

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Мельцер Ольга Владимовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Формирование эмотивной компетенции обучающихся с применением модели «смешанного обучения» на уроке английского языка в 6 классе

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) магистерской программы: Инновационные технологии в иноязычном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. пед. наук, доцент Майер И.А.

« ____ » _____ 2022 г. _____

Руководитель магистерской программы
канд. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

« ____ » _____ 2022г. _____

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

« ____ » _____ 2022 г. _____

Обучающийся Мельцер О.В.

« ____ » _____ 2022 г. _____

Красноярск 2022

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы процесса формирования эмотивной компетенции обучающихся как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в 6 классе	10
1.1 Дефиниция понятия «эмотивная компетенция»; ее место и роль в составе иноязычной коммуникативной компетенции	10
1.2 Особенности формирования эмотивной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в 6 классе	20
Выводы по главе 1	35
Глава 2. Опытнo – экспериментальная работа по применению модели «смешанного обучения» в процессе формирования эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе	37
2.1 Анализ возможности применения модели «смешанного обучения» в процессе формирования эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе	37
2.2 Разработка и апробация комплекса заданий с использованием модели «смешанного обучения», направленного на формирование эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе (в дополнение к УМК «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс», авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В.Эванс)	45
Выводы по главе 2	61
Заключение	64
Список использованных источников	66
Приложение А.....	75
Приложение Б.....	76
Приложение В.....	78

Приложение Г.....	80
-------------------	----

Введение

Актуальность темы исследования. Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, согласно ФГОС ООО, предполагает задействование всех ее составляющих.

При обучении иностранным языкам желательно обеспечить доступ к аутентичным материалам, созданным носителями языка, но это не всегда возможно при использовании только очной формы обучения.

Особую роль в процессе формирования инояз. коммуникат. компетенции играет так называемое «смешанное обучение» (blending education), представляющее собой сочетание очной и заочной (дистантной) формы обучения.

Эмотивной компетенции, которая по мнению И.П. Павлючко, В.И. Шаховского, И.Е. Городецкой, может быть отнесена к составляющим ИКК, не уделяется достаточного внимания на уроке иностранного языка, хотя она содействует осуществлению процесса обучения лексике, носящей эмоционально-оценочный характер, широко представленной в аутентичных материалах, размещенных в сети.

Данное противоречие между необходимостью включения в процесс обучения иноязычной лексике эмоционально-оценочного компонента и недостаточной степенью ее присутствия в УМК позволило определить тему исследования.

Применение модели «смешанного обучения» исследуется как отечественными (И.Н. Семенова, А.В. Слепухина, Ю.П. Немчанинова, Б.Е. Стариченко), так и зарубежными учеными (Д. Гаррисон, Х. Кануки, К. Проктер).

Методический потенциал применения модели «смешанного обучения» в процессе формирования эмотивной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся рассмотрен, по нашим данным, в недостаточной степени, что позволило определить тему

исследования: «Формирование эмотивной компетенции обучающихся с применением модели «смешанного обучения» на уроке английского языка в 6 классе».

Объектом исследования является процесс формирования эмотивной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на уроке иностранного языка в 6 классе.

В качестве **предмета исследования** мы рассматриваем особенности формирования эмотивной компетенции при обучении иностранному языку в 6 классе с применением модели «смешанного обучения».

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что использование разработанного в дополнение к УМК «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс» комплекса заданий с использованием модели «смешанного обучения» будет способствовать повышению эффективности формирования эмотивной компетенции обучающихся.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность применения комплекса заданий с использованием модели «смешанного обучения», направленного на формирование эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы **задачи исследования:**

1. Изучить различные подходы к дефиниции понятия «эмотивная компетенция», ее место и роль в составе иноязычной коммуникативной компетенции.

2. Рассмотреть особенности формирования эмотивной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в 6 классе.

3. Разработать комплекс заданий с использованием модели «смешанного обучения», направленного на формирование эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе (в

дополнение к УМК «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс», авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс).

4. Провести апробацию разработанного комплекса заданий на базе МБОУ Лицей №10 (г. Красноярск);

5. Проанализировать данные опытно-экспериментальной работы и дать рекомендации по внедрению разработанного методического материала в образовательную практику.

Для решения поставленных задач задействованы следующие **методы исследования**: теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; изучение документации в сфере основного общего образования; анализ и обобщение педагогического опыта, методический эксперимент.

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных и зарубежных ученых по проблеме обучения лексике на уроках иностранного языка (Б.В. Беляев, Г.В. Рогова); стратегиям и приемам формирования эмотивной компетенции (И.П. Павлючко, В. И. Шаховский, И.Е. Городецкая); исследования в сфере эмоционально-оценочной лексики (А.С. Стаценко, Н.Д. Арутюнова, М. Д. Степанова, Е.В. Розен, М. Лодэ, О.В. Романенко); методики применения модели «смешанного обучения» на уроках иностранного языка (Е.В. Костина, И.А. Малинина, Н.К. Яшина, Ч.Р. Грэхем).

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке комплекса заданий с использованием модели «смешанного обучения», направленного на формирование эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе (в дополнение к УМК «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс», авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс).

Практическая ценность исследования заключается в возможности использования разработанного комплекса при обучении английскому языку в 6 классе.

Апробация и этапы исследования.

2020-2022 гг. Определение темы, сбор материала, написание и защита магистерской диссертации на тему исследования.

Апробация материалов исследования осуществлялась через выступление с докладом на XXII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики»: г. Красноярск, СибГУ им. М. Ф. Решетнева 2022 г. и публикацию статьи «Формирование эмотивной компетенции при обучении иностранному языку» в сборнике материалов данной конференции; публикацию статьи в Международном научном журнале «Молодой ученый» «Смешанное обучение на уроках иностранного языка» в октябре 2022 г.

Опытно-экспериментальная база исследования. Материалы исследования апробированы на базе МБОУ Лицей №10 (г. Красноярск) в 6 классе.

Структура работы: Введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, список использованных источников и приложение. Работа изложена на 84 страницах машинописного текста.

Во Введении обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи, гипотеза, теоретическая основа исследования и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы исследования, структура и содержание работы.

Первая глава «Теоретико-методологические основы процесса формирования эмотивной компетенции обучающихся как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в 6 классе» посвящена рассмотрению дефиниции понятия «эмотивная компетенция», выявлению ее места и роли как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции и особенностям формирования эмотивной компетенции на уроке иностранного языка в 6 классе.

Во второй главе «Опытно – экспериментальная работа по применению модели «смешанного обучения» в процессе формирования эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе» рассматриваются возможности применения модели «смешанного обучения» в процессе формирования эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе; представлены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации комплекса заданий с использованием модели «смешанного обучения», направленного на формирование эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе (в дополнение к УМК «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс», авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д.Дули, В.Эванс).

В Заключении обобщаются результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, намечается перспектива дальнейшего изучения проблемы.

Список использованных источников включает 71 наименование работ отечественных и зарубежных авторов, а также государственные нормативные документы и учебные издания.

Приложение А включает документы, подтверждающие апробацию разработанного автором исследования комплекса заданий на базе МБОУ Лицей № 10 (г. Красноярск) в 6 классе.

Приложение Б содержит вопросы тестирования обучающихся 6 класса по определению уровня сформированности эмотивной компетенции.

Приложение В содержит статью «Формирование эмотивной компетенции при обучении иностранному языку», опубликованной в сборнике материалов XXII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики» (г. Красноярск, СибГУ им. М. Ф. Решетнева 2022 г.).

Приложение Г содержит статью «Смешанное обучение на уроках иностранного языка», опубликованной в Международном научном журнале «Молодой ученый».

Глава 1. Теоретико-методологические основы процесса формирования эмотивной компетенции обучающихся как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в 6 классе

1.1 Дефиниция понятия «эмотивная компетенция»; ее место и роль в составе иноязычной коммуникативной компетенции

Перед тем как рассмотреть понятие «эмотивная компетенция», ее место в составе иноязычной коммуникативной компетенции, мы должны изучить идеи компетентностного подхода как принципа образования, который исследовали такие ученые как А.Г. Бермус, Г.Б. Голуб, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской и многие другие, и определить разницу между понятиями «компетенция» и «компетентность».

Исследователи на данный момент не дали конкретного определения понятию «компетентностный подход», поэтому рассмотрим несколько дефиниций различных авторов.

Д.А. Иванов определяет компетентностный подход как попытку унифицировать школы и потребности рынка труда. Автор обращает внимание на результат образования, а результатом в данном случае будет являться не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях [Иванов, 2003, с. 101].

И.Д. Фрумин рассматривает компетентностный подход как обновление содержания образования из-за изменяющейся социально-политической ситуации [Фрумин, 2002, с. 38].

Достаточно подробно определяет понятие «компетентностный подход» О.Е. Лебедев. По мнению исследователя, компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Все необходимые условия для формирования у обучающихся способности решать проблемы в различных сферах и видах

деятельности, используя социальный опыт за счет данного подхода [Лебедев, 2004, с. 3].

Что касается определений «компетенция» и «компетентность», то российские исследователи стараются разделить данные понятия, так как из-за сходства звучания данных слов происходит терминологическая путаница.

А.В. Хуторской по термином «компетенция» понимает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, средств деятельности), которые назначаются по отношению к конкретному кругу предметов и процессов и важных для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [Хуторской, Технология проектирования...].

И.А. Зимняя определяет термин «компетенция» как внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, систем ценностей и отношений), устанавливающиеся в скором времени в компетентностях человека [Зимняя, 2004, с. 23];

Определения, представленные выше, позволяют сделать вывод о том, что «компетенция» - это совокупность знаний, умений и/или навыков, определенных качеств личности и знание в рамках той или иной темы (предмета, процесса, сферы деятельности и т. д.), что в своем единстве помогает решать практические задачи, обеспечивая деятельность человека.

А.Г. Бермус считает, что «компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты», и в данную компетентность входит: владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, которая включает в себя его личностное отношение к ней и предмету деятельности [Цит. по: Хуторской, А. В. Технология проектирования...].

И.А. Зимней «компетентность трактуется «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [Зимняя, 2004, с. 42].

Иноязычная коммуникативная компетенция является основной в процессе обучения иностранному языку. И.А. Зимняя, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, И. Л. Бим, Дж. Савиньон, Г. Пифо, Д. Равен и многие другие отечественные и зарубежные исследователи работали над проблемами формирования и развития коммуникативной компетенции.

В 1822 году Вильгельм фон Гумбольдт выразил мысль о необходимости соизучения языка и культуры, и позже в 70-х гг. XX века в США Н. Хомский предложил термин «компетенция».

Термин «коммуникативная компетенция» вводит лингвист Д. Хаймс. По его определению, коммуникативная компетенция – это внутреннее знание ситуационной уместности языка; способности, способствующие быть участником речевой деятельности. Автор считает, что владение языком это не только знание лексики и грамматики, но и социальный условия для их употребления. [цит. по: Гез, 2008, с. 180].

Н.П. Таюрская считает, что иноязычная коммуникативная компетенция – способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений. Автора поддерживают многие отечественные исследователи (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.) [Таюрская, 2015, с. 84].

И.А. Зимняя считает, что коммуникативная компетенция – это «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [Зимняя, 2004, с. 13].

Рассмотрев определение «иноязычная коммуникативная компетенция», определим, какие составляющие входят в данную компетенцию, на основе

чего происходит развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции.

Лингвистическая или языковая компетенция является первым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Составляющие данной компетенции это: умение грамматически верно употреблять формы и строить предложения, понимать смысловые отрезки в речи, которые построены с существующими языковыми нормами иностранного языка. Исследователи считают, что без определенных знаний правил образования грамматических форм и знания слов, коммуникация невозможна.

Дискурсивная или речевая компетенция следующая составляющая иноязычной коммуникативной компетенции. Развитие и формирование всех четырех видов речевой деятельности, а именно говорения, аудирования, чтения и письма, является ее задачей. Учитель в свою очередь должен организовать широкий спектр речевой практики на уроках иностранного языка. Обучающиеся, в свою очередь, учатся свободно владеть речью, говорить без затруднений, понимать речь на слух.

Умение фиксировать общее и специфичное, сравнивать культуру родного языка и страны и культуру страны изучаемого языка учит обучающихся социокультурная компетенция. В ней содержится комплекс знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка.

И.Л. Бим выделяет следующую компетенцию, которая носит название стратегическая или компенсаторная компетенция. Данная компетенция позволяет обучающимся овладеть комплексом знаний, умений и навыков, при помощи которого обучающиеся смогут компенсировать недостаток знания языка.

Учебно-познавательная компетенция - возможность постоянно совершенствовать уровень владения иностранным языком, а также удовлетворение профессиональных интересов при помощи уровня владения иностранным языком [Бим, 2007, с. 16].

Рассмотрев все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, нельзя забывать о том, что существует еще один компонент, который не включен в общепринятый список компетенций, но играет значительную роль в процессе обучения иностранным языкам, поскольку связан со всеми другими компонентами иноязычной коммуникативной компетенции. Речь идет об эмотивной компетенции, представленной И.П. Павлючко – Рисунок 1.

Д.П. Бак ввел в научную сферу понятие «эмотивная компетенция», так как он считал, что данная компетенция – это "способность действовать в соответствии с внутренней средой своих чувств и желаний" [Павлючко, 1999, с. 43].



Рисунок 1 - Связь эмотивной компетенции с другими компонентами иноязычной коммуникативной компетенции (по И.П. Павлючко)

По мнению И.П. Павлючко, эмотивная компетенция является совокупностью психологического и языкового знания, позволяющей личности в разных языковых ситуациях выражать свои эмоции и эмоции другого человека [Павлючко, 1999, с. 43].

Комплекс знаний, умений и навыков, которые позволяют грамотно воспринимать и использовать эмотивные лексические единицы, производя эмоциональные высказывания на иностранном языке в соответствии с ситуацией общения включен в структуру эмотивной компетенции.

Содержание эмотивной компетенции составляют следующие компоненты:

- предметный компонент (знание эмоциональных концептов, знания эмотивных концептов, стратегий, знания в сфере эмоций и другие);
- результативный компонент (выразительность и креативность, входящие в ситуации иноязычного общения);
- процессуальный компонент (умения планировать, анализировать, выражать эмоции средствами иностранного языка в различных формах, продуцировать и оценивать эмпатию и эмоциональную рефлексю в процессе профессиональной иноязычной коммуникации и прочее).

Понятия «эмоциональность» и «эмотивность» различны. Н.Н. Орлова дефинирует эмоциональность как сущность личности, которая определяет характер восприятия и отражения ею окружающей действительности и взаимодействия с другими членами социума. Отражая качества и динамику эмоций, эмоциональность способна сформировать мировоззрение и отрегулировать его поведение. [Орлова, 2009, с. 25].

Когда мы говорим про эмотивный компонент, имеется в виду язык, его единицы и их семантика. Эмотивность – языковая категория, и эмоции выражаются, передаются, вызываются при помощи языка.

В.И. Шаховский считает, что формирование эмотивной компетенции у обучающихся, то есть знания о том, как управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, должно быть обязательным и необходимым, так как эмотивная компетенция дает возможность достигнуть положительного эффекта в общении [Шаховский, 2008, с. 40]. Он говорит о том, что любая коммуникативная ситуация характеризуется специфической коммуникативно-целевой семантикой используемых языковых знаков,

которые выполняют функцию «эмоционального, физического и динамического взаимодействия коммуникантов» [Там же, с. 208].

Базовые или универсальные эмоции, их проявление и акцентирование по-разному проявляется в каждой культуре и имеет свои национально-культурные особенности. Многие исследователи (А. Вежбицкая, В.И. Шаховский, Н.А. Красавский) говорят о том, что эмоции являются серьезным препятствием для эффективного межкультурного общения. Так, для исключения данного препятствия участники межкультурного диалога должны обладать адекватной эмотивной компетенцией [Красавский, 2008, с. 374].

