при обработке ответов. Что касается дивергентного и конвергентного мышления, принято ссылаться на Дж. Гилфорда, который активно занимался исследованиями в данной области [Додоленко, Абдулова, 2018]. Считается, что дивергентное мышление напрямую связано с творчеством, которое не может быть определено без такой важной его составляющей, как креативность. Для определения уровня креативности зачастую обращаются к тесту «Личностная креативность», который был разработан Е.Е. Туник [Бобров, 2006]. Данный тест состоит из 50 вопросов, на которые выделены ответы: «в основном верно», «отчасти верно, может быть», «нет», «не знаю, не могу определить». Данный тест определяет уровень следующих составляющих креативности: общий уровень, любознательность, воображение, сложность, склонность к риску. Конвергентное же мышление отражается в результатах тестов на IQ [Дегтярев, 2009], самыми известными из которых являются тест Равена и тест Айзенка. Однако тест Айзенка содержит несколько заданий дан-

ного типа: «Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго», на наш взгляд, такой тест не может отразить уровень IQ одного из 6 обучающихся, который является билингвом, для него изучение русского языка вызывает некоторые трудности. Исходя из этого, было принято решение провести тест Равена на определение уровня IQ, состоящий из 60 вопросов.

После проведения тестирования были созданы сопоставительные таблицы: поисковая активность, дивергентное мышление, конвергентное мышление. На их основании общий уровень исследовательских способностей обучающихся был определен как низкий: уровень поисковой активности колебался между высшим и низшим, хотя нормой принято считать средний уровень, где прослеживается баланс между реальной деятельностью и внутренними переживаниями и размышлениями; общий уровень дивергентного мышления у всех обучающихся был определен как низкий, хотя 1 из 6 обучающихся имеет средний уровень воображения, а не низкий, и 2 из 6 обучающихся имеют средний уровень склонности к риску, то есть они готовы отстаивать свои идеи независимо от чужого мнения, они не боятся совершить ошибку; уровень конвергентного мышления по результатам теста Равена был определен как низкий, однако 1 из 6 детей имеет средний уровень IQ, так как он билингв, для которого русский язык является вторым языком, что мешает ему воспринимать информацию на русском языке, но это еще не означает, что обучающийся плох в математике, которая как раз строится на логике и следовании алгоритму, что характерно для конвергентного мышления. Далее приведены таблицы с изменениями уровня исследовательских способностей у обучающихся с ЗПР: поисковая активность (табл. 1), дивергентное мышление (табл. 2), конвергентное мышление (табл. 3). В данных таблицах представлены результаты на начало I четверти и на ее конец (начало → конец).

Таблица 1

Поисковая активность

Обучающийся	1	2	3	4	5	6
Уровень порога активности	13 баллов (высший)	12 баллов (высший)	4 балла (низкий)	5 баллов (низкий)	11 баллов (высший)	5 баллов (низкий)
	→	→	→	→	→	→
	13 баллов (высший)	11 баллов (высший)	5 балла (низкий)	6 баллов (средний)	10 баллов (средний)	5 баллов (низкий)

Таблица 2

Дивергентное мышление

Обучающийся	1	2	3	4	5	6
Общий уровень	43 балла (низкий)	25 баллов (низкий)	39 баллов (низкий)	45 баллов (низкий)	36 баллов (низкий)	35 баллов (низкий)
	→	→	→	→	→	→
	40 баллов (низкий)	36 баллов (низкий)	49 баллов (низкий)	52 балла (средний)	46 баллов (низкий)	35 баллов (низкий)
Любознательность	10 баллов (низкий)	11 баллов (низкий)	14 баллов (средний)	10 баллов (низкий)	10 баллов (низкий)	8 баллов (низкий)
	→	→	→	→	→	→
	7 баллов (низкий)	13 баллов (средний)	19 баллов (средний)	11 баллов (низкий)	12 баллов (средний)	8 баллов (низкий)
Воображение	12 баллов (средний)	4 балла (низкий)	10 баллов (низкий)	11 баллов (низкий)	11 баллов (низкий)	5 баллов (низкий)
	→	→	→	→	→	→
	12 баллов (средний)	7 баллов (низкий)	13 баллов (средний)	12 баллов (средний)	14 баллов (средний)	5 баллов (низкий)
Сложность	6 баллов (низкий)	1 балл (низкий)	5 баллов (низкий)	12 баллов (низкий)	5 баллов (низкий)	9 баллов (низкий)
	→	→	→	→	→	→
	6 баллов (низкий)	4 балла (низкий)	6 баллов (низкий)	14 баллов (средний)	8 баллов (низкий)	9 баллов (низкий)
Склонность к риску	15 баллов (средний)	9 баллов (низкий)	10 баллов (низкий)	12 баллов (низкий)	10 баллов (низкий)	13 баллов (средний)
	→	→	→	→	→	→
	15 баллов (средний)	12 баллов (низкий)	11 баллов (низкий)	15 баллов (средний)	12 баллов (низкий)	13 баллов (средний)

Конвергентное мышление

Обучающийся	1	2	3	4	5	6
Уровень IQ	IQ=84 (ниже среднего) → IQ=84 (ниже среднего)	IQ=86 (ниже среднего) → IQ=86 (ниже среднего)	IQ=87 (ниже среднего) → IQ=87 (ниже среднего)	IQ=82 (ниже среднего) → IQ=82 (ниже среднего)	IQ=102 (средний) → IQ=102 (средний)	IQ=87 (ниже среднего) → IQ=87 (ниже среднего)

Проанализировав данные из таблиц, можно заметить тенденцию к росту исследовательских способностей. Стоит отметить, что Обучающийся 1 не посещал занятия по состоянию здоровья и не выполнял задания дома, поэтому наблюдается деградация в графе дивергентного мышления; а Обучающийся 6 посетил не все занятия по семейным обстоятельствам и не выполнял задания дома, поэтому наблюдается стагнация уровня исследовательских способностей.

Основным принципом занятий является принцип: «от теории к практике», благодаря которому, пройдя теоретический материал, обучающиеся садились выполнять задания сразу. Более того, определение темы исследования, исходя из личных предпочтений, создание благоприятной атмосферы на занятии и включение интерактивных упражнений повлияли на поисковую активность, то есть мотивировали обучающихся на дальнейшую работу. К тому же на уроках каждые 5–7 минут идет смена деятельности, что позволяет удерживать внимание обучающихся с ЗПР.

Далее планируются тестирование в конце II четверти и проведение сравнительного анализа полученных данных с начальным уровнем исследовательских способностей и уровнем по итогам I четверти.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энцикл., 2002. С. 90–91.
2. Бобров А.Н. Креативность в системе личностных ресурсов одаренных старшеклассников // Известия ТРГУ. 2006. № 1 (56). С. 80–85.
3. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М.: Гном-Пресс, 2002. 64 с.
4. Габова И.А. Возможности поисковой деятельности в развитии познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития. 2014. № 9. С. 52–54.
5. Дегтярев С.Н. Учебно-познавательный процесс в аспекте развития дивергентного и конвергентного мышления // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. № 4 (61). С. 23–35.
6. Додоленко Г.Н., Абдулова И.Г. Возможности развития дивергентного мышления. Преимущества дивергентного мышления // Проблемы современной науки и образования. 2018. № 11 (131). С. 118–121.
7. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/constitution> (дата обращения: 27.03.2020).
8. Конюхова Е.Ю. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе: словарь терминов. Екатеринбург: Ажур, 2015. 63 с.
9. Кучергина О.В., Михеева О.Б. О потенциальных возможностях использования STEM-образования в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14, № 2 (47). С. 183–196.
10. Моргачева Е.Н. Становление клинического аспекта понятия «задержка психического развития» в отечественной специальной педагогике // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 3. С. 135–144.

11. Приказ № 1599 от 19 декабря 2014 года. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/13260> (дата обращения: 13.05.2020).
12. Росстат [Электронный ресурс]. URL: <https://rosmintrud.ru/social/invalid-defence/427> (дата обращения: 13.05.2020).
13. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход: в 2 ч: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2019. Ч. 1. 232 с.
14. ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.05.2020).

