



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

*Материалы
XI Всероссийской научно-практической конференции*

Красноярск, 5–6 декабря 2022 г.

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

Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

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

Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции

Красноярск, 5–6 декабря 2022 г.

Электронное издание

Красноярск
2023

ББК 81.2Нем
Т338

Редакционная коллегия:

И.А. Майер (отв. ред.)

Ю.В. Лукиных (ред. англ. яз.)

И.П. Селезнёва

Т338 Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 5–6 декабря 2022 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2023. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-611-2

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

ББК 81.2Нем

ISBN 978-5-00102-611-2

(Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Бакулина О.В., Майер И.А.

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-го КЛАССА
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Vakulina O.V., Mayer I.A.

SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT
OF THE 8TH GRADE STUDENTS AT THE ENGLISH LESSONS 12

Бедарева А.В., Волков М.А., Климов Н.А.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
С ПОМОЩЬЮ НАСТОЛЬНОЙ РОЛЕВОЙ ИГРЫ
«DUNGEONS & DRAGONS»

Bedareva A.V., Volkov M.A., Klimov N.A.

GAMIFICATION OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS
IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES
USING THE BOARD ROLE-PLAYING GAME
“DUNGEONS & DRAGONS” 18

Вершкова Н.Д.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА
ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ
(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С СЕРИАЛОМ «1899»)

Vershkova N.D.

AUDIOVISUAL METHOD
IN TEACHING GERMAN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY
(ON THE EXAMPLE OF THE SERIES “1899”) 25

Галинская Т.Н.

ОПЫТ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ
РЕФЕРИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Galinskaya T.N.

DEVELOPING
THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS’ SKILLS
IN SUMMARIZING SCIENTIFIC LITERATURE 30

Груба Н.А., Печалев А.С. РАБОТА С ТЕКСТОМ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Gruba N.A., Pechalev A.S. WORKING WITH A FAIRY TALE IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS.....	37
Зиёева А.С., Казыдуб Н.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ Ziyoeva A.S., Kazydub N.N. PROJECT METHOD IN TEACHING AUTHENTIC LITERARY TEXTS COMPREHENSION	44
Исаева Т.Б., Банадысева М.В., Захарова А.Е. НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Isaeva T.B., Banadyseva M.V., Zakharova A.E. SOME METHODOLOGY ASPECTS OF TEACHING ENGLISH AT THE STAGE OF PRESCHOOL EDUCATION	51
Казыдуб Н.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ДИСКУРС В ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ Kazydub N.N. PROFESSIONALLY-ORIENTED DISCOURSE IN THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	57
Колесова Н.В. КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ АНГЛИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА И ПОТЕНЦИАЛ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ Kolesova N.V. CULTURAL AND VALUE ASPECT OF ENGLISH FOLKLORE AND THE POTENTIAL OF ITS USE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	64

Колесова Н.В., Бусыгина Е.В. РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 11-м КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ACROSS CULTURES» Kolesova N.V., Busygina E.V. DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AT THE ENGLISH LESSONS IN THE 11TH GRADE ON THE TOPIC “ACROSS CULTURES”	71
Колесова Н.В., Руль Я.В. ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Kolesova N.V., Ruls Y.V. DISCUSSION AS A MEANS OF INCREASING LEARNERS’ MOTIVATION IN ENGLISH CLASSES.....	78
Колесова Н.В., Хитрина С.С. РАБОТА С ВИДЕОФРАГМЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Kolesova N.V., Khitrina S.S. VIDEO CLIPS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH	85
Колмакова М.В., Михайлова В.В. НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫМ СОКРАЩЕНИЯМ И АББРЕВИАТУРАМ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ Kolmakova M.V., Mikhailova V.V. SOME METHODOICAL ASPECTS OF TEACHING CADETS MILITARY ABBREVIATIONS OF SOCIO-POLITICAL VOCABULARY	91
Колмакова М.В., Юров А.А. ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ В ВУЗЕ Kolmakova M.V., Yurov A.A. PRINCIPLES OF TEXT SELECTION FOR PROFESSIONALLY-ORIENTED READING AT THE UNIVERSITY	101

<i>Коновалова Е.А., Смирнова А.В.</i> ЗНАЧЕНИЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ <i>Konovalova E.A., Smirnova A.V.</i> SIGNIFICANCE OF A BUSINESS GAME FOR STUDENT'S POLYCULTURAL PERSONALITY FORMATION IN THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE	108
<i>Кузнецова М.В., Колесникова А.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ <i>Kuznetsova M.V., Kolesnikova A.S.</i> PRESCHOOL CHILDREN'S COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AT THE ENGLISH LESSONS: RESEARCH RESULTS.....	114
<i>Лукиных Ю.В., Фокина С.С.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-го КЛАССА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА <i>Lukinykh Yu.V., Fokina S.S.</i> DEVELOPING 9TH GRADE STUDENTS' SPEAKING SKILLS AT THE ENGLISH LESSONS BY MEANS OF ART WORKS	124
<i>Назарова Д.Ю., Селезнева И.П.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИММЕРСИОННОЙ МОДЕЛИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ <i>Nazarova D.Yu., Selezneva I.P.</i> APPLICATION OF THE IMMERSION MODEL AT THE ENGLISH LESSONS TO DEVELOP PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LEXICAL SKILLS.....	130

Пирогова Н.Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО
ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ
И ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Pirogova N.G.