В.И. Шаховский также определяет структуру эмотивной компетенции:

- 1) знание единых лингвокультурных кодов эмоционального общения;
- 2) знание эмоциональной идеи таких кодов в форме эмоциональных концептов;
- 3) знание правил распознавания кодов и их связь с общечеловеческими / национально-культурными ценностями;
- 4) знание маркеров эмоционально-этнического определения речевых партнеров, правил эмоционального общения с ними;
- 5) знание и владение средствами названия, экспрессии и описания своих и чужих эмоций в обоих лингвокультурных кодах [Шаховский, 2008, с. 313].

Процесс формирования эмотивной компетенции в иностранном языке комплексный и многоэтапный. Во-первых, в соответствии со структурой, указанной выше, важно определить культурно-значимые эмоциональные коды для изучаемого языка.

Во-вторых, формирование эмотивной компетенции предполагает включение в учебный процесс речевых ситуаций, обусловленные эмоциями, закладывающих базу для обучающей коммуникации, в которой участники процесса учатся анализировать ситуацию, понимать и расшифровывать чужие эмоции, проявлять или скрывать свои эмоции, при этом выбирая

адекватные языковые и экстралингвистические средства для эффективного взаимодействия. В данном случае эффективными методами обучения будут игры, ролевые игры, инсценировки, работа с диалогами и многое другое.

В-третьих, за счет включения аутентичных текстов различных жанров и стилей, а также знакомства с невербальными средствами эмоциональной коммуникации в процессе обучения при формировании эмотивной компетенции может быть достигнута аутентичность общения. Большой потенциал представляют тематические художественные фильмы (например, «Доктор Хаус»), в которых явно отражается эмоциональное поведение персонажей. Кадры или видеофрагменты из таких фильмов можно применять на уроках иностранного языка для развития эмотивной компетенции обучающихся.

Контроль своих и чужих эмоций обеспечивают возможность выразить и понять как эмоциональное содержание сообщения, но и добиться хороших результатов в решении невербальных задач. Все это входит в эмотивную компетенцию.

Формирование эмотивной компетенции подразумевает целенаправленную работу учителя по созданию эмоционального лексикона обучающегося: при этом происходит усвоение языковых единиц всех пластов изучаемого языка (фонетического, морфологического, лексического, фразеологического, синтаксического).

Стоит отметить, что особое внимание уделяется интерпретации эмотивных смыслов на примере художественных текстов в изучаемом языке и их переводах на родной язык, а также объяснение эмотивного содержания художественных текстов в родном языке и в последующем их перевод на изучаемый иностранный язык. В.И. Шаховский говорит о том, что в художественных текстах «приводятся термины эмоций, показан набор эмоциональных ситуаций и модели (а)вербальной экспрессии и дескрипции. Этот учебник жизни учит, как узнавать те или иные эмоции, как их называть

и выражать прямо или косвенно при их экстерииоризации» [Шаховский, 2008, с. 256].

Как мы отмечали ранее, эмотивная компетенция является комплексной системой и связана со всеми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, такими как: концептуальный; знаниевый; объектный; деятельностный; поведенческий компоненты [Городецкая, 2014, с. 245].

Компоненты, входящие в структуру иноязычной коммуникативной компетенции, помогают развить не только специальные навыки, но и такие качества эмоционального интеллекта как: эмоциональная регуляция, рефлексия, эмпатия и многое другое.

Можем также отметить, что эмотивная компетенция обычно приобретается через жизненный опыт и ситуации, с которыми сталкиваются обучающиеся. Проживая конкретную ситуацию, они погружаются в определенную атмосферу, которая помогает им развить навык употребления эмотивной лексической единицы в конкретной ситуации общения.

Сформированность эмотивной компетенции, по мнению многих исследователей, является высшей степенью развития иноязычной коммуникативной компетенции. Учителя должны уже с начальной школы при обучении иностранному языку развивать данную компетенцию, поэтому в настоящее время ученые разрабатывают различные подходы к формированию эмотивной компетенции обучающихся.

С.В. Чернышов в качестве эффективного подхода к обучению иностранным языкам предлагает эмоционально-концептный подход, говоря о степени важности эмоций в речи, об их участии в становлении личности. Кроме того, С. В. Чернышов предполагает, что эмотивная компетенция помогает в освоении обучающимися иноязычной картины мира [Чернышов, 2014, с. 140].

В содержание обучения эмоционально-концептного подхода входит совокупность таких умений и навыков, которые позволяют понять свои и чужие эмоции, осознать себя и других. При помощи определенных умений и

навыков обучающиеся могут управлять различными эмотивными лексическими единицами. Совокупность различных умений и навыков, которые способствуют пониманию своих эмоций и эмоций носителя другого языка и культуры, их выражение различными лингвистическими средствами и управление ими в межкультурном общении будет являться содержанием обучения в рамках данного подхода.

Н. А. Красавский говорит о том, что эмоциональный концепт является главным источником содержания обучения. Эмоциональный концепт – это комплексное, структурное вербализованное образование, содержащее культурную значимость. Исследователь отмечает, что изменение иноязычной информации зависит от эмоциональных концептов, которые возникают в сознании обучающихся. В качестве результата такого преобразования мы можем отметить развитие эмоционального интеллекта, который позволяет обучающимся реагировать должным образом как на родную, так и на иноязычную картину мира [Красавский, 2008, с. 60].

Эмоционально-концептный подход обладает глубокой коммуникативной, когнитивной и социокультурной основой. Данный подход развивает всесторонне развитую личность, которая осознает культуру страны изучаемого языка.

Цель и результат эмоционально-концептного подхода - это создание необходимых условий для формирования эмотивной компетенции.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмотивная компетенция, как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции, играет значимую роль при обучении иностранным языкам, так как ведет к успешной межкультурной коммуникации. В настоящее время проводится большое количество исследований, которые направлены на изучение эмотивной компетенции, условиях ее включения в образовательный процесс, а также разрабатываются методики формирования эмотивной компетенции при обучении иностранным языкам.

1.2 Особенности формирования эмотивной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в 6 классе

В данном исследовании мы опираемся на такие нормативные документы как Федеральный государственный образовательный стандарт и Примерная основная образовательная программа по иностранному языку. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) определяет содержание предметной области Иностранные языки [Федеральный государственный ...].

Согласно Примерной основной образовательной программе по иностранному языку, этот предмет формирует коммуникативную культуру обучающегося, способствует его общему речевому развитию, расширению кругозора, формированию представлений о диалоге культур, осознанию себя как носителя культуры и духовных ценностей своего народа. Можно отметить большой воспитательный потенциал иностранного языка как учебного предмета. Все предметные результаты изучения иностранного языка, перечисленные в примерной программе, связаны с понятием «коммуникативная компетенция» [Примерная основная ...].

Изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Предметные результаты освоения программы по иностранному языку представлены по всем структурным компонентам, составляющим иноязычную коммуникативную компетенцию.

Предметные результаты изучения учебного предмета «Иностранный язык» на уровне основного общего образования нацелены на применение знаний, умений и навыков в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях и отражают сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на допороговом уровне А2 в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной [Там же].

Исходя из того, что иноязычная коммуникативная компетенция предусматривает развитие языковых навыков (грамматика, лексика, фонетика и орфография) и коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме, перед учителями стоит задача развития лексических навыков, а именно:

- Распознавание и применение в речи лексических единиц в рамках тем, которые содержатся в разделе «Предметное содержание речи»;
- Распознавание и применение в речи распространенных устойчивых словосочетаний, оценочной лексики, реплик-клише речевого этикета;
- Распознавание и применение в речи разных средств связи с целью целостности высказывания;
- Распознавание и употребление в речи устойчивых выражений и фраз.

Так, мы можем говорить о тесной связи верного понимания и применения целых классов слов в обучении иностранному языку, то есть лексики. Лексика – это совокупность слов и сходных с ними по функциям объединений, образующих определенную систему [Шатилов, 1986, с. 120].

Лексика считается важнейшим аспектом изучения иностранного языка, потому что в основе обучения всем видам речевой деятельности лежит словарный запас. При помощи лексических единиц мы можем выразить свои мысли, чувства, эмоции. Лексика является подвижным классом языка, ее изменения связаны с развитием общества, культуры, науки, образования и технологий.

«Формирование у обучающихся 36 лексических навыков как важнейшего компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности» - это цель обучения иноязычной лексике в средней школе [Там же]. И.Л. Бим считает, что лексика – это «основной строительный материал языка»[Бим, 1988, с. 163-164].

Вопросами обучения иноязычной лексике занимались многие отечественные ученые (М.П. Базина, Б.В. Беляев, О.А. Бибин, В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, Ю.Г. Давыдова, Н.Б.Добрынина, С.Ю.

Ильина, С.В. Калинина, Е.И. Негневицкая, Е.И. Пассов, С.Е. Рахман, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, Е.П. Тарасова, С.Г. Тер-Минасова, А.Н. Шамов и др.) и зарубежные авторы (М. Вальтер, П. Нейшн, Г. Пальмер, С. Торнбери, Д. Уилкинс и другие).

Эмоциональная составляющая важна в любом общении. Собеседники должны видеть положительную или отрицательную реакцию на свои действия или слова. Для того, чтобы уметь правильно выражать свои эмоции при помощи лексических единиц, нужно обладать определенными знаниями и умениями.

Для выражения эмоций в разных странах используются определенные слова во фразах, которые обозначают конкретную эмоцию. Например, в русской культуре самым важным проявлением эмоций являются глаза, с ними связано множество фраз: глаза на лоб полезли, глаза как пять копеек и многие другие. В английском языке важные компоненты это – тело и голова (разрыдайся во все горло, засунь голову в пасть и другие) [Багдасарова, 2005, с. 56].

Таким образом, для формирования начального (элементарного) уровня эмотивной компетенции необходимы определенные знания об этой компетенции, кроме того, навыки и умения распознавать и использовать эмотивные лексические единицы. Элементарный уровень может быть представлен в виде следующих компонентов:

1. Знания, относящиеся к ситуациям эмоционального общения;
2. Знания об эмоциональных значениях (концепциях) и их правильном понимании с учетом межкультурного контекста;
3. Навыки распознавания и правильного объяснения различных вербальных приемов эмоционального высказывания собеседников в рецептивных видах речевой деятельности в рамках лексического компонента языка;
4. Навыки определения эмоциональных устремлений, выражаемых используемыми языковыми средствами;

5. Навыки определения типов эмоциональной лексики;

6. Навыки использования изученных эмотивных лексических единиц для выражения различных эмоций в условиях межличностного и межкультурного общения в продуктивных видах речевой деятельности в зависимости от эмоциональной ситуации;

7. Способность разрабатывать определенные стратегии успешного общения, используя приобретенные знания, навыки и умения в эмоциональном общении [Шаховский, 2008, с. 156].

Можно говорить о том, что элементарный уровень эмотивной компетенции предусматривает навыки и умения, которые позволяют распознавать и адекватно интерпретировать эмоциональное состояние собеседника в соответствии с используемыми лексическими единицами, а также грамотно отражать собственное эмоциональное состояние с помощью подходящих лексических единиц в рамках эмотивного общения. Все рассмотренные взаимосвязанные понятия являются важными компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, представляющей собой сложное единство, и это является главной задачей школьного иноязычного образования.

Содержание обучения иностранному языку прописано в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) с упомянутым в них объемом лексических единиц в соответствии с определенной темой, который должен быть изучен [Федеральный государственный образовательный ...].

Г.В. Рогова выделяет три компонента содержания обучения лексической стороне речи.

Первый компонент – лингвистический. Он включает набор лексики, который необходим для решения коммуникативных задач на конкретном этапе обучения.

Набор лексики – это лексический минимум по теме урока, т.е. объем, который является важным элементом в аспекте возможностей употребления языка как средства общения.

Второй – методологический компонент, который включает способы запоминания и систематизации нового материала. Данный компонент способствует обучающемуся работать над лексикой самостоятельно.

Третий компонент – психологический. Он включает формирование лексических навыков. Компонент позволяет обучающемуся использовать навыки для решения коммуникативных задач [Рогова, 2000, с. 56].

В данной работе мы исследуем особенности формирования эмотивной компетенции, то есть обучение эмоционально-оценочной лексике.

Исходя из различных источников, эмоционально-оценочная лексика определяется как подвижный и открытый класс языка, в аспекте временных рамок, национальных, политических, социальных воздействий; эмоционально – оценочная лексика употребляется в речевой коммуникации, она является средством выражения субъективности.

По определению А.С. Стаценко, эмоционально-оценочная лексика – это «слова, имеющие выраженную языковыми средствами эмоциональную окрашенность и слова, в значении которых есть оценка, положительная или отрицательная характеристика предмета, признака или действия» [Стаценко, 2011, с. 4].

Результат взаимосвязи эмоции и оценки является эмоционально-оценочным компонентом. Так, эмоции выражают психическое переживание субъектом своего отношения к происходящему вокруг, а оценка является результатом этого процесса.

Оценка является лингвистической категорией, существующей в любом языке, в связи с этим можно говорить об ее универсальности. Н.Д. Арутюнова, Е.Н. Банина, Т.В. Маркелова, Е.М. Вольф, В.Н. Телия, Е.В. Тулубеева внесли значительный вклад в исследование категории оценки.

Оценка – положительное или отрицательное положение субъекта, который осуществляет эту оценку, по отношению к оцениваемому, так определяет оценку М.П. Брандес, акцентируя внимание на субъективном факторе, как основном для характеристики оценки. Оценка субъективна и

для каждой отдельной личности определяется по-разному, либо положительно, либо отрицательно. [Брандес, 2004, с. 275].

Исследователи выделяют базовые эмоции, которые являются основой человеческих переживаний.

Базовой эмоцией, по Н.А. Красавскому, является «филогенетически первичное, основанное на перцептивных представления психическое переживание человека (радость, страх, гнев), которое является психологически универсальным и релевантным культурным феноменом того или иного этноса» [Красавский, 2008, с. 209].

Исследователи выделяют разнообразное количество базовых эмоций – от двух до десяти (П. Эксан, Р. Плутчик, К. Изард, Н.В. Витт и другие). Существует множество классификаций базовых эмоций, но мы остановились на классификации НА. Багдасаровой, представленной в Таблице 1 [Багдасарова, 2004, с. 42].

Таблица 1 – Классификация базовых эмоций в русском и английском языках (по Н.А. Багдасаровой)

Базовая эмоция (русский язык)	Базовая эмоция (английский язык)
Счастье	Joy
Печаль	Grief
Злость	Anger
Презрение	Contempt
Боязнь	Fear
Удивление	Surprise

Именно этими базовыми эмоциями очерчена эмоциональная многоязычная картина мира в рамках эмоционально-концептного подхода обучения иностранным языкам.

Выделяют три функции эмоций:

1. Отражательная (оценочная) функция выражается в распространении в сознании существующих явлений окружающего мира и общей оценки таких явлений. Благодаря оценочной функции эмоции позволяют формировать у человека представления об окружающем мире со знаком «+» или «-».

Она имеет особое значение, так как существует необходимость формирования у обучающихся правильных и адекватных точек зрения, характерных для культуры изучаемого языка.

2. Регуляторная (побудительная) функция эмоций отражается в определении направления поведения индивида и зоны поиска удовлетворения имеющихся потребностей человека. В.К. Вилюнас говорит о том, что эмоции являются «толчком» для начала деятельности, она выполняет побудительную функцию. Данная функция выполняет тщательный отбор эмоционально-окрашенных лексических единиц и ситуаций, которые обусловлены эмоциями. Регуляторная функция показывает, как эмоции участвуют в учебном процессе.

3. Когнитивная функция эмоций указывает на степень интенсивности протекания познавательных процессов в сознании личности. Данные процессы обеспечивают устойчивость, направленность и избирательность познавательных процессов [Багдасарова, 2004, с. 50].

Вербальные средства выражения эмоций и акцентирование внимания на них позволяет повысить уровень заинтересованности, мотивации, внимания и других когнитивных процессов у обучающихся на уроке иностранного языка. При запоминании слов эмотивный компонент играет значительную роль. Е. Д. Хомская и Н. Я. Батова говорят о связи эмоций с познавательными процессами, отмечая важность эмотивного компонента в запоминании слов. П. Фресс и Ж. Пиаже говорят о том, что при задействовании эмоций человек может запомнить даже бессмысленные слоги [Батова, 1992, с. 132].