Е.А. Сафронова, М.А. Битнер

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлены примеры упражнений, направленных на развитие лингвистической креативности обучающихся основной школы. Даются общие методические рекомендации по созданию и использованию упражнений, развивающих способность обучающихся создавать новые языковые единицы на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

Ключевые слова: творческая личность, лингвистическая креативность, языковое творчество, урок английского языка.

E.A. Safronova, M.A. Bitner

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING LINGUISTIC CREATIVITY OF STUDENTS AT THE ENGLISH LESSON

The article contains examples of exercises aimed at developing linguistic creativity of school students. The authors give general guidelines for the creation and use of exercises that enhance the ability of students to create new language units (words, phrases, sentences and texts).

Keywords: creative person, linguistic creativity, language creativity, English lesson.

В современном мире все наиболее значимым становится такое качество личности, как креативность. Умение принимать нестандартные решения, находить новые подходы, стремление отходить от привычных схем и стереотипов поведения – это все то, что ценится в сегодняшнем обществе больше, чем конкретные профессиональные навыки. Особый интерес в рамках развития поликультурного мира представляет для нас лингвистическая креативность – способность личности к использованию оригинальных, нестандартных лингвистических приемов и средств выражения мысли на иностранном языке [Галкина, 2011].

Креативность свойственна в большей или меньшей степени каждому. Однако проявления творческого начала в мышлении и деятельности различных индивидов варьируются в значительной мере: кто-то может остановиться исключительно на уровне творческого подражания, тогда как другие могут овладеть творческим мастерством. Данный процесс зависит от личностных ценностей и потребностей каждого конкретного человека, а также наличия соответствующей окружающей обстановки. При этом, исходя из идеи ценности рассматриваемого нами качества, заинтересованность образовательных организаций состоит в том, чтобы создать условия для развития креативности у большинства обучающихся. На практике содержание современного урока иностранного языка не всегда решает многоаспектные проблемы подготовки всесторонне развитой личности, владеющей языком эффективного межкультурного взаимодействия, проявляющегося в том числе в способности творчески выражать свои мысли на иностранном языке.

Школьная образовательная среда, в которой будет развиваться лингвистическая креативность обучающихся, на наш взгляд, должна быть основана на принципах личностно ориентированного и коммуникативного подходов [Пасов, 1985]. Рабочая образовательная программа по английскому языку при этом должна включать в себя комплекс

упражнений, выполнение которых на регулярной основе будет способствовать развитию творческих лингвистических способностей обучающихся.

С социальной точки зрения решение учебной задачи, работа над сочинением и подобными заданиями не воспринимаются в качестве истинно творческой деятельности (так как не всегда виден новый во всех смыслах продукт, ранее абсолютно нигде не встречавшийся). С педагогической точки зрения результат каждого обучающегося будет новым и неповторимым в контексте его личного языкового и интеллектуального развития в рамках конкретного задания или урока. Для обучающихся природа данных видов работ является творческой.

В рамках нашего исследования мы выделили различные проявления лингвистической креативности: креативность на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Все они являются равнозначными по своей важности при определении общего уровня развития лингвистической креативности обучающегося, поэтому задача учителя – целенаправленно развивать навык создания творческих языковых единиц во всех их видах и проявлениях.

Как известно, развитие креативного начала невозможно без создания определенного нравственного и эмоционального климата [Маркова, Халюшева, 2015]. В этой связи наиболее органично творческие задания вписываются в уроки, посвященные изучению культурных особенностей страны изучаемого языка. Именно такие уроки чаще всего затрагивают нравственные и эмоциональные сферы. Немаловажное значение в процессе развития лингвистической креативности имеют игровые ситуации, которые также легко встраиваются в контекст уроков, посвященных культуре. В ходе игровой деятельности в процессе изучения иностранного языка происходит интенсивное развитие всех видов речевой деятельности, отрабатываются все типы общения. Игровые ситуации также обладают преимуществом по той

причине, что обычно все обучающиеся принимают в них активное участие [Скрипова, Московская, 2020].

В качестве примера подобного комплекса упражнений, направленного на развитие лингвистической креативности, нами предлагается разработка тематического вечера на тему «Хэллоуин» для девярых классов.

Для осознания сути лингвистической креативности и в качестве речевой разминки предлагается использовать следующее упражнение. Учитель заранее готовит мешочек (или коробку), в который помещает предметы, связанные с праздником Хэллоуин. Это могут быть конфеты, тыква (или ее фигурка), свеча, колпак ведьмы и т.п. Обучающиеся вытягивают по одному предмету по очереди и называют нестандартный способ использования данного предмета. Реагировать следует быстро. Упражнение позволит обучающимся осознать и прочувствовать существующие для них барьеры креативности – как внешние (ограничение по времени), так и внутренние (распространенные стереотипы).

Для того чтобы обучающиеся во время урока смогли проявить свою креативность на уровне слова или словосочетания, можно предложить им выполнить задание «Vampire Apocalypse» (или «Zombie / Werewolf Apocalypse»), на усмотрение учителя). Класс делится на группы, каждой из них дается список предметов, которые могут спасти человечество от вымышленного нашествия вампиров (это могут быть факел, серебряный гвоздь, чеснок, осиновый кол и т.д.). Обучающимся предлагается «создать» из них самое эффективное оружие для борьбы с врагом и придумать для него название. Таким образом, в игровой форме в процессе коллективного обсуждения можно получить творческий языковой продукт в виде конкретного и абсолютно нового слова или словосочетания. Лингвистическая креативность в этом упражнении базируется на понимании словообразовательных моделей языка и семантической сочетаемости лексем.

Развитию креативности на уровне текста могут поспособствовать упражнения, в которых обучающимся дается начало истории / текста и предлагается самостоятельно придумать продолжение. При выполнении данного задания приветствуется использование метафор (одного из важных компонентов лингвистической креативности) [Семенихина, 2020]. К примеру, в рамках проведения тематического вечера, посвященного Хэллоуину, предлагаем следующие примеры начала историй:

– When the black cat crossed my path I knew bad luck would follow...

– I was cycling home from school when I saw a strange shape in the sky...

– I could hear a strange noise in my cupboard, so I opened the door and...

Представленное выше задание можно направить также на развитие лингвистической креативности на уровне предложения. К примеру, дать обучающимся короткое предложение, связанное с темой мероприятия, и попросить их расширить его, сделать распространенным, содержащим различные обороты, эпитеты.

Также данное мероприятие может включать в себя работу с классическими для праздника Хэллоуин шутками – Knock Knock Jokes, основанными на игре слов. В примере ниже юмористический эффект базируется на одинаковом звучании ice cream / I scream.

Knock, Knock.

Who's there?

Ice Cream.

Ice cream who?

Ice cream every time I see a ghost!

Для ознакомления с данным видом текстов можно предложить обучающимся сперва разобрать примеры подобных шуток, попросить их объяснить присутствующую игру

слов. Также можно заранее разобрать существующие в английском языке примеры омофонов. Далее стоит предложить обучающимся придумать собственные шуточные диалоги в стиле *Knock Knock Jokes*.

Использование на уроках представленных упражнений и подобных им позволяет в полной мере реализовать потенциальные возможности английского языка для формирования творческой языковой личности обучающихся, развития их лингвистической креативности, коммуникативных умений и навыков. Данная методика способствует также обогащению эмоциональной сферы личности, формирует и укрепляет мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Галкина А.В. Овладение лингвистической креативностью в контексте овладения иностранным языком // Вестник ТГУ. 2011. № 10 (102). С. 158–164.
2. Маркова Г.А., Халюшева Г.Р. К вопросу о развитии лингвистической креативности студентов университета в процессе изучения иностранного языка // Труды Оренбургского института (филиала) МГЮА. 2015. № 25. С. 182–186.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
4. Семенихина Е.А. Метафорическое мышление как компонент лингвистической креативности // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. VIII Всерос. науч.-практ. конференции с международным участием. Красноярск, 4–5 декабря 2019 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 299–304.
5. Скрипова Ю.В., Московская Н.Л. Методика реализации технологий неосознанного овладения иностранным языком // Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты: сб. ст. IV Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 12–18.