Л. Постман и Б. Шнайдер в своей монографии приводят результаты различных экспериментов, связанных с ролью эмотивного компонента в составе слова и частотностью употребления эмотивных слов в лексике [Бим,1988, с. 174].

И. Л. Бим говорила о том, что «чем ярче впечатление, произведенное словом, чем значительнее ситуация, в которой оно встречалось, чем больше в нем потребность, тем лучше оно запоминается» [Там же].

Выражение эмоций и помощь другим в выражении их эмоций влечет за собой способность вербализовать свои эмоции и сопереживать другим, чтобы помочь им выразить свои собственные эмоции. Исследователи говорят о том, что понимание собственных и чужих эмоций включает прежние компетенции (распознавание и выражение эмоций), но также выходит за их рамки. Эмотивная компетенция предполагает, что человек способен понимать тонкости эмоционально заряженных слов, а также устанавливать связи между эмоцией и ее триггером. Это позволяет человеку понимать сложные эмоции и переход между ними (например, как печаль может переходить в агрессивность).

Ученые отмечают, что отбор лексического материала является нелегкой задачей. По результатам некоторых исследований 51 зарубежных ученых знают около 2 000 наиболее употребляемых слов, которые обеспечивают понимание 80% ненаучного текста, а знание 5 000 слов увеличивает шансы знания ненаучного текста до 88,7% [Francis, 1982, с. 64]. Для понимания 80% устного сообщения необходимо знать 1800 слов [McCarthy, 2004, с. 76].

А.А. Миролубов, И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, И.В. Рахманова и Б.А. Лapidус разработали критерии отбора эмотивного лексического минимума.

Основным критерием отбора эмотивного лексического минимума является критерий частоты употребления слова (частотность слова). Однако в настоящее время преподаватели иностранного языка должны опираться на коммуникативные цели, учитывать культурные ценности, межкультурные

различия и использовать аутентичные тексты [Храброва, 2013, с. 235]. Можно сказать, что такие проблемы, как неумение дифференцировать и использовать языковые средства, репрезентирующие эмоции, усложняет коммуникативную насыщенность диалога и приводит к коммуникативным неудачам в процессе межкультурного и межличностного общения. Исследования показывают, что решением этой проблемы является включение в содержание преподавания лексики эмоционального материала, охватывающего эмоциональные тексты, фрагменты фильмов, комиксов, шуток и иллюстраций.

Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет три подхода к отбору лексического материала: эмпирический, лингвистический и прагматический [Миньяр-Белоручев, 1998, с. 3]. Из-за особенностей эмотивной лексики представленные подходы недопустимы в их стандартном виде.

Эмпирический подход используется только при условии достижения высокого уровня иноязычной компетенции и эмоционального интеллекта. Данное явление, как мы можем заметить, редко встречается в школьном образовании, из-за отсутствия носителя языка. К данному подходу относятся такие критерии как: критерий сочетаемости слова, критерий многозначности, критерий семантической ценности, критерий словообразовательной ценности, критерий строевой способности. Именно они употребляются при работе с эмотивной лексикой.

Следующий подход – прагматический, являющийся наиболее подходящим для отбора эмотивной лексики. Критерии, входящие в данный подход: критерий частотности использования единицы в речи, критерий тематичности (тематический критерий), критерий употребительности, критерий описания понятий, критерий исключения синонимов, критерий прозрачности [Миньяр-Белоручев, 1998, с. 78-80].

Содержание обучения эмотивной лексике, исходя из большинства исследований, призвано формировать элементарный уровень эмотивной

компетенции, а критерии могут изменяться, если использовать подходы, упомянутые выше.

Л.Е. Зеленина выделяет две группы критериев отбора эмотивной лексики: основные и вспомогательные. Она отмечает также критерий морфологической характеристики и критерий трудности в усвоении слова [Зеленина, 2012, с. 168- 170].

При отборе эмотивной лексики необходимо учитывать определенные факторы: возраст, способности, интересы, языковой уровень, условия обучения. Данные факторы позволяют выделить некоторые критерии для отбора эмоционально окрашенных лексических единиц:

- критерий частотности использования эмотива в речи;
- критерий тематичности;
- критерий стилистической допустимости;
- критерий эмоциональной насыщенности;
- критерий коммуникативной ценности.

Н.М. Скаткин затрагивает проблему эмоций, осознавая важность эмоциональной составляющей в обучении иностранному языку. Автор выделяет принцип положительного эмоционального фона обучения, который является связующим звеном между интеллектуальной учебной деятельностью обучающихся и их духовно-нравственной составляющей [Скаткин, 1982, с. 80-84]. Внедрение этого принципа в преподавание иностранных языков предполагает использование произведений искусства как инструмента воздействия на эмоциональную сферу обучающихся, что, на наш взгляд, вполне логично. Чаще всего представленные в УМК задания, которые направлены на выражение собственного мнения о произведениях искусства (музыке, кино, литературных произведениях), сводятся к аргументированным логическим ответам обучающихся и не учитывают их эмоции.

Учитывая особенности эмоционального компонента в обучении иностранным языкам, присущего языковой личности, Н.М. Скаткиным

представлены следующие специальные принципы обучения иноязычной эмотивной лексике в средней общеобразовательной школе:

1. Принцип положительного эмоционального фона обучения. Суть данного принципа – активизация эмоции обучающихся.

2. Принцип использования эмоциональных ситуаций в учебном процессе. Эмоциональная лексика нуждается в определенном климате для реализации [Скаткин, 1982, с. 133]. Главным компонентом являются «эмотивные речевые акты», которые направлены на выражение эмоционального состояния или отношения говорящего к чему-либо [Пиотровская, 1994, с. 25].

3. Постигание всей совокупности информации об эмоциях представителей страны изучаемого языка. Е. В. Пак понимает эту сферу как «совокупность эмоциональных концептов» [Пак, 2011, с. 18]. Вербальные средства, как показывают исследования, являются основным компонентом межкультурного общения и передают эмоциональное состояние обучающегося. Социально-закрепленные эмоциональные концепты будут находить свое отражение в вербальных средствах языка. Обучающиеся должны быть осведомлены о различиях в их выражении.

4. Принцип эмоционального заражения. Американские социологи понимают под этим термином «тенденцию автоматически копировать мимику, звуки и движения собеседника с последующим эмоциональным сближением (to converge emotionally)» [Hatfield, 1994, с. 153]. Исследователи говорят, что подражание мимике и звукам другого человека вызывает действительные переживания этой эмоции [Там же, с. 128].

Эмоциональный компонент может повлиять на эмоциональный мир обучающихся, стимулирует их внутренние ресурсы в процессе обучения. Можно отметить, что признак эмотивной компетенции – это знание эмотивной лексики, и данное знание является важной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции.

В. Кук отмечает важность классификаций стратегий обучения иноязычной лексике. Автор представляет следующую классификацию:

1. Стратегия понимания иноязычных слов, к которой относится догадка по ситуации или контексту, использование словаря, нахождение синонимов или однокоренных слов.

2. Стратегия овладения иноязычными словами, к которой относится повторение или заучивание, выстраивание слов и предложений в уме, использование имеющихся знаний [Кук, 2001, с. 66-70].

Я. С. П. Нейшен говорит о следующих видах стратегий: догадка слова по контексту, использование мнемотехники, использование частей слова, таких как префикс, корень, суффикс, стратегии выучивания слов по карточкам, использование словаря и другие [Нейшн, 2011, с. 159-176].

Н. Шмитт отмечает две группы стратегий. Первая группа – это стратегии открытия/раскрытия значения новых слов. К ней относятся еще две стратегии: установления значения слов и социальные стратегии. Вторая группа – это стратегии закрепления этих слов в памяти, в которую входят когнитивные, метакогнитивные стратегии, стратегии памяти и социальные стратегии [Шмитт, 1997, с. 199-220].

Классификация стратегий изменяется в соответствии с поставленной целью и задачами, которые определяют эффективность применения данных стратегий. Исследователи выделяют пять стратегий при работе с эмотивной лексикой английского языка.

Первая стратегия совершенствования вербально-семантической памяти обучающихся связана с работой памяти обучающихся. Данная стратегия позволяет прочно запоминать эмотивные лексические единицы. Принцип создания положительного эмоционального фона на уроках иностранного языка является основным в данной стратегии. Перечислим приемы, при помощи которых данная стратегия реализуется на практике:

1. Порядок эмотивных лексических единиц по группам базовых эмоций (положительных или отрицательных). Обучающиеся могут самостоятельно распределять слова по группам базовых эмоций.

2. Создание ассоциативных связей с конкретной эмоциональной ситуацией. Часто нужные лексические единицы «всплывают в памяти» обучающихся в конкретных жизненных ситуациях. Мы говорим о том, что эмоциональная лексическая единица «привязывается» к разным видам ситуаций в сознании обучающихся.

3. Использование различных видов наглядности (картинки, фотографии, видео, комиксы и многое другое). Необходимо, чтобы эмотивный материал был обусловлен эмоциями, вызывал какой-то отклик.

Следующая не менее важная стратегия – эмотивно-когнитивная. Данная стратегия связана с чтением эмотивных текстов. Для работы с такими текстами важным условием является переключение внимания с информативности на эмотивность. Отражением творческого мышления обучающихся являются такие операции как: переработка, осмысление, восприятие, извлечение и анализ информации. Данные процессы способствуют сосредоточению на эмотивной стороне текста, обучающиеся могут оценить персонажей, героев, их поступки, события и многое другое.

О.Е. Филимонова называет метод изучения категории эмотивности основой эмотивно-когнитивной стратегии. Автор различает 7 этапов категории эмотивности:

1. Сканирование текста (обнаружение эмоционально-заряженных единиц на основе беглого просматривания текста);

2. Тестирование (восстановление эмотивной ситуации и определение ее участников);

3. Спецификация (обозначение эмотивных, равных полярных тем текста);

4. Стратификация (установление эмотивных единиц разных типов);

5. Дескрипция (выявление эмотивно-прагматических установок собеседников через лексико-грамматические средства);

6. Анимация (стилистика изменение функционирования эмотивных единиц);

7. Интеграция (интерпретация, оценка роли эмотивных единиц в общей структуре текста) [Филимонова, 2007, с. 367].

Говоря о работе с эмотивными текстами, многие исследователи включают в нее: анализ и рассуждение, сканирование текста, перенос, упорядоченный поиск эмотивов, обобщение, перевод, сопоставительный анализ английских и русских лексических единиц, достраивание эмотивных фразеологизмов, подведение итогов, определение эмоционального значения. Стратегии, связанные с эмотивными текстами, формируют вдумчивого читателя, способного адекватно воспринимать и переживать эмоции автора и персонажей.

Воспитательный потенциал употребления эмотивно-когнитивных стратегий – это глубокое познание как собственного «я», так и «я» другого человека, что является важным фактором в условиях современности.

Следующие стратегии называются коммуникативными. Человек испытывает определенные трудности при выражении эмоционального состояния, когда чувствует повышенное эмоциональное напряжение.

Ш. Балли говорит о том, что в какой-то момент эмоция может захлестнуть разум человека и лишить его возможности видеть подлинную картину мира. Можно предположить, что при выборе эмотивных языковых средств у обучающихся могут «всплывать» наиболее употребляемые ими заученные или «зазубренные» слова или словосочетания. В.И. Шаховский называет подобную ситуацию «мука слова».

Данная проблема сопоставима с вопросами освоения иноязычной лексики в целом, особенно необходимо обращать внимание на эмотивные лексические единицы в условиях определенных эмоциональных ситуаций.

Эмоциональной ситуацией исследователи называют совокупность речевых или же неречевых действий людей, общающихся между собой.

В коммуникативные стратегии входят такие принципы как: принцип функциональности и принцип использования эмоциональных ситуаций в процессе обучения. Первый принцип показывает то, что на передний план выходят функции речевой единицы и форма данной единицы воспринимается инстинктивно. Е.И. Пассов говорит о появлении необходимых лексических единиц для общения, которые могут появиться в сознании обучающихся спонтанно [Пассов, 2010, с. 118]. Второй принцип указывает на то, что обучающиеся должны уметь ориентироваться в эмоциональной ситуации, учиться предвидеть реакции собеседника.

Еще один вид стратегий – компенсаторные. К данным стратегиям исследователи относят: догадку по контексту, использование синонимов, эквивалентов в родном языке, перифраз.

К дополнительным стратегиям относятся: сотрудничество с другими, развитие чуткости к внутренним состояниям других. Данная стратегия может помочь прочувствовать внутренний мир собеседника и лучше понять его эмоциональное состояние.

Основными стратегиями являются эмотивные. Им уделяется особая роль в изучении иностранного языка и эмотивных лексических единиц. Эмотивные стратегии делятся еще на два вида стратегий:

1. Эмотивно-образные стратегии, которые реализуют для выражения эмоций полный образ в сознании собеседника. Наиболее часто используемыми типами эмотивов для указанной цели служат эмотивные выражения;

2. Эмпатические стратегии, которые основаны на коммуникативных приемах исследователей В.Н. Кунициной и Н.В. Казариновой и нацелены в основном на обеспечении поддержки говорящего, если возник коммуникативный барьер между участниками общения.

В.А. Сухомлинский также выделяет важность эмпатических стратегий. Он писал, что «самое трудное в воспитании – это учить чувствовать» [Сухомлинский, 1971, с. 62].

Все стратегии и приемы позволяют учителями и обучающимися сделать процесс обучения гибким и удобным для достижения конкретных целей.

Выводы по главе 1:

В теоретической части нашего исследования мы рассматриваем два основных определения: «коммуникативной компетенции» по И.Я. Зимней и «эмотивной компетенции» по И.П. Павлючко.

Коммуникативная компетенция по И.Я. Зимней – это «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [Зимняя, 2004, с. 13].

В данном исследовании рассматривается формирование эмотивной компетенции на уроке иностранного языка. По определению И.П. Павлючко, эмотивная компетенция является «совокупностью психологического и языкового знания, позволяющая личности в разных языковых ситуациях выражать свои эмоции и эмоции другого человека» [Павлючко, 1999, с. 43].

Мы полагаем, что эмотивная компетенция тесно связана со всеми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции. Данная компетенция является неотъемлемой частью обучения иностранным языкам. Достаточно важно понимать и осознавать особенности проявления эмоций в разных культурах, оценивать их и правильно реагировать на них, так как эмоции имеют свои особенности в каждом языке. Все эти правила способствуют успешной коммуникации между людьми различных культур.

Эмоциональный неуспех в общении может случиться из-за отсутствия эмотивной компетенции.

Особенности обучения эмотивной лексике на уроке английского языка в 6 классе заключаются в том, что при работе над эмотивной лексикой обучающиеся вынуждены преодолевать комплекс трудностей, связанных с содержанием, формой, употреблением слова и выражением своих эмоций правильным образом.

Для того чтобы обучающиеся умели правильно выражать собственные эмоции, используя иноязычную лексику, необходимо использовать стратегии, которые описаны в теоретической части (стратегия совершенствования вербально-семантической памяти обучающихся, эмотивно-когнитивные стратегии, коммуникативные стратегии, эмотивные стратегии).

Глава 2. Опытнo – экспериментальная работа по применению модели «смешанного обучения» в процессе формирования эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе

2.1 Анализ возможности применения модели «смешанного обучения» в процессе формирования эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897 существует необходимость внедрения в практику образовательных организаций инновационных образовательных моделей деятельностного типа, основанных на использовании высокотехнологичных средств информационно-коммуникационных технологий с целью повышения качества образовательных результатов обучающихся. [Федеральный государственный ..., 2010]. Модель «смешанного обучения» становится актуальной в условиях современного образования и представляет собой сочетание очной и заочной (дистантной) формы обучения, такая форма носит название blended learning.

Рассмотрим определение модели «смешанного обучения». В. Пурнима называет данную технологию «сочетанием различных методов доставки образовательного контента, таких как курсов, построенных на Web-технологиях, EPSS и методик управления знаниями». При помощи термина «смешанное обучение» ученые могут описывать различные виды образовательной деятельности, обычно к ним относят очную форму обучения (face-to-face learning), электронное онлайн-обучение и самостоятельное обучение [Пурнима, 2012, с. 1].