И.П. Селезнева, Д.С. Климова

**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ
К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 8-м КЛАССЕ
(НА ПРИМЕРЕ КОНКРЕТНОЙ ПОЭЗИИ)**

Статья посвящена проблеме повышения мотивации к изучению иностранного языка в условиях основного общего образования. В качестве средства повышения мотивации на уроке немецкого языка в 8-м классе рассматривается визуализация текстового (поэтического материала). В статье приводится алгоритм работы с текстами немецкоязычной конкретной поэзии (Б. Гарбе, Р.О. Ваймер, Э. Яндль), направленными на обучение грамматической стороне речи. Авторы статьи приходят к выводу о том, что использование визуализированных текстов позволяет облегчить работу над отдельными темами лексико-грамматического блока и повышает мотивацию к изучению иностранного языка за счет развития интереса обучающихся к лингвострановедческому материалу.

Ключевые слова: *мотивация, средства повышения мотивации, визуализация текстового материала, поэтический текст, конкретная поэзия, немецкий язык.*

I.P. Selezneva, D.S. Klimova

**VISUALIZATION OF TEXT MATERIAL
AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION
TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE
AT THE GERMAN LESSON IN THE 8TH FORM
(ON THE EXAMPLE OF CONCRETE POETRY)**

The article is devoted to the problem of increasing motivation to learn a foreign language in the conditions of basic general education. Visualization of text (poetic material) is considered as a means of increasing motivation in the German language lesson in the 8th form. The article presents an algorithm for working with texts of German-language concrete poetry (B. Garbe, R. O. Weimer, E. Yandl), aimed at teaching the grammatical side of speech. The authors come to the conclusion that the use of visualized texts makes it easier to work on individual topics of the lexical and grammatical block and increases motivation to learn a foreign language by developing students' interest in linguistic and cultural material.

Keywords: *motivation, means of increasing motivation, visualization of text material, poetic text, concrete poetry, German.*

Актуальность темы исследования, рассматриваемого в данной статье, объясняется растущим интересом как отечественных, так и зарубежных ученых к проблеме мотивации учебно-познавательной деятельности в целом, и средств ее повышения в контексте изучения различных учебных дисциплин в частности.

Новизна исследуемой темы заключается в попытке описать методический потенциал использования в качестве средства повышения мотивации на уроке немецкого языка визуальный текстовый материал – немецкоязычную конкретную поэзию.

Цель статьи: рассмотреть визуализацию текстового материала как средства повышения мотивации к изучению иностранного языка на уроке немецкого языка в 8-м классе на примере текстов немецкоязычной конкретной поэзии Б. Гарбе, Р.О. Ваймера, Э. Яндля.

Задачи, обусловленные поставленной целью:

1. Сделать изучение немецкого языка в 8-м классе интересней и проще для обучающихся за счет визуализации учебного материала.

2. Развить навыки более глубокого понимания языка с помощью метода визуализации текстового материала.

3. Познакомить обучающихся с лингвокультурными особенностями страны изучаемого языка.

Вопросы мотивации к изучению иностранного языка рассматриваются в трудах таких педагогов и психологов, как А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Б.А. Бенедиктов.

Начиная с интересом изучать иностранный язык, большинство обучающихся со временем этот интерес теряют по разным причинам:

– стандартная, не учитывающая возрастные и психологические особенности обучающихся методика преподавания;

– заниженная самооценка (большое количество лексических и грамматических погрешностей, неумение использо-

вать при коммуникации социокультурную и компенсаторную компетенции);

– негативное отношение к изучению иностранного языка, который, как считают обучающиеся, им в практической деятельности не пригодится.

Е.В. Лопатина отмечает, что «в процессе формирования мотивации к изучению иностранного языка важную роль играют следующие факторы:

- а) учет внешних и внутренних мотивов к процессу учения;
- б) наличие социокультурного компонента в процессе обучения иностранному языку, способствующего получению знания о реалиях и традициях страны, включению обучающихся в диалог культур, знакомству с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой истории;
- в) использование группового обсуждения актуальных проблем (дискуссий) на занятиях, бесед с целью поддержания мотивации, активности в осуществлении коммуникации» [Лопатина, 2015, с. 32].

Учебный материал должен быть не только понятным, но и увлекательным, необычным. Большую роль здесь играет выбор средств повышения мотивации обучающихся, к которым могут быть отнесены игровые ситуации, телекоммуникационные средства, инновационные приемы и методы обучения, аудиоматериалы, визуализация.

Среди средств повышения мотивации к изучению иностранного языка особо выделяется визуализация текстового материала.

Использование текстов с ярко выраженным визуальным компонентом позволяет решить эту проблему. К такого рода текстам может быть отнесена конкретная поэзия.

Конкретная поэзия – явление противоречивое. Это экспериментальное направление в литературе второй половины двадцатого века в ряде европейских и латиноамериканских стран. В основе конкретной поэзии – сосредоточен-

ность автора на языковом материале (отсюда понятие «конкретности» в ее названии): на грамматических структурах, графических возможностях письма («визуальная поэзия») или на звучании (звуковая, или «фонетическая», поэзия) [Хороших, 2014; Ryan, Decí].

Конкретная поэзия создает своего рода «картину», визуальную или слуховую. Стихотворения имеют замысловатую визуальную форму, что сразу бросается в глаза, кроме того, текст имеет много пробелов и пустот. Чтобы понять смысл, обучающийся должен владеть не только лингвистическими, но и социокультурными знаниями, не исключая личный опыт и знания, полученные на других уроках (например, уроках литературы или истории).

Работа с текстами «конкретной поэзии» пока мало изучена и поэтому необычна, непривычна, а, как известно, все необычное привлекает внимание обучающихся, пробуждает у них интерес к предмету. При работе с текстами «конкретной поэзии» обучающиеся начинают понимать, как функционирует язык; получают возможность преобразовывать слова, изменять значения слов, составлять предложения.

Согласно требованиям современной методики учитель должен побуждать обучающихся к разговору или дискуссии. В то же время обучающимся при работе с «конкретными текстами» нужно время для собственного языкового наблюдения, восприятия или даже удивления. Этот тип поэзии напоминает лабиринт, и ориентироваться в нем может лишь человек с гибким типом мышления и готовностью к любым сюжетным поворотам.

Особенность текстов конкретной поэзии в том, что с помощью их можно прорабатывать грамматику, лексику, изучать лингвострановедение.

Так, стихотворение Буркхарда Гарбе «für sorgen» может быть направлено на проработку грамматики, а именно возвратных местоимений и управления глагола *sorgen für* Akk:

für sorgen

ich für mich

du für dich

er für sich

wir für uns

ihr für euch

jeder für sich

Еще одним показательным примером формирования грамматической стороны речи является стихотворение Рудольфа Отто Ваймера «starke und schwache verben». На базе этого текста обучающиеся смогут освоить три времени немецкого языка (Präsens, Präteritum и Perfect), а также сильные и слабые глаголы, которые используются при образовании времен.

Что касается лингвострановедческих знаний, их можно совершенствовать при работе со стихотворением Эрнста Яндля «Markierung einer Wender» или со стихотворением Буркарда Гарбе «Lehr Reich», которое не только предоставляет информацию об исторической реалии – «Третий рейх», но и позволяет тренировать окончания числительных.

ERSTES REICH

ZWEITES REICH

DRITTES REICH

DRITTES REICHT

Особенности текстов конкретной поэзии – это свободная форма изложения, своеобразная манерность и непредсказуемая концовка. Такой текст может иметь различную форму и никогда не имеет рамок – он особым образом влияет на читателя: пронзительно и по делу. Экспериментальная поэтическая форма хороша тем, что стимулирует фантазию, творческие способности, не дает заскучать и позволяет применять приобретенные навыки для развития навыков иноязычной речи.

Визуализация учебного материала позволяет превратить каждый урок в игру, и это решение может доставить удо-

вольствие как обучающимся, так и преподавателям. Обучающиеся будут пытаться говорить на занятиях чаще, чем этого потребует учитель, так как они ощутят «вкус языка» и получат возможность дискутировать по поводу прочитанного. Изучение иностранного языка может стать настоящим «приключением», что будет способствовать повышению мотивации обучающихся.

Библиографический список

1. Лопатина Е.В. Проблема мотивации при изучении иностранного языка студентами технического вуза // Педагогические науки. 2015. Вып. 3 (34), ч. 4. С. 30–32.
2. Хороших П.П. «Конкретная поэзия» – возникновение, трактовка, особенности восприятия // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkretnaya-poeziya-vozniknovenie-traktovka-osobennosti-vozpriyatiya> (дата обращения: 12.12.2020).
3. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202> (дата обращения: 12.12.2020).

А.Г. Сукиасян

ЗНАЧИМОСТЬ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена актуальному вопросу о введении второго иностранного языка как обязательного на фоне перемен в иноязычном образовании. Раскрыты особенности его изучения в рамках субординативного трилингвизма, где изучаемыми языками являются английский и французский языки. Такой союз обогащает как знание родного языка, так и лингвокультурологическую картину мира учащихся, что повышает мотивацию и интерес не только в направлении иностранных языков, но и в образовании в целом.

Ключевые слова: *иноязычное образование, второй иностранный язык, субординативный трилингвизм, межъязыковой перенос.*

THE IMPORTANCE OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article is devoted to the topical issue of the introduction of a second foreign language as a compulsory one against the background of changes in foreign language education. The features of its study in the framework of subordinative trilingualism, where the languages studied are English and French, are revealed. Such an union enriches both the knowledge of the native language and the linguistic and cultural picture of the world of students, which increases motivation and interest not only in the direction of foreign languages, but also in education in general.

Keywords: *foreign language education, second foreign language, interlanguage transfer, subordinate trilingualism.*

Образование и культура всегда выступали в роли ведущих показателей общественного прогресса. На фоне постоянных преобразований в современном обществе социально-экономическая и политическая ситуации постоянно формируют новые запросы к будущим поколениям.

Таким образом, интерес к сфере образования всегда оправдан, ведь основная цель образования заключается в развитии личностного потенциала обучающихся, которые будут готовы не только незамедлительно адаптироваться к требованиям социального запроса, но и привнести новое.

Исходя из этого, задача образования заключается в том, чтобы предоставить все условия для создания благоприятной образовательной среды, чтобы обучающийся мог в дальнейшем реализовать свои потенциальные возможности.

В Российской Федерации была принята концепция новой структуры и содержания среднего общего образования, предполагающая, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, коммуникационной и других сферах.

Вместе с переменами в общей образовательной концепции произошли значительные трансформации и в области преподавания иностранных языков. Изменения прежде всего были связаны с переходом от «обучения иностранным языкам» к термину «иноязычное образование». Как отмечают профессора Э. Колларова и Е.И. Пассов, под термином «обучение» скрываются лишь знания, умения, навыки, в то время как «образование» характеризуется иными содержанием и целью. Целью образования является формирование учащегося как личности; содержанием же образования служит культура в широком смысле этого слова [Колларова, Пассов].

Сегодня урок иностранного языка не может быть нацелен только на овладение лингвистическими явлениями, ведь главная задача иноязычного образования – развитие би- или поликультурной языковой личности, способной на успешное участие в межкультурной коммуникации. Так, по словам О.С. Богдановой, иноязычное образование – это процесс содержательный для ума, уютный и увлекательный для учеников и учителя, и поэтому он делает учащихся интересными, культурно наполненными и обладающими чувством собственного достоинства [Богданова, 2005; 2017]. В процессе иноязычного образования происходят лингвокультурологическое развитие, обогащение картины мира средствами иностранного языка.

Наряду с переходом к термину «иноязычное образование» изменились и его цели. Сегодня основное внимание обращается на развитие и воспитание у ученика основных черт би- или поликультурной языковой личности, умеющей и желающей участвовать в межкультурной коммуникации, владеющей основами родной и иных культур, адекватно реагирующей на их проявления.

Таким образом, цель иноязычного образования предполагает формирование личности, которая будет обладать пол-

ной картиной мира, способной понять иностранную культуру, мотивы и установки носителей ее языка, что на сегодняшний день в межкультурной коммуникации является основополагающим. Можно сказать, что иноязычное образование строится на принципе единства языка, культуры и даже мышления личности, ведь особенности языковых явлений одного языка влияют на мировосприятие и воззрения его носителей. Такое обрамление (или фильтрация) является эффектом, который мы можем ожидать от восприятия и мышления. Языки не ограничивают наше восприятие мира, но они направляют мышление и акцентируют наше внимание на конкретных аспектах мира.

Изучение иностранных языков оказывает максимально благоприятное влияние на учащихся: развивает когнитивные способности и обогащает знание родного языка. С 2015 г. федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) последнего поколения в рамках реализации образовательной программы основного общего образования (предметной области «Иностранные языки») позволяет вводить изучение второго иностранного языка как обязательного. Следует подчеркнуть, что по ФГОС родной и иностранные языки объединены в единый раздел филологии, что формирует субординативный трилингвизм. Это значит, что разноуровневое овладение первым и вторым иностранным языком носит подчинительный характер, происходит с опорой на родной.

Несмотря на неоднозначное отношение к введению предмета, методистами все же признается его потенциал «Второй иностранный язык». Так, И.Л. Бим, отмечает, что при сознательной работе учащихся над вторым иностранным языком «взаимодействие контактирующих в процессе обучения трех языков и через них культур, а также опыта изучения языков может и должно оказывать взаимоо-

богатающее влияние и в еще большей степени, чем при изучении первого иностранного языка, способствовать образованию, воспитанию и развитию личности учащегося» [Бим, 2001, с. 16].

При изучении второго иностранного языка учащиеся обращаются к опыту изучения первого, опираясь на металингвистические знания. Можно предположить, что при овладении вторым иностранным языком в качестве источников информации могут выступать материалы на первом иностранном языке, и наоборот, что позволит в полной мере развить аналитические способности. Универсальность языка выражается в свойстве всех языков быть своеобразным кодом для транслирования информации, соответственно, процесс кодирования реализуется успешнее.

Гораздо проще применить данную стратегию, если языки имеют достаточное количество схожих лексико-грамматические явлений, как, например, овладение французским языком (второй иностранный язык) через опыт изучения английского (первый иностранный язык). Например, изучение грамматических времен зачастую вызывает осложнения у учащихся, так как в английском языке, в отличие от русского, каждое время имеет еще и свою специфическую характеристику, что вызвано несовпадением некоторых категорий. Если говорить о прошедших временах, то в русском языке следует обращаться к категории вида, которая отсутствует в английском языке, следовательно, для характеристики завершенности незавершенности действия англоговорящие используют иную форму кодировки, а именно прошедшее простое и прошедшее продолженное время. Так, благодаря явлению межъязыкового переноса, учащиеся, будучи уже знакомы с подобным несовпадением и опираясь на предшествующий опыт, смогут выявить ту же закономерность во французском языке.

Тесная связь языков также прослеживается при усвоении лексики. Английский и французский языки, несмотря на принадлежность к разным языковым группам, имеют достаточное количество смежной лексики, а также в связи с активной англоязычной экспансией этот процент постоянно растет.

Как подчеркивает Б.А. Лapidус, условия изучения второго иностранного языка более благоприятны, чем изучение первого [Лapidус, 1980]. В этой связи гораздо проще обогатить урок экстралингвистической информацией, например, при работе с лексическим материалом. На ранних этапах изучения языка это можно сделать, активно внедряя лингвокультуры. Так, например, изучая слова по теме цвета, следует не просто и сухо представить лексические единицы, но и показать их культурологические особенности. Белый цвет в выражениях используется часто, в русском языке одним из самых знаменитых идиоматических выражений с этим цветом является «белая ворона», что на английском и французском языках будет «black sheep» и «mouton noir». Французское выражение «faire coup blanc» – потерпеть полную неудачу. Выражение заимствовано из игры в кегли, где оно имеет значение «промахнуться». Следует отметить, что при поиске лингвокультуры со словом «белый» в основном имеют значение чего-то бессмысленного или безрезультатного: во французском «messee blanche», «nuit blanche» – бессонная ночь, что соответствует английскому «white night» и т.д. Возможно, это связано с тем фактом, что траурный цвет при дворе Англии и Франции был белый.