Отечественные исследователи также занимаются вопросами смешанного обучения. Например, В.А. Фандей рассматривает модель «смешанного обучения» как «комбинацию элементов очного и дистанционного обучения, одно из которых является базовым в зависимости

от предпочитаемой модели» [Фандей, 2012, с. 23]. М.Г. Бондарев определяет технологию «смешанного обучения» как сочетание сильных сторон традиционного образовательного форм-фактора и преимущества дистанционных технологий. М.Г. Бондарев считает, что данная технология хороший способ, чтобы решить проблемы несоответствия запросов общества и готовности современного образования удовлетворять такие потребности [Цит. по: Андреева, 2016, с. 215].

Большинство исследователей, изучающие данный вопрос, выделили три основных компонента модели «смешанного обучения»:

- традиционную форму обучения иностранному языку в классе, так называемое обучение «face-to-face»;
- самостоятельная работа обучающихся. В данном случае они осваивают материал удаленно, готовя при этом, например, доклад по прочитанному материалу, найденному в Интернете;
- онлайн-обучение представляет собой взаимодействие учителя и обучающихся в режиме онлайн с использованием интернет-конференций (Zoom, Wiki и другие).

Из предложенных выше определений, мы можем сделать вывод о том, что смешанное обучение является системой обучения, которая включает преимущества обучения в классе и дистанционно.

Данная модель состоит из разнообразных взаимосвязанных частей, которые являются в итоге единым целым.

Модель «смешанного обучения» частично может решить основные проблемы в обучении иностранному языку:

- повысить эффективность изучения иностранного языка в максимально короткие сроки;
- сочетать виртуальное и реальное общение. В рамках данной модели проходят дискуссии, обсуждения, обмен опытом, как и при проведении традиционного обучения, а также самостоятельное изучение части материала

при помощи онлайн-технологий. Данная модель позволяет сохранить время для активной отработки определенных умений и навыков в аудитории;

— данная модель позволяет развивать навык критического мышления, самостоятельной работы. Важным пунктом является то, что при использовании модели «смешанного обучения» обучающимся дается возможность работать с информацией различными способами: изучать, анализировать и отбирать материал, который будет употребляться для обучения, работы и развития;

— обучающиеся и учитель могут представлять материалы и готовые работы не только в печатном, но и в электронном виде. Данная модель позволяет обучающимся выбирать индивидуальный режим при обучении иностранному языку. Преимущество модели в том, что обучающиеся могут обращаться к материалам в любое время, в любом месте, когда им удобно;

— модель «смешанного обучения» связана с использованием электронных ресурсов обучающимися. Данная модель сохраняет аудиторное время учителя, которое используется для объяснения материала;

— модель «смешанного обучения» - это интерактивный способ, который предполагает возможность общения между коммуникантами: учитель – обучающийся и обучающийся – обучающийся, которые могут обмениваться своими мнениями, мыслями и эмоциями, а также влиять на тематическую направленность предлагаемого материала;

— модель «смешанного обучения» одна из немногих моделей, которая предполагает учет индивидуальных психологических особенностей обучающихся, так как модель сочетает в себе различные формы работы с различными темпераментами и темпами усвоения материала.

Целью модели «смешанного обучения» является развитие у обучающихся навыка самостоятельного планирования и организации своей деятельности, который направляет на конечный результат. К преимуществам технологии «смешанного обучения» можно отнести то, что обучающиеся могут принимать решения самостоятельно, нести ответственность и делать

выбор, происходит формирование навыков работать в онлайн пространстве, отбирать информацию, представлять задания при помощи современных технологий. Можно отметить, что данная модель позволяет организовывать гибкий процесс обучения.

Технология смешанного обучения предоставляет возможность качественно изменить образовательный процесс и вывести совместную деятельность обучающихся и учителя на приоритетный уровень.

Многие исследователи считают, что электронное обучение является одним из основных компонентов смешанного обучения. А. В. Солотов называет электронное обучение «процессом обучения с использованием современных электронных образовательных ресурсов, которые становятся эффективными инструментами в руках преподавателя». К электронным образовательным ресурсам автор относит: мультимедийные презентации учебного материала, электронные копии учебного материала, виртуальные лаборатории, электронные интерактивные учебники, система компьютерного тестирования, компьютерные тренажеры, интеллектуальные обучающие системы, обучающие прикладные программы [Солотов, 2007, с. 58-61].

Электронное обучение по-другому еще называется E-learning и часто применяется на практике в учебных заведениях и не является нововведением. E-learning используется на основе употребления мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам. В настоящее время компьютеры сильно облегчают нашу жизнь и ускоряют процессы обучения. Так, например, при помощи компьютеризированного обучения можно автоматизировать проверку упражнений и, в зависимости от ее результатов, направить обучающихся на более сложный уровень или попросить повторить пройденный материал.

Можно отметить, что электронное обучение направлено на реализацию индивидуального и личностно ориентированного подходов. В настоящее время усовершенствование системы электронного обучения иностранным языкам является одним из самых перспективных и развивающихся

направлений модернизации образования. Система электронного образования позволяет учителю организовывать учебную деятельность наилучшим образом: корректировать аудиторные часы, уделять больше времени самостоятельной работе. Данная система выделяет такие средства коммуникации как: синхронная и асинхронная.

П.Н. Новоселова к средствам синхронной коммуникации относит интернет-средства, которые организуют процесс коммуникации в режиме реального времени с использованием элементов дистанционного обучения, а также позволяют проводить более насыщенные занятия, реализовывая важный принцип наглядности. Организация уроков-проектов, видеоконференций со студентами из других стран служит решением ряда дидактических задач (студенты совершенствуют свои рецептивные и продуктивные навыки речи). Автор к средствам асинхронной коммуникации относит интернет-технологии, которые позволяют обмен информацией с задержкой времени, например: электронная почта, англоязычные форумы, блоги. При сочетании синхронных и асинхронных технологий получается модель «смешанного обучения» [Новоселова, 2013, с. 131-135].

Существует несколько моделей смешанного обучения, позволяющих эффективно достигать поставленные задачи на уроке иностранного языка, а именно: «новый профиль», «перевернутый класс», «ротация лабораторий» и «ротация станций».

Идея модели «новый профиль» заключается в том, что группа обучающихся формируется из школьников разных классов одного образовательного учреждения, которые осваивают образовательную программу по профильному предмету при помощи дистанционных технологий вместе с учителем или педагогом-куратором. Такая модель будет работать, если в группе набралось 10-12 человек.

Технология «Перевернутый класс» предполагает самостоятельное изучение теоретического материала с использованием интернет-источников, в классе или дистанционно, используя видеоконференцсвязь (Zoom, Google

Meet и др.), организуется обсуждение темы, разбор ключевых моментов, обучающимся предлагается практическая работа по отработке навыков применения учебного материала.

«Ротация станций» или «Смена рабочих зон» предполагает синхронизацию учителей, которые работают в параллелях, так как организовать процесс не так просто. В течение учебного дня обучающиеся изучают разные предметы по расписанию, а в конце дня учителя предлагают обучающимся задания по всем предметам, по которым они занимались. Обучающиеся работают в компьютерном классе.

Например, одна станция может представлять собой тест с несколькими вариантами ответов, написанный ручкой на бумаге. Другой станцией может быть онлайн-видео или интерактивная обучающая игра.

В этом случае учитель нужен, чтобы помочь любой группе или отдельному обучающемуся, когда это необходимо.

После того, как все пройдут все станции, учитель может собрать данные и просмотреть их. [Андреева, 2016, с. 240].

При использовании модели «смешанного обучения» учителя редко используют только одну модель. Зачастую они их комбинируют. Например, «Новый профиль» и «Перевернутый класс»: помимо того, что обучающиеся работают в группе по профильному предмету в компьютерном классе, также они могут работать дома самостоятельно или в онлайн-режиме с учителем. Модель «смешанного обучения» делает процесс обучения гибким.

Нельзя не отметить трудности, которых следует ожидать учителям при проведении уроков с использованием модели смешанного обучения .

Первая трудность, с которой столкнется преподаватель – это основательная и трудоемкая подготовка к занятиям, подбор теоретического материала, подбор аудио- или видеоматериала, составление и подбор интерактивных заданий, создание своих разработок.

Учителю необходимо обращать внимание на психологические особенности обучающихся, уровень мотивации и заинтересованности и

сформированность ИКТ-компетенции. Немаловажную роль играет способность к организации, индивидуальные образовательные потребности, темп и ритм освоения учебного материала.

Стоит отметить, что не все обучающиеся готовы к такому стилю обучения, так как изменяется не только традиционная модель обучения, но и роль учителя в контексте образования. Проведенная рефлексия показала, что обучающиеся действительно заинтересованы такой формой урока.

Для того, чтобы лучше разобраться в технологии смешанного обучения, необходимо сравнить роль и действия учителя и обучающихся на традиционном уроке и уроке с применением модели «смешанного обучения» (Таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительная характеристика роли и действий учителя и обучающихся на традиционном уроке и уроке с применением модели «смешанного обучения»

	Учитель	Обучающийся
Традиционный урок	Учитель является субъектом обучения. Объясняет материал на уроке.	Обучающиеся являются объектом обучения. Выполняют домашнее задание дома для закрепления материала.
Урок с использованием модели «смешанного обучения»	Учитель – тьютор, наставник. Дает домашнее задание в виде презентаций, видеоматериалов, предоставляя подобную инструкцию.	Изучают презентацию, просматривают видеоматериал дома, выполняют задания и отмечают важные пункты для дальнейшей работы в классе

Традиционное обучения является распространенной формой обучения, предполагающей тесное взаимодействие учителя и обучающихся. Учитель – это единственный источник знаний при данной модели. При базовом

обучении учитель имеет возможность уделить внимание каждому обучающемуся, выявить его примерный уровень знаний, заметить ошибки обучающегося еще в процессе занятия и при необходимости их поправить.

Комбинированная форма обучения является взаимодействием традиционного и дистанционного обучения. Данная форма обучения совмещает очное, которое связано с совместной работой учителя и обучающихся, и онлайн обучение, которое происходит при помощи электронных образовательных платформ, онлайн-приложений и онлайн-конференций. [Генне, 2004, с. 46].

Дистанционное обучение включает в себя использование электронных сред обучения, которые способны обеспечить разработку содержания обучения.

Модель «смешанного обучения» имеет свои преимущества и недостатки (Таблица 3).

Таблица 3 – Преимущества и недостатки модели «смешанного обучения»

Преимущества смешанного обучения	Недостатки смешанного обучения
<p>Взаимодействие обучающихся и учителя между собой.</p> <p>Создание благоприятной образовательной среды, настрой на достижение результата, мотивации к обучению.</p> <p>Мгновенное получение обратной связи.</p> <p>Самодисциплина обучающихся.</p> <p>Обладание учителем большей свободой представления учебных материалов, контроле и оценивания.</p> <p>Сокращение времени на проверку.</p>	<p>Недостаточный или разный уровень владения информационно-коммуникационным технологиями у обучающихся и учителей.</p> <p>Техническое обеспечение места.</p> <p>Постоянная техническая поддержка и определенные затраты на создание видеоматериалов, презентаций, обучающих программ и тестов.</p>

Можно отметить то, что в России к данной модели обучения еще присматриваются, ее только начинают включать в учебный процесс. Так, данная технология помогает не только проводить информационно-насыщенные уроки, но и позволяет полностью погрузить обучающихся в языковую среду.

Проанализировав модель «смешанного обучения», мы пришли к выводу о том, что данная модель предоставляет учителю возможность давать задания обучающимся с разным уровнем знаний и подготовки. Смешанный вид обучения мотивирует обучающихся самим распределять и организовывать свое время. Обучающиеся могут представлять свои результаты выполняемых заданий как традиционным способом, так и при помощи электронных ресурсов. Кроме того, учитель может получить мгновенную обратную связь от обучающихся.

В данном исследовании мы разработали комплекс заданий, направленный на формирование эмотивной компетенции, с применением модели смешанного обучения на уроках английского языка в 6 классе, который будет описан ниже.

2.2 Разработка и апробация комплекса заданий с использованием модели «смешанного обучения», направленного на формирование эмотивной компетенции обучающихся на уроке английского языка в 6 классе (в дополнение к УМК «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс», авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д.Дули, В.Эванс)

На основе теоретической части и отобранного лексического материала, мы разработали комплекс заданий по формированию эмотивной компетенции с применением модели смешанного обучения «Перевернутый класс» на уроке английского в 6 классе (в дополнение к УМК «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс», авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д.Дули, В.Эванс) [Эванс, 2019, с.144].

В качестве лексического материала используется эмотивная лексика, а именно – эмотивные неологизмы, так как именно новые слова могут вызывать определенную эмоцию и оценку состояния или предмета. Первый раз термин «неологизм» (Neologismus) употребляется в немецком языке во второй половине XVIII века как заимствование из французского языка, где новое понятие «neologisme» впервые возникло в начале XVIII века. Термин «неологизм» имеет греческие корни и содержит два компонента – нео (греч. новое) и logos (греч. слово). Рассмотрим определение термина «эмотивный неологизм».

В. Г. Гак на первом плане выдвигает проблему номинации эмотивного неологизма [Гак, 2018, с. 334]. Исследователь определяет внутренние и внешние средства номинации. В соответствии с его системой, многие неологизмы возникают с помощью внутренних ресурсов. К внутренним средствам номинации относятся: образование новых слов, пересмотр уже имеющихся слов, словосочетания. Такие средства наименования считаются основными для структуры языка [Гак, 2010, с. 220].

В соответствии с «Большим энциклопедическим словарем «Языкознание»», неологизмами являются «слова, значения слов или сочетания слов, возникшие в определенный промежуток времени в языке или употреблявшиеся один раз в тексте или же акте речи. Принадлежность слов к неологизмам – свойство историческое и условное. Неологизмы считаются словами, которые появились во время применяющего их поколения» [Цит. по: Ярцева, 1998, с. 331].

Л. Гилберт выделяет 3 фактора, которые влияют на появление новых языковых единиц:

- 1) деноминативный (определяет новый объект);
- 2) стилистический (необходимость в выразительно окрашенной речи);
- 3) давление языковой системы (образование новых слов на основе имеющихся моделей) [Gilbert 1975, Цит. по: Гацалова 2005, с. 13].

Существует несколько причин возникновения неологизмов в языке. Новые слова появляются из-за развития науки, образования, культуры, экономики. Социологи отмечают что интенсивный ритм жизни и нехватка времени приводит к изменению восприятия понятия «время» в XXI в. [Urry, 2012, с. 217]. Естественным явлением считается изменение языка вместе с развитием общества. Изменения затрагивают природу языка и словообразование. Так, при помощи слияния, сокращения, аббревиации появляются неологизмы, которые позволяют выразить мысль, используя минимум языковых средств и затрачивая меньшее количество времени.

С появлением неологизмов в языке появляются явления и предметы с эмоционально-насыщенным «именем». Неологизмы по своей сути являются особо эмоциональными, и новизна всегда определяется в сознании носителей языка, поэтому такие слова обычно быстро запоминаются и внедряются в язык. В основном неологизмы появляются в СМИ: журналы, газеты, телевидение, кино и музыка. Так, английский язык активно обогащается за счет возникновения неологизмов разных видов.

Обучающиеся часто сталкиваются с серьезными трудностями в изучении эмотивных неологизмов. Главная сложность заключается в понимании неологизма – восприятие значения нового слова. В настоящее время при обучении английскому языку необходимо учитывать процесс изменения и обновления языка. Учителя должны познакомить обучающихся с понятием «неологизм», его типами, примерами употребления. Эмотивные неологизмы зачастую вызывают у обучающихся интерес к изучению иностранного языка.

Эмотивные неологизмы были использованы при разработке комплекса заданий по формированию эмотивной компетенции с применением модели смешанного обучения «Перевернутый класс» на уроке английского в 6 классе (в дополнение к УМК «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс», авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В.Эванс) [Эванс, 2019, с.144].

Для разработки заданий наиболее удобными и простыми в использовании сервисами являются доска *Padlet* и платформа *Wordwall*. Функционал сервиса бесплатно предоставляет возможность учителям упростить процесс обучения, так как можно в режиме онлайн создать, распространять и автоматически проверить задания обучающихся.

Плюсы работы на доске *Padlet*:

1. Обсуждение заданий происходит в режиме онлайн. Обучающийся выкладывает работу, а остальные могут ее прокомментировать, отреагировать на задание;

2. Интересное и яркое оформление доски. Доску можно оформить в виде стены, холста, ленты, колонок, беседы или карты;

3. На доске *Padlet* нельзя убрать чужой комментарий, можно его только оценить. Весь ход работы сохраняется на доске для онлайн-уроков и виден всем.

4. Доска *Padlet* – возможность добавить в занятие элементы творчества, продемонстрировать результаты своей работы, высказать свое мнение и узнать, что думают другие.

Платформа *Wordwall* представляет собой многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов в формате PDF. Можно создавать задания, выбирая уже имеющийся шаблон или тему. Учитель может мгновенно проверить задание и посмотреть рейтинговую таблицу.

Всего разработано 8 заданий, предназначенных для использования в рамках модели «смешанного обучения» и прошедших апробацию на базе МБОУ Лицей №10 (г. Красноярск). В эксперименте приняли участие 24 обучающихся 6 класса, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Контрольная группа - 12 обучающихся работала по УМК; в экспериментальной группе - 12 обучающихся в процесс обучения внедрялся разработанный автором исследования комплекс заданий. В ходе проведения эксперимента замерялись результаты работы, направленной на

формирование эмотивной компетенции обучающихся до и после внедрения в процесс обучения комплекса заданий.

Уровни сформированности эмотивной компетенции обучающихся (уровни функционирования умений и навыков употребления эмотивной лексики в устной и письменной речи) определялись на основе критериев и показателей, разработанных Д.К. Ташкеновой [Ташкенова, 2019, с. 179-180].

Предметный критерий: Вызов эмотивной лексической единицы из памяти: установление связи между эмотивным словом и его значением.

Процессуальный критерий: Правильное сочетание эмотивной лексической единицы с другими единицами.

Результативный критерий: Ситуативное использование эмотивной лексической единицы.

Выделены продвинутой, базовый и пороговый уровни сформированности эмотивной компетенции обучающихся, представленные в Таблице 4.

Таблица 4 - Критерии оценивания и показатели уровней сформированности эмотивной компетенции обучающихся

Уровень сформированности эмотивной компетенции обучающихся	Критерии оценивания	Показатель уровней сформированности эмотивной компетенции обучающихся
Продвинутой	<p><i>Предметный критерий:</i> Вызов эмотивной лексической единицы из памяти: установление связи между эмотивным словом и его значением происходит автоматически.</p> <p><i>Процессуальный критерий:</i> Во всех случаях отмечается правильное сочетание эмотивной лексической единицы с другими</p>	Задание выполнено полностью: при выполнении задания точно и развернуто раскрыты все эмотивные составляющие лексической единицы; отмечается адекватность употребления эмотивных лексических единиц в контексте.

	<p>единицами. <i>Результативный критерий:</i> Происходит ситуативное использование эмотивной лексической единицы.</p>	
Базовый	<p><i>Предметный критерий:</i> Вызов эмотивной лексической единицы из памяти: установление связи между эмотивным словом и его значением не всегда происходит автоматически. <i>Процессуальный критерий:</i> В отдельных случаях отмечается правильное сочетание эмотивной лексической единицы с другими единицами. <i>Результативный критерий:</i> Не всегда происходит ситуативное использование эмотивной лексической единицы.</p>	<p>Задание выполнено: при выполнении задания раскрыто большинство эмотивных лексических единиц; отмечается частичная адекватность употребления эмотивных лексических единиц в контексте.</p>
Пороговый	<p><i>Предметный критерий:</i> Вызов эмотивной лексической единицы из памяти затруднен: установление связи между эмотивным словом и его значением не происходит автоматически. <i>Процессуальный критерий:</i> Не отмечается правильное сочетание эмотивной лексической единицы с другими единицами. <i>Результативный критерий:</i> Не происходит ситуативное использование эмотивной лексической единицы.</p>	<p>Задание выполнено частично: при выполнении задания не раскрыто большинство эмотивных лексических единиц; отмечается частичная адекватность употребления эмотивных лексических единиц в контексте.</p>

До начала эксперимента обучающиеся самостоятельно прошли тест на понимание значений эмотивных неологизмов, после прохождения теста, обучающиеся должны были проанализировать, насколько правильно они

определили значение того или иного эмотивного неологизма, и разобрать свои ошибки.

Тест был составлен в системе Google Формы, часть теста представлена на Рисунке 2. Мы выбрали данный онлайн-сервис, так как у него есть ряд преимуществ: простота в использовании, хранение тестов в облаке, индивидуальное оформление, бесплатный доступ.

The image shows a screenshot of a Google Form with four questions, each worth 1 point. The questions are:

- Mouse potato *** (1 балл)
 - Относится к тем, кто весь досуг проводит за компьютером
 - Относится к тем, кто весь досуг проводит активно
 - Относится к тем, кто боится находиться в обществе
- breadcrumb *** (1 балл)
 - Человек, который любит много времени проводить в обществе
 - Человек, который избегает общества
 - Человек, который любит виртуальное общество
- Zoombombing *** (1 балл)
 - Случай, когда организатор конференции долго не запускает в конференцию, и ты начинаешь злиться
 - Случай, когда конференция в zoom всегда вылетает
 - Хакеры, которые прерывают зум-конференции без причин и приглашения
- earworm *** (1 балл)

Рисунок 2 – Тест на понимание значений эмотивных неологизмов, созданный в Google Форме

Для составления теста мы отобрали 10 эмотивных неологизмов, размещенных на сайте EnglishDom.com [EnglishDom], представленных в Таблице 5.

Таблица 5 – Эмотивные неологизмы, выделенные для составления тестового задания по определению исходного уровня сформированности эмотивной компетенции обучающихся

№	Эмотивно окрашенный неологизм	Значение
1	Facepalm	Рука-лицо, закрывать лицо рукой
2	Digital detox	Цифровой детокс (отдых от социальных сетей)
3	Pancake people	Поколение «интернет-пользователей», знающих много обо всем, но крайне мало о конкретной области знаний
4	Cyberbullying	Кибер-запугивание, преследование в социальных сетях
5	Mouse potato	Человек, который все время проводит за компьютером
6	Zoombombing	Хакеры, которые прерывают или взламывают zoom-конференции просто для развлечения
7	To photobomb	Шутки ради влезть в кадр, пока кто-то фотографируется
8	Chairdrobe	Стул, который становится вешалкой
9	Breadcrumber	Человек, который редко контактирует с другими людьми
10	Earworm	Песня, которая постоянно вертится в голове

На Рисунке 3 представлены результаты исходного тестирования обучающихся по определению уровня сформированности эмотивной компетенции. До начала экспериментальной работы количество

обучающихся, показавших продвинутый уровень в контрольной группе составляло 2 (20%), в экспериментальной группе - 2 (20%), базовый уровень в контрольной группе показали 4 (30%), в экспериментальной группе – 5 обучающихся (40%), пороговый уровень в контрольной группе показали 6 (50%), в экспериментальной группе – 5 обучающихся (40%).

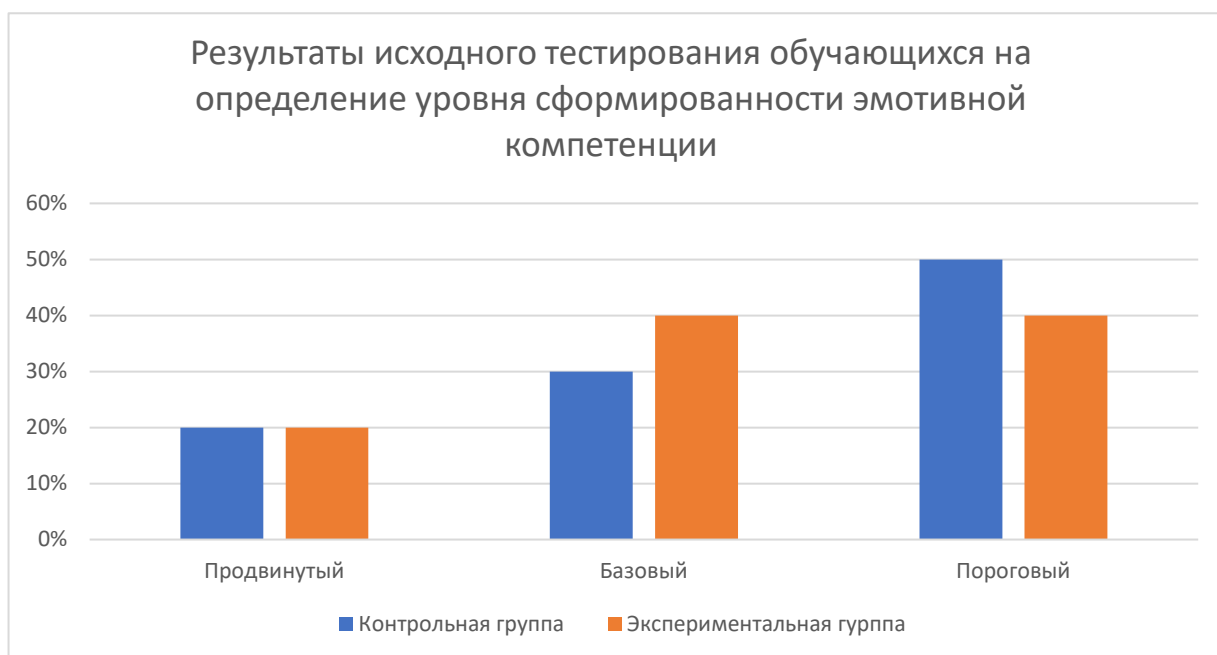


Рисунок 3 – Результаты исходного тестирования обучающихся контрольной и экспериментальной группы по определению уровня сформированности эмотивной компетенции

До внедрения разработанного комплекса заданий по формированию эмотивной компетенции с использованием модели «смешанного обучения» обучающиеся самостоятельно прошли тест на понимание значений неологизмов; после прохождения теста, обучающиеся смогли проанализировать, насколько правильно они определили значение того или иного неологизма, и разобрать свои ошибки.

Разработанный комплекс заданий является дополнением к тематическому блоку учебника «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс» под

авторством Ю.Е. Ваулиной, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В.Эванс: «Holiday plans» и содержит 8 заданий.

Задание 1

Первое и второе задание выполняется дома самостоятельно при помощи доски Padlet (<https://padlet.com/melolga1997/ul9d9qc1rugx6bnr>). Задание направлено на повторение лексических единиц выражения эмоций.

Задача обучающихся в первом задании - прочитать ситуации, содержащие эмотивные неологизмы, определить, какие эмоции изображены на картинках и записать свои комментарии к каждому посту. Обучающиеся также могут «лайкнуть» понравившийся ответ.

Установка: Read the sentences with neologisms below and try to understand what emotions have people in the pictures have.

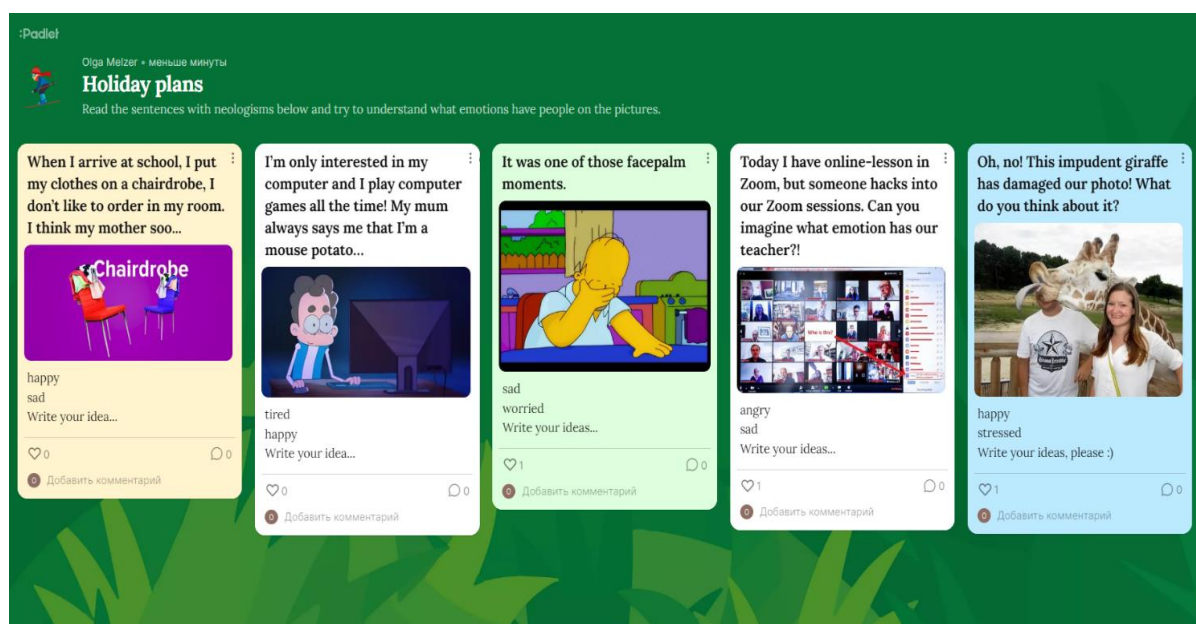


Рисунок 4 – Задание на платформе Padlet, направленное на повторение лексических единиц выражения эмоций

Задание 2

Во втором задании обучающиеся должны составить предложения на основе картинки и предложенных эмотивных неологизмов.

Установка: *Look at the picture. Make the sentences with the neologisms below.*

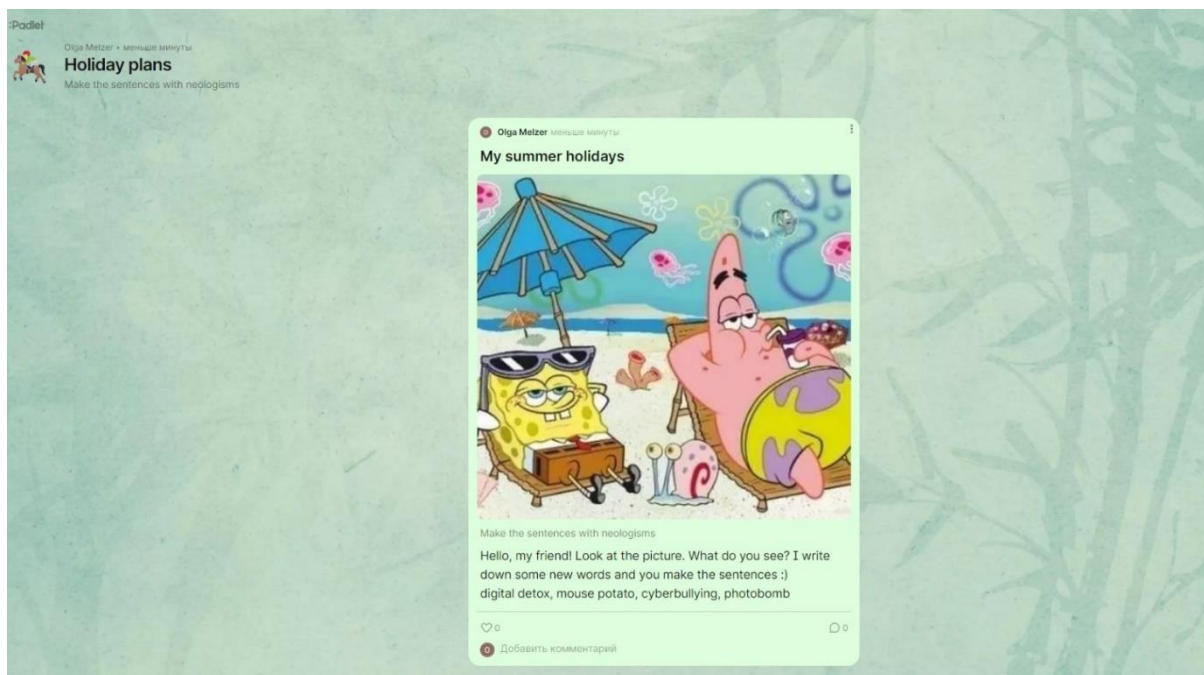


Рисунок 6 – Задание на платформе Padlet, направленное на выражение собственного мнения по предложенной теме

Третье – восьмое задание проходят в режиме интернет-конференции в Zoom и все 5 заданий составлены на платформе Wordwall (<https://wordwall.net/ru>).