Изучая подобные лингвокультуры и раскрывая их значение на уроках иностранных языков, учащиеся с большим интересом и увлеченностью пытаются найти объяснение тем или иным лексическим явлениям, а это невозможно без

обращения к истории и культуре, что безусловно повышает общую мотивацию к образованию.

На современном этапе развития образования введение второго иностранного языка имеет свои преимущества и недостатки. В любом случае изучение нескольких иностранных языков благоприятно сказывается на когнитивных и аналитических способностях учащихся. Обращаясь к компаративной связи, учащиеся смогут лучше сформировать представление о системах языков, что, безусловно, может ускорить процесс усвоения. Эффективное овладение вторым иностранным языком во многом зависит и от педагога, который выступает медиатором языков и культур. Урок же, в свою очередь, должен быть построен, не столько опираясь на УМК для второго иностранного языка, сколько на умение педагога верно применять стратегии, мотивировать, а самое главное, обогащать лингвокультурологическую картину мира учащихся в рамках субординативного трилингвизма.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие. Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
2. Богданова О.С. Пока не начался урок: разговор с учителем. Красноярск: РИО КГПУ, 2005. 104 с.
3. Богданова О.С. Пока не начался урок: разговор с учителем. Красноярск, 2017. 244 с.
4. Колларова Э., Пассов Е.И. Круглый стол «Проблемы иноязычного коммуникативного образования (Философия иноязычного образования)» [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka.x-pdf.ru/17filosofiya/194667-2-uvazhaemie-kollegi-veduschie-kruglogostola-problemi-inoyazichnogo-kommunikativnogo-obrazovaniya-filosofiya-inoyazichnogo-o.php> (дата обращения: 06.12.2020).
5. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М., 1980. 175 с.

А.А. Улатова, Ю.В. Лукиных

МЕТОД ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются понятие метода полного физического реагирования и его роль в обучении иностранному языку в начальной школе. Проведена опытно-экспериментальная работа по применению TPR на практике. Выявлены преимущества использования метода полного физического реагирования в процессе обучения иностранного языка в начальной школе.

Ключевые слова: метод полного физического реагирования, английский язык, речь, обучение, начальная школа, drill, мотивация.

A.A. Ulatova, Yu.V. Lukinykh

TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD AS A WAY TO INCREASE MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN A PRIMARY SCHOOL

The article describes the concept of the total physical response method and its role in teaching a foreign language in primary school. Experimental work on the application of TPR in practice is carried out. The advantages of using the method in the process of teaching a foreign language in primary school are considered.

Keywords: total physical response method, English language, speech, teaching, primary school, drill, motivation.

Язык играет важную роль в жизни общества и привлекает к себе особое внимание не только ученых, писателей, лингвистов, чьи интересы заключаются в познании сущности языка, но и всех людей всецело. Мир меняется, развивается, глобализируется, и иностранные языки уже прочно вошли в нашу жизнь. Необходимость их изучения увеличивается с каждым годом. Мы понимаем, что познание и понимание мира происходит через приобщение к культурам разных стран, что напрямую зависит от изучения языка. По-

этому крайне важно, как будет подаваться язык преподавателем, какие способы обучения он выберет. Безусловно, у каждого обучающегося есть свои цели, для чего он начинает изучать иностранный язык, но для каждого нужно найти свой подход к обучению, чтобы уровень мотивации ученика не понижался, а только увеличивался.

Существуют разные методы и подходы обучения иностранному языку, и каждый преподаватель решает, что он будет применять в своей практике в зависимости от целей и задач. Так, некоторые ученые выделяют метод полного физического реагирования (Total Physical Response) как один из подходящих способов изучения иностранного языка в начальной школе. Он был разработан Джеймсом Ашером в семидесятых годах прошлого столетия. Дети учатся говорить, слушая своих родителей, наблюдая и перенимая их жесты. Наблюдая за этим, Д. Ашер пришел к выводу, что если мы подкрепляем изучение каждого слова или понятия каким-либо движением или жестом, это имеет положительный эффект и значение слова запоминается прочно и навсегда. Также следует отметить, что обучение, в котором применяется данный метод, происходит в развлекательной форме и в благоприятной атмосфере, что положительно влияет на эмоциональное состояние учеников и, как следствие, дает им чувствовать себя комфортно в процессе обучения [Asher, 1969]. А именно неблагоприятная обстановка, которая провоцирует стресс, боязнь и зажатие, мешает процессу овладения иностранным языком.

С помощью TPR информация усваивается через основные каналы восприятия, что подходит для кинестетиков, аудиалов и визуалов [Asher, 1984]. Данный метод находит подтверждение в теории о том, что правое полушарие головного мозга руководит образным мышлением, а левое – абстрактно-логическим [Кучумова, 2018]. У детей больше развито правое полушарие, именно поэтому мы можем наблюдать их невероятную фантазию, но по мере взросления

у человека усиливается работа левого, «логического» полушария. Что касается учебного процесса в школе, то иностранный язык преподают как академический предмет, не задействовав в процессе правое, «образное» полушарие.

Применение метода полного физического реагирования может помочь изменить обучение иностранным языкам и сделать его более продуктивным и интересным.

Целью нашего исследования является доказательство того, что применение метода полного физического реагирования благоприятно повлияет на учебный процесс, повысит мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка и поспособствует прочному и долговременному запоминанию слов. Опытно-экспериментальная работа проводилась во 2-х классах в течение 3 недель с учетом двух занятий в неделю.

Язык – это физическая деятельность [Hoge, 2014]. Когда мы учим физическим действиям, ученики нас слушают, наблюдают, как мы произносим слова и фразы, сопровождая их жестами, и повторяют их. Прежде всего на уроке мы познакомили учеников с глаголами, поскольку они составляют важную роль в речи. Именно с помощью глаголов мы начали общаться со своими учениками, давая команды на выполнение различных заданий, сопровождая все фразы жестами, например: *sit down, open your book, close your book, look, listen*. Данные команды ученики узнают без участия сознания, слышат повторяющиеся слова с определенными движениями и запоминают их. Позже, примерно после 2 урока, мы начали проверять учеников на знание команд: мы называем слово, а ученики вспоминают и показывают. Затем мы увеличиваем темп и, следовательно, обучающиеся должны быстрее сообразить и показать.

Как выяснилось на практике, детям очень понравился такой формат задания, они вели себя энергичней, поскольку было очень много движений, и в конце занятий просили провести данное задание еще раз.

Следующей нашей задачей было познакомить учеников со словами на тему «школьные предметы». Мы работаем с УМК «Enjoy English», и согласно учебнику, предлагается взять 6 слов по данной теме: bag, pen, pencil, pencil-case, eraser, book [Биболетова, 2019]. Для интересного заучивания слов мы решили взять не картинки этих предметов, а личные вещи учеников (кто-то поделился ручкой, кто-то рюкзаком и т.д.). Дети с удовольствием предложили свои вещи, что заранее повысило интерес к последующим заданиям. Изучение слов происходило так: учитель берет предмет, показывает классу и называет его, затем весь класс повторяет, проводится задрилливание (от англ. сл. drill).

На следующий урок ученики приходят в повышенном настроении, делясь радостью, что они дома выучили слова и родители их похвалили. Далее мы предлагаем классу сыграть в игру. Учитель принес мешочек на урок, снова попросил поделиться изучаемыми предметами, положил эти предметы в мешок и предложил выходить по одному вытаскивать с закрытыми глазами один предмет из мешка. Ученик берет предмет, трогает его (с закрытыми глазами), догадывается что это, и называет предмет по-английски. Класс проверяет, правильно ли он назвал. Дети выходили по два раза, и интерес не пропал.

На следующем уроке мы объясняем и включаем в речь фразу «I have got a...», в пропуск подставляя слово из ранее изученной темы. Также просим по одному школьному предмету у учеников и прорабатываем фразу «I have got a ...» с каждым словом, показывая вещи для каждого слова. Затем к доске выходят по два ученика, каждый выбирает у учителя один предмет, берет его, они по очереди произносят фразу друг другу, например: I have got a pen. В данном задании также прослеживается работа в паре.

Позже мы предлагаем вниманию адаптированную песню-напевку, текст которой состоит из ранее изученной фразы с 6

школьными предметами. Учитель демонстрирует песню, сопровождая показом каждой вещи: I have got a pen (повторяется 2 раза), I have got a pencil (повторяется 2 раза), I have got a book (повторяется 2 раза) и т.д. Затем ученики поют вместе в учителем, тем самым запоминая слова и фразы и повышая мотивацию к изучению, т.к. «каждый урок происходит что-то интересное» (комментарий одного из детей).

Эффективность применения TPR мы можем подтвердить тем, что у обучающихся повысился интерес и мотивация к изучению английского языка, уроки проходили очень энергично и весело. Практически все дети с интересом показывали жесты, двигались и называли их на английском языке.

Метод полного физического реагирования является одним из лучших методов, с помощью которого мы можем заложить необходимую базу для комфортного и интересного изучения языка. Поэтому, по нашему мнению, данный метод должен обязательно использоваться на уроках иностранного языка в начальной школе в сочетании с другими методиками обучения.

Библиографический список

1. Биболетова М.З., Денисенко О.А. Английский язык. Enjoy English. 2 класс. М.: Дрофа, 2019. С. 146.
2. Кучумова А.А. Методы полного физического реагирования при обучении иностранному языку в начальной школе // Открытый урок: обучение, воспитание, развитие, социализация. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://open-lesson.net/7818/> (дата обращения: 06.12.2020).
3. Asher J.J. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning. 1984. P. 35.
4. Asher J.J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning // The Modern Language Journal. Jan. 1969. Vol. 53, No. 1. P. 3–17.
5. Hoge A.J. Effortless English. Learn To Speak English Like A Native – 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://ajhoge.com/blog/effortless-english/> (дата обращения: 09.12.2020).

О.В. Цигулева

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Статья посвящена сравнительному анализу региональных особенностей изучения первого и второго обязательного иностранного языка в европейских странах. Автор подчеркивает, что большинство стран Европы наглядно демонстрируют экспансию продолжительности изучения иностранного языка в качестве обязательного, что происходит в основном за счет снижения возраста, в котором начинается обучение. Введение второго иностранного языка в цикл учебных дисциплин признано обязательным начиная с 2003 г. согласно проведенным образовательным реформам в большинстве европейских стран.

Ключевые слова: региональные особенности, иностранные язык, школьная программа, возрастной порог.

O.V. Tsiguleva

REGIONAL FEATURES OF FOREIGN LANGUAGES LEARNING: FOREIGN EXPERIENCE

The article is devoted to the comparative analysis of regional peculiarities of studying the first and second compulsory foreign language in European countries. The author emphasizes that the majority of European countries clearly demonstrate the expansion of the duration of studying a foreign language as mandatory, which is mainly due to a decrease in the age at which learning begins. The introduction of a second foreign language in the cycle of academic disciplines has been recognized as mandatory since 2003, according to the educational reforms carried out in most European countries.

Keywords: regional features, foreign language, school curriculum, age threshold.

Актуализация изучения иностранных языков обусловлена интеграционными и глобализационными процессами в образовательных сегментах европейских стран [Цигулева, 2020]. В большинстве стран Европы иностранный язык является обязательным предметом в школьной программе и, как правило, начинается в возрасте 6–7 лет. Однако, как показывает компаративный анализ научной литературы по теме ис-

следования, существуют характерные особенности изучения иностранного языка в зарубежных странах, касающиеся как продолжительности, так и начального возраста его изучения [Muños, 2014]. Например, в Бельгии и Испании дети начинают изучать иностранный язык еще в дошкольном возрасте. В автономных сообществах Королевства Испании: Кантария, Кастилия-Ла-Манча, Кастилия-и-Леон и округ Валенсия – были специально разработаны программы раннего изучения иностранных языков [Key Data on Teaching Languages].

В отличие от вышеперечисленных стран, в Соединенном королевстве, в частности Уэльсе и Северной Ирландии, изучение иностранного языка не является обязательным до 11-летнего возраста, т.е. до начала получения среднего образования. Страны Восточной и Северной Европы (Эстония, Финляндия и Швеция) усовершенствовали школьные программы с определенной вариацией идентифицирования возрастного порога, когда иностранный язык вводится в качестве обязательного предмета в содержание учебной программы [Vold, 2017]. Так, например, в Эстонии изучение иностранного языка начинается в период с 7 до 9 лет, в Финляндии – с 9 лет, а в Швеции установлена планка с 7-летнего возраста [Key Data on Teaching Languages, 2017].

Интересным представляется опыт изучения иностранного языка в качестве обязательного в Ирландии и Шотландии. Так, департамент образования вышеперечисленных стран не разрабатывает унифицированную учебную программу для школ, а руководствуясь законодательством, предлагает учебным заведениям самостоятельно определить содержание и количество часов на изучение иностранного языка в качестве обязательного. Однако во второй декаде XX в. правительством данных стран было внесено предложение о снижении порога начального возраста изучения иностранного языка до 5 лет.

Аналогичное уменьшение возрастного порога для обязательного изучения иностранного языка было принято обра-

зовательными органами Кипра. Так, согласно постановлению правительства острова с сентября 2015 г. дети, посещающие дошкольные образовательные учреждения, должны изучать английский язык начиная с 3 лет.

Необходимо отметить, что в течение последних двух десятилетий европейские государства наглядно демонстрируют экспансию продолжительности изучения иностранного языка в качестве обязательного, что происходит в основном за счет снижения возраста, в котором начинается обучение (табл. 1) [Key Data on Teaching Languages].

Таблица 1

**Обязательное изучение первого иностранного языка
в европейских странах**

Страна	Дата	Возраст
Австрия, Люксембург, Мальта, Норвегия	2003	5–6 лет
Англия, Венгрия, Бельгия, Португалия	2015	7–9 лет
Дания, Италия, Турция	2011	7 лет
Эстония, Финляндия	2015	7–9 лет
Испания	2006	3 года
Нидерланды	2006	5–6 лет
Швеция	2010	7–10 лет

Начиная с 2003 года рядом европейских государств были проведены различные реформационные мероприятия, касающиеся изучения первого иностранного языка как обязательного. Исходя из представленных данных в табл. 1, очевидно, что в большинстве европейских государств первый иностранный язык в качестве обязательного предмета вводится в период 5–7 лет.

Что же касается введения второго иностранного языка в цикл учебных дисциплин, то согласно проведенным образовательным реформам в большинстве европейских стран изучение второго иностранного языка признано обязательным начиная с 2003 г. Однако на практике трансформация

содержания учебных программ была осуществлена лишь в 2011 г. (табл. 2). Так, в Дании, Италии, Мальте и Турции изучение второго иностранного языка начинается с 11 лет, когда дети переходят в среднее звено школы. В таких странах, как Греция и Исландия, обязательное изучение второго иностранного языка начинается в начальной школе. Чехия, Франция и Польша снизили возраст начала изучения второго иностранного языка, который раньше начинался в средней школе, теперь ученики начальных классов в обязательном порядке изучают второй иностранный язык [Key Data on Teaching Languages].