Задание 3

Третье задание направлено на отработку эмотивных неологизмов и их значений. Перед обучающимися стоит задача – прочитать определение и понять какое слово зашифровано, затем расставить буквы в правильном порядке. Задание выполняется на платформе Worldwall (<https://wordwall.net/ru/resource/37644284/correct-order>).

Установка: *Make the letters in the correct order.*

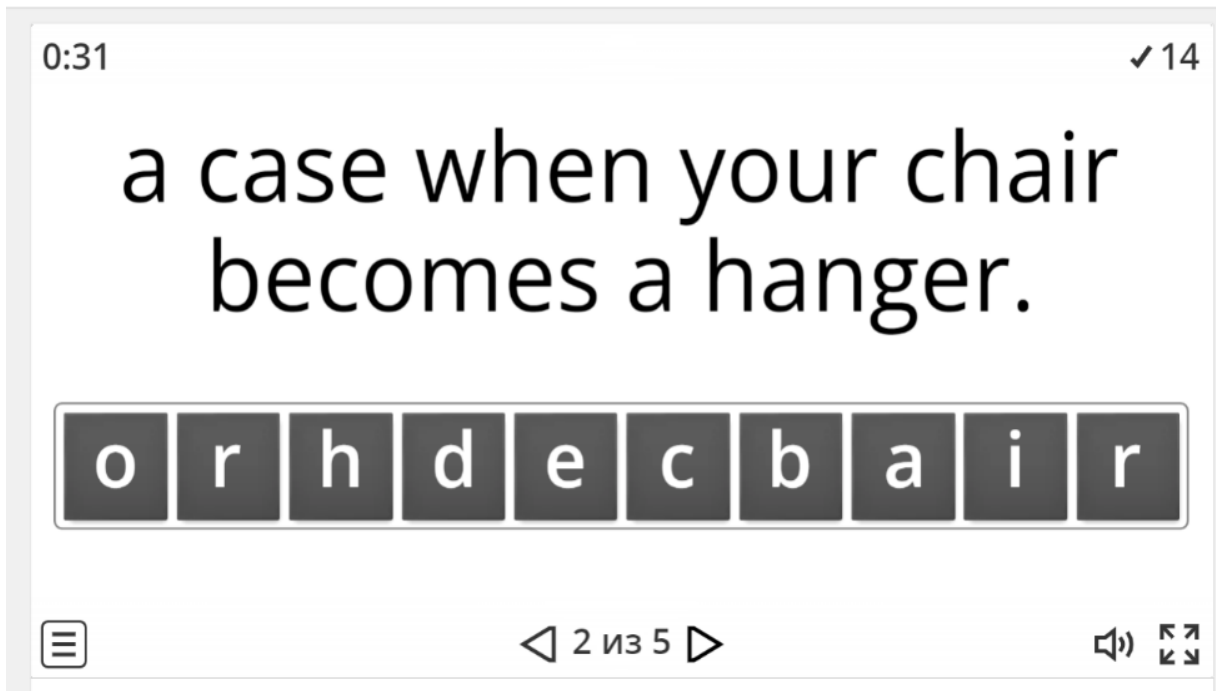


Рисунок 7 – Исходный вид задания, направленного на отработку эмотивных неологизмов и их значений

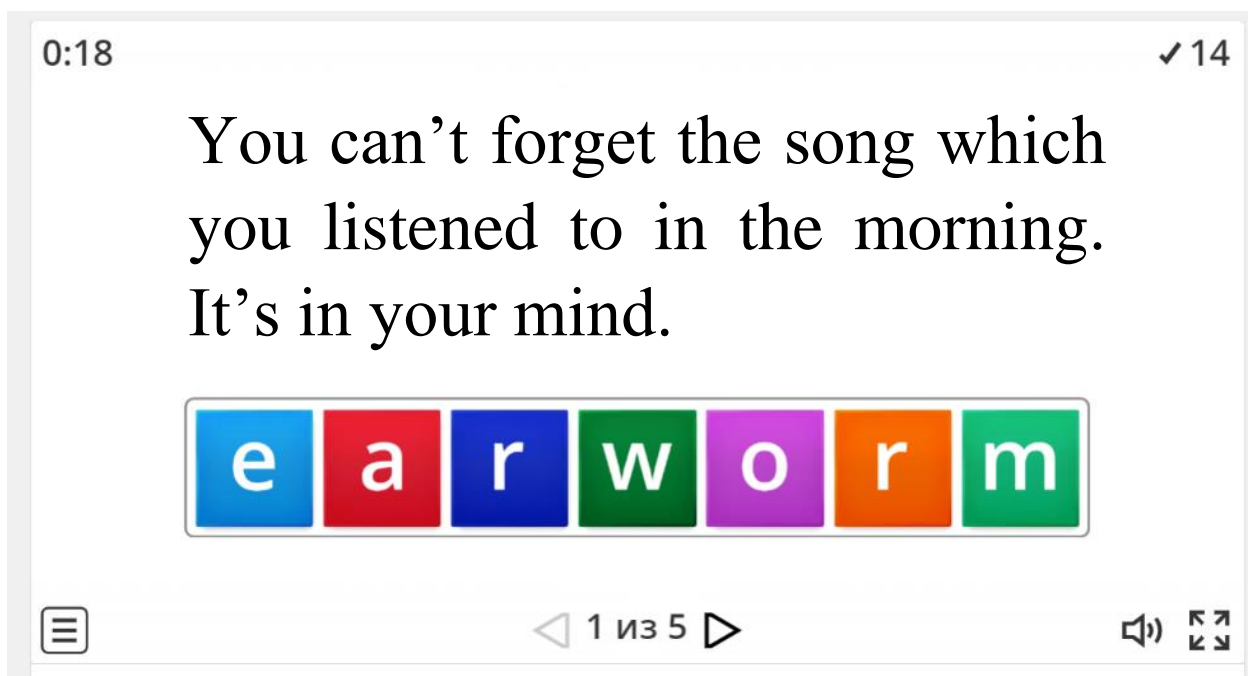


Рисунок 8 – Готовый вид задания, направленного на отработку эмотивных неологизмов и их значений

Задание 4

Четвертое задание направлено на тренировку и закрепление эмотивных неологизмов. В данном задании обучающимся предлагается заменить фразу, выделенную в предложении жирным шрифтом на одно из слов, данных в скобках.

Установка: *Match the neologisms with an appropriate sentence.*

0:05

cyberbullying	chairdrobe	mouse potato	photobomb
---------------	------------	--------------	-----------

Yesterday we were at the zoo. I decided to take a photo with pandas but my friend **ruined the photo**

Paul is **interested in computer very much**. On holidays he plays different games all the time.

I don't want to use social network because **someone insults me in messages**.

facepalm My little sister sometimes says a lot of unnecessary information for which I **am ashamed of**

On Sundays my family has a tradition to clean up the house. I don't like to do it but I have to **put clothes away from the chair into the wardrobe**.

Рисунок 9 – Задание, направленное на тренировку и закрепление эмотивных лексических единиц

Задание 5

Пятое задание – диалог, направленный на отработку лексических единиц.

Обучающиеся должны из таблицы выбрать 3 подходящих по смыслу эмотивных неологизма.

Установка: *Read a dialog. Fill in the gaps with the neologisms in the box. Be careful 3 words in the box are extra!*

0:20



- Hey Tom. I can see that you're using your smartphone again. You really need to have a
- Hi, Mary. I wish I could. I keep receiving these messages from someone who threatens me.
- That looks like ... **cyberbullying**.
- I don't think so, it seems like I receive messages from a He makes so many mistakes!
- Maybe it's a child having fun?
- Well, it's definitely not funny for me.



Отправить ответы



Рисунок 10 – Задание, направленное на отработку лексических единиц

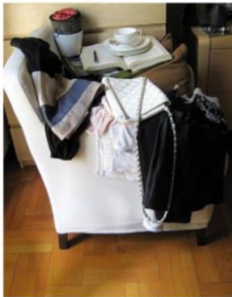
Задание 6

Шестое задание – истина или ложь (true/false). Направлено на отработку эмотивных лексических единиц и запоминание их значений. Обучающиеся должны посмотреть на фото, прочитать слово и определить, совпадает ли слово с картинкой (истина или ложь).

Установка: *Look at the picture and read the word. Click true or false.*

Wordwall Быстрее создавайте лучшие уроки Главная страница Функции Мои занятия Мои результаты Создать

0:42 ✓ 0



chaidrobe

Истина Ложь

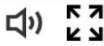



Рисунок 11 – Задание, направленное на отработку лексических единиц и их значений

Задание 7

Седьмое задание связано с отработкой эмотивных лексических единиц. Обучающиеся должны «ударить крота», выбрав верное значение эмотивного неологизма, соответствующее картинке.

Установка: *Read the word and look at the picture. Click on the mole if the picture matches the word.*



Рисунок 12 – Задание, направленное на отработку эмотивных лексических единиц

Задание 8

Восьмое задание направлено на применение лексических единиц и выражение своего мнения и эмоций.

Обучающиеся должны составить небольшое высказывание на тему: «How will I spend my summer holidays?», используя эмотивные неологизмы в рамке.

Установка: *Write a short essay on topic «How will I spend my summer holiday?». Use the neologisms in the box.*

Mouse potato, chairdrobe, digital detox, photobomb, facepalm, breadcrumb, earworm

Восьмое задание является итоговым и определяет уровень сформированности эмотивной компетенции.

После завершения апробации комплекса заданий мы произвели оценку контрольных высказываний обучающихся, опираясь на критерии, разработанные Д.К. Ташкеновой.

Так, на основе внедрения комплекса заданий в учебный процесс и проведения итогового задания, получены следующие результаты: количество обучающихся, показавших продвинутый уровень в контрольной группе составляло 2 (20%), в экспериментальной группе – 8 (60%), базовый уровень в контрольной группе показали 5 (40%), в экспериментальной группе – 2 (20%); пороговый уровень в контрольной группе показали 5 (40%); в экспериментальной группе – 2 (20%) обучающихся.

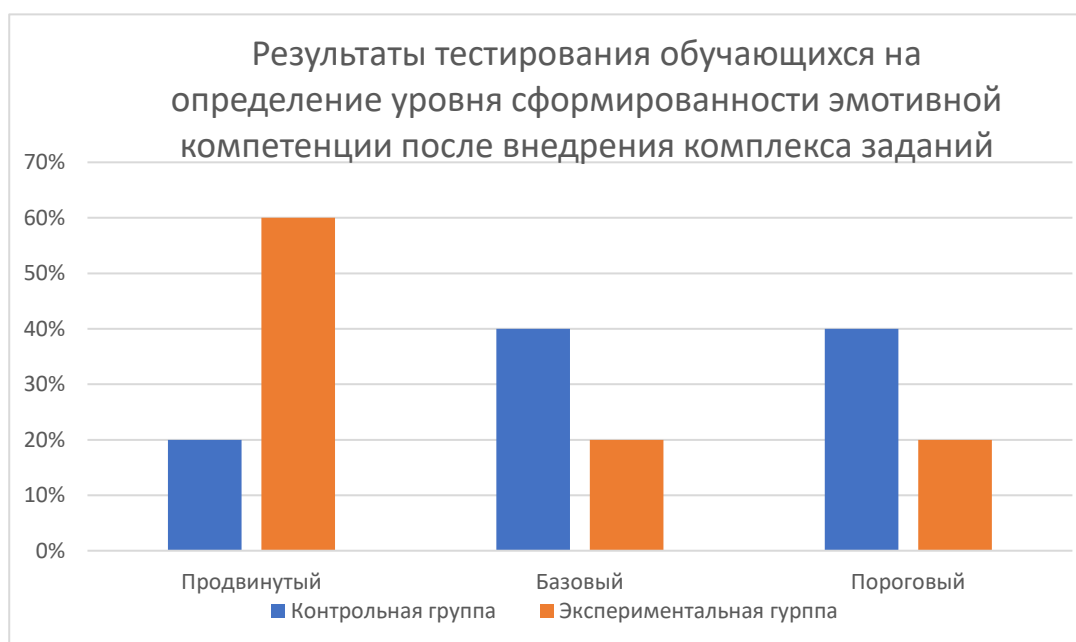


Рисунок 13 – Результаты итогового тестирования обучающихся контрольной и экспериментальной группы по определению уровня сформированности эмотивной компетенции

Таким образом, можно сделать вывод о том, что благодаря внедренному комплексу заданий, обучающиеся, во-первых, познакомились с эмотивными неологизмами и обогатили свой словарный запас, во-вторых,

усвоили тему УМК «Spotlight 6. Student's Book» / Английский язык. 6 класс.» (авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д.Дули, В.Эванс) «My holiday», в третьих, использование модели «смешанного обучения» положительно сказалось на формировании эмотивной компетенции у экспериментальной группы, так как все задания были составлены в онлайн-формате при помощи доски Padlet и платформы Wordwall и их выполнение вызвало у обучающихся большой интерес.

Выводы по главе 2:

В практической части исследования мы описываем использование модели «смешанного обучения» на уроке английского языка в 6 классе в процессе формирования эмотивной компетенции обучающихся.

Рассмотрены преимущества и недостатки по внедрению данной модели в учебный процесс. В исследовании мы опираемся на определение В. Пурнима, которая определяет смешанное обучение как «сочетание различных методов доставки образовательного контента, таких как курсов, построенных на Web-технологиях, EPSS и методик управления знаниями» [Пурнима, 2012, с. 1]. При помощи термина «смешанное обучение» могут быть охарактеризованы различные виды образовательной деятельности, обычно к ним относят очную форму обучения (face-to-face learning), электронное онлайн-обучение и самостоятельное обучение.

При использовании технологии «смешанного обучения» формат аудиторной работы и домашних заданий меняется. Обучающимся дается больше возможностей самостоятельно изучать теоретический материал и индивидуально разбирать вопросы в режиме онлайн, что удобно не только обучающимся, но и учителю. Данная модель отводит учителю роль консультанта, тьютора и помогает обучающимся самостоятельно добывать знания (что соответствует требованиям ФГОС ООО).

Материалом для разработки заданий стали эмотивные неологизмы.

Проанализировав учебник УМК Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс» под авторством Ю.Е. Ваулиной, О.Е. Подоляко, Д.Дули, В.Эванс, мы пришли к выводу о том, что в данном учебнике представлено недостаточное количество заданий, направленных на формирование эмотивной компетенции. Мы разработали комплекс, состоящий из 8 заданий по теме «Holiday plans», которые, по нашему мнению, могут способствовать формированию эмотивной компетенции на уроках иностранного языка в 6 классе с применением модели «смешанного обучения».

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что цель исследования была достигнута: доказано предложение о том, что использование разработанного в дополнение к УМК «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс» комплекса заданий с использованием модели «смешанного обучения» будет способствовать повышению эффективности формирования эмотивной компетенции обучающихся.

Заключение

В первой главе данного исследования раскрывается понятие «коммуникативная компетенция» и ее компоненты, а также понятие «эмотивная компетенция». Рассматриваются психолого-педагогические особенности формирования эмотивной компетенции на уроке английского языка в шестом классе.

Во второй главе рассматриваются возможности использования модели «смешанного обучения» на уроках иностранного языка, представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию эмотивной компетенции обучающихся 6 класса с использованием модели «смешанное обучение» (в дополнение к УМК Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс» под авторством Ю.Е. Ваулиной, О.Е. Подоляко, Д.Дули, В.Эванс). Практическая часть главы содержит описание разработанного автором исследования комплекса заданий на тему «Holiday plans» на платформах Padlet и Worldwall с применением модели «смешанного обучения».

Разработанный комплекс заданий был внедрен в образовательный процесс на базе МБОУ Лицей №10 г. Красноярск.

В ходе эксперимента по разработке и апробации комплекса заданий, мы пришли к выводу о том, что у обучающихся улучшились знания об эмотивных лексических единицах и сформировалось умение выражать свои эмоции при помощи эмотивных слов (эмотивных неологизмов). Об этом свидетельствуют анализы результатов вводного и итогового тестирования.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что формирование эмотивной компетенции с применением модели «смешанного обучения» на уроках английского языка в 6 классе, методически оправдано.

При вводном контроле продвинутый уровень в экспериментальной группе показали 20% обучающихся, базовый – 40%, пороговый – 40%. Итоговый контроль после апробации комплекса заданий показал следующие

результаты: продвинутый уровень имели 60% обучающихся, базовый – 20%, пороговый – 20%.

При реализации модели «смешанного обучения» ее главным преимуществом является практическая ориентированность, так как основная часть времени на дистанционном уроке отводится на отработку новых знаний. Помимо этого, появляется возможность выполнить задания интерактивно при помощи платформ Padlet и Wordwall, на которые при традиционной модели обучения чаще всего не хватает времени. При помощи модели «смешанного обучения» обучающиеся имеют возможность взаимодействия друг с другом в режиме онлайн и используют взаимовыгодное сотрудничество в дистанционном режиме и при работе на уроке.

Дальнейшая перспектива исследования заключается в разработке комплекса учебно-методических материалов по формированию эмотивной компетенции при обучении английскому языку в 6 классе с использованием модели «смешанного обучения» в рамках других тем УМК «Английский в фокусе. Spotlight. 6 класс» под авторством Ю.Е. Ваулиной, О.Е. Подоляко, Д.Дули, В.Эванс.

Список использованных источников

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2010. – 448 с.
2. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. И. Алмазова. – Спб.: СПГУ, 2003. – 47 с. Это общее количество стр-ц
3. Андреева Н. В. Шаг школы в смешанное обучение [Текст] / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. – М.: Национальная открытая школа, 2016. – 279 с.
4. Архипова Е.И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональным дисциплинам [Текст]: дис. ... канд. пед. Наук / Е.И. Архипова. – Екатеринбург, 2007. – 242 с.
5. Багдасарова, Н. А. Соотношение вербализованных эмоций в русском и английском языках [Текст]: дис. ... канд. фил. наук / Н.А. Багдасарова. – М., 2004. – 210 с.
6. Батова, Н.Я. Нейропсихологический анализ влияния эмоционального фактора на воспроизведение словесного материала [Электронный ресурс] / Н.Я. Батова, Е.Д. Хомская // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 132-139. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/843/843132.htm> (дата обращения: 25.11.2022)
7. Беляев Б.В. Основы усвоения лексики иностранного языка: пособие для преподавателей и студентов [Электронный ресурс] / Б.В. Беляев. – М.: Издательство «Просвещение», 2000. – 136 с. – Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/psiholog1/text.pdf> (дата обращения: 25.11.2022)
8. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед.

институтов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» [Электронный ресурс] / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/bim-i-l-teoriya-i-praktika-obucheniya-nemeckomu-yazyku-v-sredney-shkole-problemy-i-perspektivy_7bbc535cd39.html (дата обращения: 25.11.2022)

9. Болотов А. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / А.В. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

10. Бондарев М.Г. Модель смешанного обучения иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде технического вуза [Текст] / М.Г. Бондарев // Известия ЮФУ. Технические науки, 2012. – № 10 (135). – С. 41-48.

11. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс [Текст]: Учебник. 3-е изд., перераб. и доп. / М.П. Брандес. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФА-М, 2004. – 416 с.

12. Вежибцкая А. Язык. Культура. Познание [Электронный ресурс] / А. Вежибцкая // Пер. с англ. М. – 1996. – Режим доступа: https://komyshkovaad.files.wordpress.com/2014/10/yazyk_kultura_poznanie.pdf (дата обращения: 25.11.2022)

13. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки [Электронный ресурс] / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 225 с. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/volf-e-m-funkcionalnaya-semantika-ocenki_c4c4fdc0176.html (дата обращения: 25.11.2022)

14. Гак В. Г. Беседы о французском слове (из сравнительной лексикологии французского и русского языка) [Текст] / В.Г. Гак. – М.: Международные отношения, 2010. – 334 с.

15. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков [Текст] / В.Г. Гак. – М.: Просвещение, 2010. – 288 с.

16. Гацалова Л.Б. Неология как наука в общей парадигме современного языкознания (на материале русского и осетинского языков)

[Текст]: дис. ... докт. филол. наук: Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова / Л.Б. Гацалова. – Нальчик, 2005. – 510 с.

17. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков [Текст] / Н.И. Гез, Г. М. Фролова. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

18. Городецкая И.Е. Эмотивность как психолингвистическое и языковое явление [Текст] / И. Е. Городецкая, А. В. Шацкая // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. – №3-2 (42), 2014. – С.245-252.

19. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании [Текст]: монография / Н. Ф. Ефремова. – Ростов н/Д.: Аркол, 2010. – 386 с.

20. Зеленина Л.Е. Критерии методической классификации эмотивных лексических единиц делового итальянского языка [Текст] / Л. Е. Зеленина // Педагогическое образование в России. – 2012. – №1. – С. 168-170.

21. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя // Авторская версия. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

22. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова // Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.

23. Каган М.С. Философская теория ценности [Электронный ресурс] / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с. – Режим доступа: https://www.logic-books.info/sites/default/files/kagan_filosofskaya_teoriya_cennosti.pdf (дата обращения: 25.11.2022)

24. Котлярова И.О. Системное представление об исследовании [Электронный ресурс]: учеб. пособие / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1996. – 209 с. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-problem-gumanno-orientirovannogo-upravleniya-obrazovaniem> (дата обращения: 25.11.2022)

25. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингво-культурах [Текст]: Монография / Н.А. Красавский. – М.: Гнозис, 2008. – 374 с.

26. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии, 2004. – № 5. – С. 3–12.

27. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления в парадигмах современной русистики [Текст] / Н.А. Лукьянова // Ars philologica: Рассуждения о языке и тексте: межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 2008. – С. 5–33.

28. Маркелова Т.В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке [Электронный ресурс]: Учеб. пособие по спецкурсу / Т.В. Маркелова. – М.: Изд-во МПУ, 1993. – 125 с. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000199765> (дата обращения: 22.11.2022)

29. Методические рекомендации по вопросам введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]. – Письмо от 07 августа 2015 года № 08–1228. – Режим доступа: <https://www.irro.ru/?cid=414> (дата обращения: 25. 11.2022).

30. Миньяр-Белоручев Р.К. К проблеме формирования лексических навыков [Электронный ресурс] / Р.К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в высшей школе: Сб. научн.-метод. статей / Под ред. С.К. Фоломкиной. – Выпуск 22. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – С. 3-9. – Режим доступа: <https://istina.msu.ru/profile/conbel/> (дата обращения: 23.11.2022)

31. Новосёлова, П.Н. Электронное обучение иностранному языку в современном вузе [Текст] / П.Н. Новосёлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2013. – С. 131-135.

32. Орлова Н. Н. Языковые средства выражения эмоций: синтаксический аспект [Текст] / Н.Н. Орлова // Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2009. – 25 с.
33. Павлючко И.П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведений Г.Гессе) [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филол. наук / И.П. Павлючко. – Волгоград: ВГПУ, 1999. 205 с. – Режим доступа: <https://perviydoc.ru/v19901/> (дата обращения: 12.11.2022)
34. Пак Е.В. Семантическая эволюция лексических способов репрезентации концепта negative emotions (на материале английского языка) [Текст]: автореф. дис ... канд. псих. наук / Е.В. Пак. – Санкт-Петербург, 2011. – 18 с.
35. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Электронный ресурс] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam-zalog-professionalnogo-masterstva/viewer> (дата обращения: 20.11.2022).
36. Пахотина С. В. Разноуровневые задания как средство оценивания в процессе обучения иностранному языку на неязыковых факультетах педагогического вуза [Текст] / С. В. Пахотина, И. К. Цаликова // Молодой ученый, 2014. – № 2 (61). – С. 820-828.
37. Пиотровская Л.А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования (на мат. рус.и чеш. яз.) [Электронный ресурс] / Л.А. Пиотровская. – СПб.: СПб.ун-т, 1994. – 146 с. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001702160> (дата обращения: 27.11.2022)
38. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010n1897/> (дата обращения 20.11.2022).

39. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2> (дата обращения: 23.10.2022)
40. Пурнима В. Смешанное обучение. Модели [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskoe-obespechenie-smeshannogo-obucheniya-v-usloviyah-pandemii/viewer> (дата обращения: 12.11.2022).
41. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе и в средней школе [Текст] / Г.В Рогова. – М.: Просвещение, 2000. – 224 с.
42. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях [Текст] / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
43. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности [Электронный ресурс]: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М.: МПГУ, 1993. – 47 с. – Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1993/Safonova_V_V_1993.pdf (дата обращения: 27.11.2022)
44. Соловов, А. Электронное обучение – новая технология или новая парадигма? [Текст] / А. Соловов // Дистанционное и виртуальное обучение, 2007. – № 3. – С. 58-61.
45. Стаценко А.С. Эмоционально-оценочная лексика как средство реализации речевой интенции [Текст]: Монография / А.С. Стаценко. – М.: МПГУ, 2011. – 118 с.
46. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка [Текст] / М.Д. Степанова. – М.: КомКнига, 2007. – 376 с.
47. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский. – М., 1971. – 62 с. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=42008> (дата обращения: 25.11.2022)

48. Ташкенова Д.К. Формирование эмотивной компетенции в высшей школе [Текст] / Д.К. Ташкенова // Язык, культура, личность. Материалы межвузовской конференции молодых ученых. Самарский государственный социально-педагогический университет. – Выпуск 5, 2019. – С. 178-182.

49. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт [Текст] / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор, 2015. – № 1 (41). – С. 83–87.

50. Фандей В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / В.А. Фандей. – М., 2012. – 23 с.

51. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 14.11.2022)

52. Филимонова О.Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте [Текст] / О.Е. Филимонова. – СПб: Книжный Дом, 2007. – 448 с.

53. Фрумин И.Д. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования [Текст] / И.Д. Фрумин // Учительская газета, 2002. – № 36. – С. 38–39.

54. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://topref.ru/referat/159605.html> (дата обращения: 15.11.2022).

55. Чернышов С.В. Основные положения эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам [Текст] / С.В. Чернышов // Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании», 2014. – С. 140-141.

56. Чернышов С.В. Эмоциональный концепт как дидактическая единица содержания обучения иноязычной эмотивной коммуникации [Текст] / С.В. Чернышов // Вестник ТгпУ, 2014. – п № 4 (145). – С. 136–139.

57. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст] / В.Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, 2006. – № 1. – С. 15–21.
58. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Электронный ресурс]. – Л.: Просвещение, 1986. – 223 с. – Режим доступа: https://lehrerraum.files.wordpress.com/2011/04/d188d0b0d182d0b8d0bbd0bed0b2_86.pdf (дата обращения: 12.11.2022)
59. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка [Текст] / В.И. Шаховский // Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 208 с.
60. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций [Текст] / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
61. Эванс В. «Spotlight 6. Student's Book» [Текст] / В. Эванс и др. // Английский язык. 6 класс. / Учебник для общеобразовательных организаций. 9-е издание / М.: Просвещение, Express Publishing, 2019. – 144 с.
62. Ярцева В.Н. Языкознание. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Гл. ред. В. Н. Ярцева, 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия. – 1998. – Решим доступа: https://www.phantastike.com/dic/bes_yazikoznanie/djvu/view/ (дата обращения: 12.11.2022)
63. American Club of Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.english-language.ru/articles/vocabulary/neologizmyi-v-anglijskom-yazyike/> (дата обращения: 23.10.2022)
64. Cook, Vivian. Second Language Learning and Language Teaching [Текст] / Vivian Cook // Third edition. Oxford: Oxford University Press Inc., 2001. – 288 p.
65. EnglishDom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.englishdom.com/blog/30-samyx-interesnyx-neologizmov-poslednix-let/> (дата обращения: 23.10.2022)

66. Francis W.N. Frequency analysis of English Usage [Электронный ресурс] / W.N. Francis, H. Kucera // Boston: Houghton Mifflin Company, 1982. – P. 64-70. – Режим доступа: <http://icame.uib.no/brown/bcm.html> (дата обращения: 27.11.2022)

67. Hatfield E. Emotional Contagion: studies in emotion and social interaction [Электронный ресурс] / E. Hatfield, J.T. Cacioppo, R.L. Rapson // New York: Cambridge University Press, 1994. – p. 153. – Режим доступа: <https://static1.squarespace.com/static/531897cde4b0fa5080a9b19e/t/533d814ce4b065254d6e3322/1396539724396/primitive-emotional-contagion.pdf> (дата обращения: 27.11.2022)

68. McCarthy From Corpus to Course Book Cambridge [Текст] / McCarthy, M. J. Touchstone // Cambridge University Press, 2004. – P.50

69. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language [Текст] / Nation I. S. P. // Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 611 p.

70. Purnima V. Blended Learning Models [Электронный ресурс] / V. Purnima // Published: August 2002. – P. 1. – Режим доступа: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html> (дата обращения: 20.09.2022)

71. Schmitt N. Vocabulary learning strategies in N. Schmitt and M. McCarthy (eds.) [Электронный ресурс] / N. Schmitt // Vocabulary: description, acquisition and pedagogy, Cambridge: Cambridge U.P., 1997. – P. 199–227. – Режим доступа: file:///C:/Users/olmel/Downloads/009-015_Prof.%20Craven.pdf (дата обращения: 27.11.2022)



72. Study.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.study.ru/article/lexicology/neologizmy-v-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 23.10.2022)

73. Urry J. Sociology beyond societies: Mobilities for the twenty-first century [Текст] / J. Urry // London and New York: Routledge, 2012. – P. 217.

Приложение А

Приложение Б

Test

 mel.olga1997@gmail.com (без совместного доступа) 
[Сменить аккаунт](#)

*** Обязательно**

Mouse potato * 1 балл

- Относится к тем, кто весь досуг проводит за компьютером
- Относится к тем, кто весь досуг проводит активно
- Относится к тем, кто боится находиться в обществе

breadcrumb * 1 балл

- Человек, который любит много времени проводить в обществе
- Человек, который избегает общества
- Человек, который любит виртуальное общество

Zoombombing * 1 балл

- Случай, когда организатор конференции долго не запускает в конференцию, и ты начинаешь злиться
- Случай, когда конференция в zoom всегда вылетает
- Хакеры, которые прерывают зум-конференции без причин и приглашения

earworm * 1 балл

- Песня, которая постоянно вертится в голове
- Ушное заболевание
- Серьга

chairrobe *

1 балл

- Твой любимый стул, на котором сидишь только ты
- Стул становится вешалкой или шкафом
- Старый деревянный стул

Pancake people *

1 балл

- Поколение активных интернет-пользователей, которые делают вид, что много знают
- Люди, которые на завтрак едят только панкейки
- Кондитеры

Facepalm *

1 балл

- Означает действие, когда один человек хочет оскорбить другого
- Означает лёгкий шлепок рукой по лицу для выражения целой палитры чувств: смущения, неверия, разочарования и отвращения
- Означает лёгкий шлепок рукой по лицу другого человека для выражения обиды или злости

Digital detox *

1 балл

- Отдых от соц.сетей
- Отдых с гаджетами
- Проводить время в телефоне

photobomb *

1 балл

- Шутки ради влезть в кадр, пока кто-то фотографируется
- Очень классная фотография
- Фотография, которая долго хранится в архиве, но спустя несколько лет она нашлась и вызвала бурю эмоций

Cyberbullying *

1 балл

- Взаимодействие людей через чат в компьютерной игре
- Общение в соц.сетях
- Процесс виртуального преследования или мониторинга, оскорбления в соц. сетях

Приложение В

Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики

УДК 372.881.111.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О. В. Мельцер

Научный руководитель – И. П. Селезнева

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89

E-mail: olmel97@mail.ru

В статье рассматривается роль эмоционального компонента в обучении иностранному языку, которая определяется в контексте формирования эмотивной компетенции учителя и понимания им эмотивной составляющей речевого поведения обучающихся.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, эмотивная компетенция, эмоционально-концептный подход к обучению.