Таблица 2

**Обязательное изучение второго иностранного языка
в европейских странах**

Страна	Дата	Возраст	Период обучения
Италия, Португалия	2011	С 11 лет	3 года
Словения, Словакия	2011	С 15 лет	4 года
Болгария	2015	С 11 лет	4 года
Австрия, Турция, Бельгия	2015/16	С 11 лет	5 лет
Чехия, Польша, Финляндия	2015/16	С 12 лет	6 лет
Латвия, Эстония, Черногория	2010/11	С 10 лет	7 лет
Исландия, Румыния, Швейцария	2015/16	С 10 лет	8 лет
Люксембург	2015/16	–	12 лет

В большинство европейских образовательных систем установлены требования, в которых перечислен список иностранных языков для выбора образовательными учреждениями. Обязательным является то, что в списке должны быть указаны все доступные варианты. Если, например, органы образования указывают всего лишь несколько языков на выбор, а в качестве альтернативы при выборе добавляют опцию «любой другой язык», то данный список не соответствует требованиям ЕС [European Commission, 2003]. Необходимо отметить, что список должен содержать не менее 24 иностранных язы-

ков [Key Data on Teaching Languages]. Например, в Литве начальные школы должны предлагать как минимум два разных языка из определенного списка (английский, французский и немецкий). При получении неполного среднего образования обязательный первый иностранный язык продолжается, однако для второго иностранного языка предлагается наибольшая альтернатива выбора. В Польше рекомендуется, чтобы администрация школы постаралась предоставить обучающимся возможность продолжения изучения языка, который они начали ранее. Так, среднему звену общеобразовательных учебных заведений советуют предлагать иностранные языки, которые преподавали в период начального обучения.

В отличие от Литвы в Ирландии, Хорватии, Боснии и Герцеговине не существует разработанных департаментом образования конкретных рекомендаций по определенным языкам. Образовательные учреждения самостоятельно выбирают иностранные языки, руководствуясь интересом и мотивацией обучающихся, их родителей или опекунов.

Таким образом, весьма очевидно, что изучение первого и второго обязательного иностранного языка в европейских странах варьируется в зависимости от образовательной политики государства, региональных особенностей страны и локальных реформаций образовательного сегмента.

Библиографический список

1. Цигулева О.В. Английский язык как индикатор социально-профессиональной стратификации будущего специалиста // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: материалы ежегодной всерос. научно-практ. конф. с межд. участием (Санкт-Петербург, 18–19 февраля 2020г.). СПб., 2020. С. 128–133.
2. European Commission. (2003). Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social committee of the Regions. COM (2003) 449

final. [pdf] [Электронный ресурс]. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF> (дата обращения: 12.11.2020).

3. Key Data on Teaching Languages at school in Europe, 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 176 p.
4. Muños C. Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *Applied Linguistics*. 2014. No. 35 (4). P. 463–482.
5. Vold E. Th. Qualifying foreign language teachers: Is teacher training enough? // *International Journal of Educational Research*. 2017. No. 82. P. 40–53.

С.В. Щелкунова, А.В. Смирнова

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены вопросы применения модели «смешанное обучение» в преподавании английского языка. Также раскрыт ее потенциал в повышении эффективности обучения английскому языку в основной школе. Описано проведенное исследование, в рамках которого была разработана серия уроков с элементами дистанционного обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, обучение английскому языку, основная школа, технология «Перевернутый класс», дистанционное обучение.

S.V. Shchelkunova, A.V. Smirnova

BLENDED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN A SECONDARY SCHOOL

The article deals with the application of the „blended learning” model in English language teaching. It reveals its potential to improve the effectiveness of teaching English in primary schools. The article describes the conducted research, within the framework of which a series of lessons with elements of distance learning was developed.

Keywords: blended learning, English language teaching, secondary school, technology of flipped classroom, distance learning.

В настоящее время процесс модернизации затрагивает множество общественных сфер, в том числе и образовательную. Современное видение школьного образования подразумевает, прежде всего, обновление его содержательной части: с появлением новых требований для усовершенствования качества и уровня образования появляются новые методы, средства и подходы к обучению, новые методические цели.

Проявленный интерес к информационно-образовательным технологиям вызван, с одной стороны, многообразием постоянно развивающихся технических средств, с другой – произошедшим «социально-экономическим преобразованием общества, требующим принципиально новых подходов к преподаванию» [Абрамова, 2014, с. 14].

Сегодня переход российского образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) неразрывно связан с кардинальным повышением уровня информатизации всей системы образования. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) пронизывают практически все сферы и структуры школы. В соответствии с ФГОС ИКТ-компетентность становится фундаментом для формирования универсальных учебных действий в современной школе.

Грамотное внедрение учителем информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в традиционный способ проведения урока может иметь массу положительных эффектов. Мультимедийные средства позволяют обогатить учебную деятельность: чтение аутентичных текстов, аудирование и общение с носителями языка, создание естественной языковой среды. Создание электронных образовательных ресурсов самим преподавателем позволяет, помимо стандартного учебника, использовать огромное количество дополнительных материалов при обучении всем видам речевой деятельности и различным упражнениям по грамматике, лексике. При использовании ИКТ в обучении преподаватель становится координа-

тором-помощником в самостоятельной работе обучающихся, побуждая их к поисковой и творческой деятельности.

Таким образом, в рамках традиционного урока не могут быть достигнуты новые образовательные цели, поэтому сочетание аудиторных занятий и опосредованного обучения, называемого «смешанным», становится одним из способов повышения эффективности образования для соответствия современным требованиям.

В настоящее время возник вопрос, связанный с применением смешанного обучения на уровне основного общего образования. Концепция смешанного обучения существовала уже в 60-х гг. XX в., но сам термин «blended learning» впервые появился в 1999 г. в пресс-релизе американского центра интерактивного обучения (Interactive Learning Center) [Белозубов, Николаев, 2007, с. 57]. Несмотря на то что в современной науке по-разному трактуется термин «смешанное обучение», данная технология находит широкое практическое применение в образовательном процессе. Сегодня под смешанным обучением предполагается объединение возможностей Интернета и цифровых медиа с традиционным аудиторным обучением.

Использование смешанного обучения на уроках иностранного языка имеет ряд преимуществ как для обучающихся, так и для учителя-предметника. Во-первых, необходимость развития у обучающихся умений использовать ИКТ, том числе в дистанционном образовании, так же, как и требование к педагогическим кадрам в ФГОС основного общего образования [Федеральный государственный..., 2010]. Во-вторых, благодаря смешанному обучению предполагается развитие учебной автономии обучающихся, что дает возможность установить время, место, темп и способ изучения материала.

Исследование возможности применения модели «смешанного обучения» осуществлялось на базе МБОУ СШ № 86 г. Красноярск. Опытно-экспериментальная работа по организации очного обучения с применением информационно-

коммуникационных технологий проводилась в течение трех недель на уроках английского языка в 8-х классах. Учебным планом было предусмотрено 9 часов, 6 из которых – аудиторная работа и 3 часа – самостоятельная работа. Серия уроков была разработана по модулю 1 УМК «Forward», 8-й класс (М.В. Вербицкая, О.В. Оралова, Э. Уорелл, Э. Уорд), который содержит три главы: 1. Who am I? 2. Globetrotter! 3. Growing up! [Вербицкая, Маккинли, Хастингс, 2018, с. 4].

Среди огромного количества ИКТ, используемых на уроках английского языка, с нашей точки зрения, наиболее интересными и продуктивными являются интерактивная доска Smartboard, инструменты Google (Google-формы, презентация и рисунок), интерактивная тетрадь Skysmart, технология «Перевернутый класс», ротационная модель, образовательная платформа и приложения.

В качестве примера ниже представлена первая учебная неделя, которая состоит из двух аудиторных занятий и одного занятия с применением ИКТ.

План-конспект. Фрагмент (неделя 1 – Who am I?)

Урок 1 представлен в традиционном формате с использованием ИКТ и различных социальных форм деятельности. Так, введение в тему обучения было организовано путем побуждения обучающихся высказывать свое мнение в парах по фотографии, представленной в учебнике. В основной части урока при работе с раздаточными материалами для прослушивания аудиозаписей обучающиеся индивидуально выполняли задания и отвечали на вопросы. Постаудиторная учебная деятельность была представлена как промежуточный контроль и оценивание развития грамматического навыка, связанного с использованием Present Simple и Present Continuous в сочетании с наречиями. Контроль представлял собой компьютерное тестирование в Google-форме по пройденному грамматическому материалу.