FORMATION OF EMOTIONAL COMPETENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

O. V. Melzer

Scientific Supervisor – I. P. Selezneva

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev

89, Ada Lebedeva str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation

E-mail: olmel97@mail.ru

The article discusses the role of the emotional component in teaching a foreign language, which is determined in the context of the formation of the emotive competence of the teacher and his understanding of the emotive component of the students' speech behavior.

Keywords: foreign language communicative competence, emotive competence, emotional-conceptual approach to learning.

В настоящее время в качестве основной цели обучения иностранным языкам рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции, предусматривающей внутреннее знание ситуационной уместности языка; способности быть участником речевой деятельности. Различные авторы выделяют ее составляющие такие, как речевая (дискурсивная), языковая (лингвистическая), социокультурная и учебно-познавательная компетенции.

В наименьшей степени остается исследованным такой ее компонент как эмотивная компетенция – совокупность психологического и языкового знания, позволяющая личности в разных языковых ситуациях выражать свои эмоции и понимать эмоции другого человека в разных языковых ситуациях [Павлючко, 1999, с. 43].

Практикующие преподаватели иностранного языка часто рассматривают эмотивную компетенцию как своего рода «балласт», мешающий освоению основной языковой программы: лексика и грамматика преобладают над невербальной и паравербальной коммуникацией. Хотя многие современные отечественные и зарубежные УМК включают задания и упражнения на освоение эмотивных навыков, при прохождении программы их принято пропускать. Например, УМК «Menschen» предусматривает изучение междометий и восклицаний, относящихся к эмотивной сфере, однако именно на этот раздел учебника, как правило, «не хватает времени». Тематические блоки «Эмоции и чувства», дополненные красочными иллюстрациями; фотоколлажи; видео-зарисовки уличных сцен; ситуативные видеоролики – все это можно использовать в качестве опоры в процессе формирования и развития эмотивной компетенции.

В. И. Шаховский считает, что формирование эмотивной компетенции у обучающихся, то есть знания о том, как управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, должно быть обязательным и необходимым, так как она дает возможность добиться положительного эффекта в общении [Шаховский, 2008].

Эмотивная компетенция является комплексной системой, которая включает такие компоненты как: концептуальный, знаниевый, объектный, деятельностный, поведенческий. Данные компоненты гарантируют обучающимся формирование и развитие не только специальных навыков и умений эмотивной коммуникации, но и качеств, входящих в структуру эмоционального интеллекта (эмпатия, эмоциональная рефлексия, эмоциональная саморегуляция и другие).

В отличие от эмоциональной компетенции, эмотивная компетенция приобретает через жизненный опыт и реальную коммуникацию. Признаками начального (элементарного) уровня эмотивной компетенции обучающихся являются навыки и умения определения и употребления эмотивной лексики.

Овладение эмотивной компетенцией является высшей степенью развития иноязычной коммуникативной компетенции, поэтому формирование данной компетенции при обучении иностранному языку необходимо начинать в школе. На данный момент разрабатываются подходы к формированию эмотивной компетенции у обучающихся. Так, С. В. Чернышов предлагает эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам, который опирается на влияние и участие эмоций в становлении личности. Данный подход определяет и обосновывает концепцию обучения языку эмоций и способу их выражения [Чернышов, 2014, с. 140].

Эмоциональный концепт является главным источником содержания обучения. Эмоциональный концепт – это комплексное, этнически и культурно вербализованное образование. При помощи эмоциональных концептов в сознании обучающихся осуществляется изменение иноязычной информации под сформированные категории в родном социуме. Результатом такой трансформации является развитие эмоционального интеллекта, позволяющего личности соответствующе реагировать как на родную, так и на иноязычную картину мира [Красавский, 2008, с. 60].

Нам кажется, что эмоции «над-национальны», присущи любой лингвокультуре в равной степени, но практика межкультурной коммуникации доказывает обратное. То, что вызывает горячий отклик (эмпатию) у одних культур, может порицаться и осуждаться в других культурах. Это касается и эмотивной сферы общения. В качестве примера можно привести реакцию разных лингвокультур на такое знаковое событие как рождение ребенка. Конечно, это событие радостное, но в большинстве азиатских культур о нем узнают только ближайшие родственники, в то время как в европейских культурах традиция поздравления с рождением наследника распространяется и на коллег по работе, соседей и т.д.

Эмоционально-концептный подход обладает глубокой коммуникативной, когнитивной и социокультурной основой. Он не является изолированным, а объединяет другие подходы с целью всестороннего формирования и совершенствования поликультурной личности обучающихся благодаря глубокому проникновению в эмоциональную иноязычную картину мира.

Библиографические ссылки

1. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография. М.: Гнозис. 2008. 376 с.
2. Павлючко И.П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведений Г. Гессе). Волгоград: ВгпУ, 1999. 205 с.
3. Чернышов С.В. Эмоциональный концепт как дидактическая единица содержания обучения иноязычной эмотивной коммуникации // Вестник ТгпУ. 2014. № 4 (145). С. 136–139.
4. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.

© Мельцер О. В., 2022

Таким образом, $-2 \leq 3x \leq 18$, значит $-\frac{2}{3} \leq x \leq 6$.

Ответ: $[-\frac{2}{3}; 6]$.

Заключение

Предложенные задачи будут способствовать глубокому усвоению нового материала и в дальнейшем ученики не будут испытывать трудности при решении задач данного типа.

Литература:

1. Марш, М. Я. Выгодский «Справочник по элементарной математике», 2006.
2. Азаров, А. И., «Математика для старшеклассников: Методы решения алгебраических уравнений, неравенств и систем: Пособие для учащихся учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования», 2004.
3. https://ru.wikipedia.org/wiki/Абсолютная_величина.
4. Веременик, В. В., «Математика: учимся быстро решать тесты: пособие для подготовки к тестированию и экзамену», 2006.

Смешанное обучение на уроках иностранного языка

Селезнева Ирина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Мельцер Ольга Вадимовна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматривается внедрение в практику образовательных организаций инновационных образовательных моделей, таких как смешанное обучение. Также, особенности обучения иностранного языка с применением модели «смешанного обучения».

Ключевые слова: смешанное обучение, онлайн обучение, модель перевернутый класс.

Blended learning in foreign language classes

Selezneva Irina Petrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor;
Melzer Olga Vadimovna, student master's degree
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev

The article discusses the introduction of innovative educational models into the practice of educational organizations, such as «blended learning». Also, the features of teaching a foreign language using the model of blended learning.

Keywords: blended learning, online learning, flipped classroom model.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897, существует необходимость внедрения в практику образовательных организаций инновационных образовательных моделей деятельностного типа, основанных на использовании высокотехнологичных средств информационно-коммуникационных технологий с целью повышения качества образовательных результатов обучающихся. [Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010]. В условиях сочетания очной и заочной (дистантной) формы обучения становится актуальной модель «смешанного обучения» (blended learning).

Пурнима Валитан (Purnima Valiathan) понимает под термином «смешанное обучение» сочетание раз-

личных методов доставки образовательного контента, таких как курсов, построенных на Web-технологиях, EPSS и методик управления знаниями. Кроме того, термин используется для описания обучения, сочетающее в себе различные виды образовательной деятельности, включая очную форму обучения. Данный термин используется для описания обучения, которое включает в себя различные виды образовательной деятельности, сочетающую в себе очную форму обучения (face-to-face learning), электронное онлайн-обучение и самообучение [1].

Отечественные педагоги также занимаются вопросами использования смешанного обучения. Например, В. А. Фандей предлагает «рабочее» определение смешанного обучения, согласно которому смешанное обучение — это комбинация элементов очного и дистанционного

обучения, причем одно из них является базовым в зависимости от предпочитаемой модели [4]. М. Г. Бондарев определяет смешанное обучение как сочетание сильных сторон традиционного образовательного форм-фактора и преимущества дистанционных технологий. По его мнению, смешанное обучение — действенный способ решения проблемы несоответствия запросов общества и готовности современного высшего образования их удовлетворять [3].

Следовательно, можно говорить о трех основных компонентах смешанной модели обучения, которые употребляются в современном образовании:

— очное обучение: традиционная форма обучения в классе при прямом взаимодействии преподаватель-студент (обучение face-to-face);

— самостоятельная работа студентов: включает в себя индивидуальную работу студентов, например подготовка доклада по материалу, найденному в интернете;

— онлайн-обучение: совместная работа преподавателей и студентов онлайн, используя, например, интернет-конференции, технологию Skype или Wiki, и т. д.

Таким образом, смешанное обучение можно определить как систему обучения, которая включает в себя эффективные аспекты и преимущества обучения в классе и электронного онлайн-обучения. Смешанное обучение является системой, состоящей из разнообразных частей, которые взаимосвязаны друг с другом, и эти части образуют единое целое. в постоянной взаимосвязи друг с другом, образуя единое целое.

Технология смешанного обучения предоставляет возможность качественно изменить образовательный процесс и вывести совместную деятельность обучающихся и учителя на приоритетный уровень.

Существует несколько моделей смешанного обучения, эффективно позволяющих достигать поставленных задач на уроке иностранного языка, а именно: «новый профиль», «перевернутый класс», «ротация лабораторий» и «ротация станций».

Идея модели «новый профиль» заключается в том, что группа обучающихся формируется из школьников разных классов одного образовательного учреждения, которые осваивают образовательную программу по профильному предмету при помощи дистанционных технологий вместе с учителем или педагогом-куратором. Такая модель будет работать, если в группе набралось 10-12 человек.

Технология «Перевернутый класс» предполагает самостоятельное изучение теоретического материала с использованием интернет-источников, а в классе или дистанционно, используя видеоконференцсвязь (Zoom, Google Meet и др.), организуется обсуждение темы, разбор ключевых моментов, обучающимся предлагается практиче-

ская работа по отработке навыков применения учебного материала.

«Ротация станций» или «Смена рабочих зон» предполагает синхронизацию учителей, которые работают в параллелях, так как организовать процесс не так просто. В течение учебного дня обучающиеся изучают разные предметы по расписанию, а в конце дня учителя предлагают обучающимся задания по всем предметам, по которым они занимались. Обучающиеся работают в компьютерном классе [2].

Останавливаясь на модели «перевернутый класс» нами был организован урок английского языка в 6 классе на грамматическую тему «Present Continuous Tense».

Задача обучающихся дома изучить теоретический материал по теме, которую подготовил учитель заранее, и составить вопросы по заданной тематике. Работа в классе предполагает разбор вопросов, составленных дома. Учитель в данной модели выполняет роль тьютора, помощника обучающегося при выборе личной образовательной траектории. Вместо озвучивания и отработки учебных материалов педагог переходит к роли организатора учебного процесса. Так, от теоретической части обучающиеся переходят к практике по теме «Present Continuous Tense», происходит отработка навыков применения учебного материала.

Какие трудности ожидают учителя при проведении таких уроков? Главным образом, это основательная и трудоемкая подготовка к ним, составление теоретического материала (презентаций), подбор учебного видеоматериала, создание собственных разработок. Кроме того, учителю необходимо брать во внимание психологические особенности обучающихся, их уровень мотивации и заинтересованности, и сформированность ИКТ-компетенции. Немаловажную роль играет способность к организации, индивидуальные образовательные потребности, темп и ритм освоения учебного материала.

Стоит отметить, что не все обучающиеся готовы к такому стилю обучения, так как изменяется не только традиционная модель обучения, но и роль учителя в контексте образования. Проведенная рефлексия показала, что обучающиеся действительно заинтересованы такой формой урока.

Таким образом, смешанное обучение — универсальное средство реализации ФГОС, для которого характерны новые образовательные возможности, индивидуальная образовательная траектория, активная позиция обучающегося.

И как сказал Жан-Жак Руссо: «скучные уроки годны лишь на то, чтобы внушить ненависть и к тем, кто их преподает, и ко всему преподаваемому». Поэтому не стоит бояться «творить», «смешивать» и «экспериментировать» на уроке!

Литература:

1. Purnima, V. Blended Learning Models [Electronic resource] // Published: August 2002. P. 1. — URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>. (дата обращения: 20.09.2022).

2. Андреева, Н. В. Шаг школы в смешанное обучение / Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. — М.: Национальная открытая школа, 2016, — 279 с
3. Бондарев, М. Г. Модель смешанного обучения иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде технического вуза // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2012. — № 10 (135). — с. 41-48.
4. Фандей, В. А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: автореф. дис.... канд. пед. наук. — М., 2012. — 23 с.

Трудности профессиональной адаптации молодых специалистов в образовательной организации

Скобелева Анастасия Владимировна, студент магистратуры
Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова

В статье рассматривается проблема профессиональной адаптации молодых специалистов в образовательной организации. Автор раскрывает основные трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги в период профессиональной адаптации, анализирует предпочтительные формы психолого-педагогического сопровождения молодых специалистов в школе, формулирует условия, влияющие на успешную профессиональную адаптацию учителей.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, молодые специалисты, педагоги, трудности профессиональной адаптации.

Начальный этап работы молодых специалистов в образовательном учреждении — сложный процесс, характеризующийся непредсказуемостью. На данном этапе начинающий педагог сталкивается со множеством профессиональных проблем и от того, научится ли он решать эти проблемы, справляться с поставленными перед ним задачами зависит, состоится ли начинающий специалист как профессионал или решит уйти из сферы образования.

К вопросу о профессиональной адаптации обратились многие ученые-исследователи, такие как Т. С. Полякова, С. Г. Вершловский, Г. С. Засобина, Е. Н. Будрастых, Г. М. Голубенко, Э. Ф. Зеер, О. В. Назарова, А. К. Маркова и др. В своих исследованиях ученые выделяют следующие проблемы и трудности, с которыми сталкиваются начинающие педагоги и которые негативно влияют на процесс адаптации молодого специалиста в образовательной организации:

— высокое эмоциональное напряжение (глубоко переживаются как неудачи, так и успехи в педагогической деятельности);

— сложность и многозадачность профессиональной деятельности;

— возможные трудности в общении с учениками и их родителями, с коллегами по работе, с администрацией учебной организации;

— недостаток наставнической помощи в разработке урока, внедрении новых технологий, разрешении конфликтных ситуаций с участниками педагогического процесса [3].

В своем исследовании мы опираемся на следующее определение, наиболее четко, на наш взгляд, отражающее суть психолого-педагогической адаптации — процесс

вхождения личности в новое социальное окружение и становление оптимального баланса между индивидуумом и окружающей средой с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения, как личности, так и среды, а также развитие устойчивого положительного отношения к избранной профессии, в появлении субъективного чувства удовлетворенности данным видом деятельности [1, 2].

Для дальнейшего исследования процесса профессиональной адаптации и психолого-педагогического сопровождения молодых специалистов нами была проведена диагностика в МБОУ «Никольская средняя общеобразовательная школа» Костромского района. В исследовании приняли участие 6 молодых педагогов, стаж педагогической деятельности от 2 до 4 лет.

В работе был использован следующий диагностический инструментарий: анкета о профессиональном самочувствии; анкета оценки поддержки молодых специалистов; таблица диагностики затруднений и потребностей педагогов.

По результатам анкетирования преподавателей о профессиональном самочувствии, педагогами был отмечен благоприятный социально-психологический климат в коллективе. Чаще всего педагоги приходят на работу в хорошем настроении, коллектив относится к молодым специалистам доброжелательно, а также оказывает моральную и практическую поддержку.

Администрацией образовательной организации созданы комфортные условия для всех педагогов: выделена рабочая зона, помощь опытных педагогов, распределены полномочия и должностные обязанности, оказываются своевременное методическое информирование. В ре-