Учебная деятельность					
Неделя 1	Предаудиторная	Взаимосвязь между предаудиторной и аудиторной стадиями	Аудиторная	Взаимосвязь между аудиторной и постаудиторной стадиями	Постаудиторная
Урок 1 (аудиторное занятие)	Высказать мнение о молодом человеке на фотографии. Короткие монологические высказывания в парах	Назвать пройденные в 7 классе временные конструкции. Использование smartboard, Workbook, с. 4, упр. 1, 2	Индивидуальный поиск примеров использования Present Simple и Present Continuous в сочетании с наречиями в учебнике, с. 6, упр. 2, 3, тетрадь	В раздаточном материале после прослушивания аудиозаписи учащиеся заполняют данные, ответы на вопросы	Компьютерное тестирование в Google-форме. Оценка развития грамматических навыков
Урок 2 (дистанционное занятие)	Опиши фотографию письменно в тетради, следуя плану (The place, action, person's appearance, like/don't like, why). Используй слова с Exercise 4 page 5	Переходи по ссылке: https://resh.edu.ru/subject/lesson/2876/main/ Посмотри видео и запиши прилагательные в свой словарь с переводом	Работа с Student's Book, р. 7, ex. 6. Открой Workbook, р. 5, ex. 2	Работа с текстом. Student's Book, р. 9, «Has Britain got an identity crisis?», с использованием интерактивной тетради Skysmart	Переходи по ссылке: https://resh.edu.ru/subject/lesson/2876/train/#173752 Это тренировочные задания
Урок 3	Использование технологии «Перевернутый класс». Обучающиеся дома работают с лексическим материалом в учебнике, с. 10, упр. 1, 2	Подготовка к проверочной работе с помощью образовательной платформы Learnis	Решение кейс-ситуации с помощью цитаты из учебника, с. 1, упр. 5. Работа в мини-группах	Приготовить презентацию с помощью инструментов Google во время занятия в компьютерном классе	Взаимопроверка и оценивание команд, выставление оценок

Дальнейшая работа направлена на самостоятельное освоение и обработку материала. Обучающиеся 8-х классов индивидуально дома изучают лексические единицы по теме «Who am I?» на образовательной платформе «Российская электронная школа» [Российская электронная школа]. В заключительной части первой недели третий час учебного предмета «Английский язык» предполагал аудиторное занятие.

Для подведения промежуточных итогов проведенных трех уроков со смешанным обучением мы решили использовать технологию «Перевернутый класс», так как обучающиеся самостоятельно освоили лексическую тему. Поэтому во время урока в классе возможно было только корректирование ошибок, восполнение пробелов и проведение закрепления и контроля по теме. В ходе занятия на интерактивной доске была проведена подготовка к проверочной работе с помощью образовательной платформы Learnis [Learnis]. Проверка знаний состояла из решения кейс-ситуации, где обучающиеся работали в мини-группах по 3 человека. Темы кейсов были выбраны из учебника и состояли из цитат известных людей. Защита работ проходила в компьютерном классе образовательного учреждения, где обучающиеся, взаимодействуя в своих группах, создавали презентацию с помощью инструментов Google для дальнейшего представления.

Таким образом, давно существующие проблемы в обучении английскому языку, такие как пассивное потребление информации обучающимися, низкая мотивация и заинтересованность учебным предметом, необходимость усвоения большого объема изучаемого материала и развитие коммуникативной компетенции за кратчайшие сроки, ограниченность традиционного обучения в связи с новыми реалиями, не являются решением без изменений структуры и технологии учебного процесса.

ИКТ позволяют подойти к вопросу преподавания иностранного языка с новой стороны, кроме того, помогают

повысить интерес и мотивацию детей к учебе, что является одной из основных целей педагога. Исходя из всего сказанного, можно утверждать, что это повлечет за собой непосредственное изменение структуры и организации урока и, что также не менее важно, изменение роли самого учителя по отношению к учащимся, а именно его функций в управлении и организации учебного процесса.

Анализ результатов проведения серии уроков по учебному предмету «Английский язык» с применением смешанного обучения показывает положительную динамику уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся 8-х классов. Повышенная заинтересованность обучающихся к занятиям способствовала повышению учебных результатов.

Библиографический список

1. Абрамова Я.К. Информационные технологии в современной образовательной системе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Новосибирск: СибАК, 2014. 26 с.
2. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle: учебно-методическое пособие. СПб., 2007. 108 с.
3. Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б.М. Английский язык 8 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2018.
4. Российская электронная школа [Электронный ресурс]. URL: <https://resh.edu.ru> (дата обращения: 4.12.2020).
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. 48 с.
6. Learnis [Электронный ресурс]. URL: <https://www.learnis.ru> (дата обращения: 4.12.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Екатерина Витальевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: katelmz@mail.ru

Бабак Татьяна Петровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: tpbabak@gmail.com

Батина Алина Дмитриевна, студентка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: batinaalina700@gmail.com

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

Белова Екатерина Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет); email: belova_katerina@inbox.ru

Битнер Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: mbitner@mail.ru

Бянкина Виктория Алексеевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: byankina.vicka@yandex.ru

Губайдуллина Дарья Станиславовна, студентка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: dashunyastanislavovna08@gmail.com

Давыдова Антуанетта Викторовна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: anita.davidova1998@mail.ru

Делгер-оол Олчеймаа Артуровна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: delgerool95@mail.ru

Зыкова Алена Алексеевна, учитель МБОУ «Зыковская СОШ» Березовского района Красноярского края; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: alenaalena-97@mail.ru

Игна Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам Томского государственного педагогического университета; e-mail: onigna@tspu.edu.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, 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

Климова Дарья Сергеевна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: darya_klimova@list.ru

Колесова Анастасия Владимировна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nastyakolesova@inbox.ru

Колесова Наталья Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, 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

Колотова Александра Сергеевна, учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 164» г. Зеленогорска; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: ledeneva.95@mail.ru

Коришунова Анжелика Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: ankort@inbox.ru

Косарева Анастасия Евгеньевна, аспирант по направлению подготовки «Языкознание и литературоведение», специальность «Теория языка» Научно-исследовательского университета «Высшая школа экономики» (филиал в Нижнем Новгороде); e-mail: kosarevaaenspu@gmail.com

Кофман Елена Павловна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: jacobs@mail.ru

Лузин Борис Олегович, студент факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: mig225@rambler.ru

Лукиных Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: yulla@bk.ru

Мазлов Кирилл Михайлович, студент факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: kirillm98@gmail.com

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

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

Нестерова Кристина Михайловна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nesterova98k@mail.ru

Нужная Людмила Викторовна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования КГПУ имени В.П. Астафьева; nushnaja_1@mail.ru

Пахомова Татьяна Алексеевна, учитель английского языка МАОУ СОШ № 54 г. Томска; магистрант института иностранных языков и международного сотрудничества Томского государственного педагогического университета; e-mail: pahomova_17.05.1996@mail.ru

Плотникова Елизавета Игоревна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: lizplot@mail.ru

Плотникова Ирина Леонидовна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: isidoraplott@gmail.com

Сафронова Екатерина Александровна, магистрант Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: semenihina_katerina@mail.ru

Селезнева Ирина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: mixculture@mail.ru

Смирнова Анастасия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: anastasyavic@mail.ru

Солдатов Егор Сергеевич, студент факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: gessoldatov@gmail.com

Сукиасян Асмик Геворговна, учитель английского языка МАОУ СШ № 6 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла г. Красноярска; e-mail: asya_ccv@mail.ru

Тимошенко Татьяна Геннадьевна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: timoshenko98t@mail.ru

Улатова Анна Андреевна, учитель МБОУ СОШ № 45 г. Иркутска; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: ulatova2011@yandex.ru

Цигулева Олеся Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: oltsiguleva@yandex.ru

Шелкунова Светлана Валерьевна, учитель английского языка МБОУ СШ № 86 г. Красноярска; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: shelkunova.97@mail.ru.

Юров Антон Александрович, кандидат экономических наук, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: koth86@yandex.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Материалы

*IX Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

Красноярск, 4–5 декабря 2020 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 07.04.21. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 14,25. Бумага офсетная.
Тираж 100 экз. Заказ № 04-РИО-004

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,
т. 295-03-40