USING VIDEO AS A WAY TO IMPROVE EFFICIENCY OF TEACHING
AND LEARNING ENGLISH LANGUAGE 136

Пукач В.Е., Майер И.А.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-го КЛАССА НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПЛАТФОРМЫ «WORDWALL»

Pukach V.E., Mayer I.A.

DEVELOPMENT OF THE 7TH GRADE STUDENTS' LEXICAL
AND GRAMMAR SKILLS AT THE GERMAN LESSON BY MEANS
OF "WORDWALL" DIDACTIC PLATFORM..... 143

Санжаровская К.Ю., Галинская Т.Н.

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА ОБЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Sanzharovskaya K.Y., Galinskaya T.N.

INFLUENCE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S DEVELOPMENTAL
DELAYS ON LEARNING A FOREIGN LANGUAGE 150

Селезнева И.П., Алеева Л.Р.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ»
ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Selezneva I.P., Aleeva L.R.

DEBATE TECHNOLOGY
IN GERMAN CLASSES AT THE UNIVERSITY 157

Селезнева И.П., Гайденко Д.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ
И ГОВОРЕНИЮ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 10-м КЛАССЕ
(НА ПРИМЕРЕ ПОДКАСТА «CARPO 2022»)

Selezneva I.P., Gaidenko D.V.

PODCASTS IN THE PROCESS
OF TEACHING LISTENING AND SPEAKING
IN 10TH GRADE GERMAN CLASS
(ON THE EXAMPLE OF THE "CARPO 2022" PODCAST)..... 162

Селезнева И.П., Гордашевская И.Д.
РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ МИКРОТЕКСТАМИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ
(НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО БЛОКА
«WETTERVORHERSAGEN»)
Selezneva I.P., Gordashevskaya I.D.
AUTHENTIC MICROTTEXTS
IN TEACHING GERMAN AT THE UNIVERSITY
(ON THE EXAMPLE OF THE THEMATIC BLOCK
“WETTERVORHERSAGEN”)..... 167

Селезнева И.П., Шипачева Н.Е.
УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 5-м КЛАССЕ
Selezneva I.P., Shipacheva N.E.
CONDITIONAL SPEECH EXERCISES
AS A MEANS OF FORMING GRAMMATIC SKILLS
IN TEACHING MONOLOGICAL SPEECH
IN THE 5TH GRADE GERMAN CLASS..... 172

Солушенко П.С., Лефлер Н.О.
ОСНОВЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ИСТИТУТА ГАСТРОНОМИИ СФУ
В СООТВЕТСТВИИ
С ИХ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ
Solushenko P.S., Lefler N.O.
FUNDAMENTALS OF LINGUOCULTURAL TRAINING
OF GASTRONOMY INSTITUTE BACHELOR STUDENTS
IN ACCORDANCE
WITH THEIR FUTURE PROFESSIONAL SPECIALIZATION..... 178

Сурхайзаде П.А. кызы, Н.В. Колесова
РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХ-
СЯ 8–9-х КЛАССОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ “SUPERSTITIONS”
Surkhaizade P.A. kыzy, Kolesova N.V.
DEVELOPMENT OF 8–9TH GRADE STUDENTS’ SOCIOCULTURAL
COMPETENCE PREPARING FOR THE ENGLISH LANGUAGE STATE
EXAM ON THE TOPIC “SUPERSTITIONS” 184

<i>Терехов А.С., Майер И.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 6-м КЛАССЕ <i>Terekhov A.S., Mayer I.A.</i> USING A ROLE GAME TO DEVELOP 6TH GRADE STUDENTS' PRODUCTIVE LEXICAL SKILL AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON.....	192
<i>Тимохина Л.Р.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ <i>Timokhina L.R.</i> HUMAN EMOTIONS VERBALIZING AS A WAY OF LEARNERS' EMPATHY BUILDING.....	198
<i>Хромова Е.В., Галинская Т.Н.</i> УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА <i>Khromova E.V., Galinskaya T.N.</i> CONDITIONS FOR THE CAREER GUIDANCE TRAINING IMPLEMENTATION FOR HIGH SCHOOLERS AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON.....	203
<i>Цигулева О.В., Горбачева Д.В., Дутова В.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО АЛФАВИТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ <i>Tsiguleva O.V., Gorbacheva D.V., Dutova V.V.</i> FORMATION OF GRADE SCHOOLERS' CREATIVE SKILLS IN THE PROCESS OF STUDYING THE ENGLISH ALPHABET BY MEANS OF GAMING TECHNOLOGIES	210
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	215

Дорогие друзья, уважаемые коллеги!

Благодарим вас за участие в XI Всероссийской научно-практической конференции «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (5–6 декабря 2022 г.), организованной ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» на базе факультета иностранных языков. Председатель оргкомитета И.А. Майер, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования КГПУ им. В.П. Астафьева. Члены оргкомитета: И.В. Лаптева, доктор философских наук, заведующая отделом теории и истории культуры Научно-исследовательского института гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия (Саранск); Ю.В. Лукиных, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования; И.П. Селезнева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования КГПУ им. В.П. Астафьева; Е.В. Чубченко, директор МАОУ «Средняя школа № 93 имени Г.Т. Побежимова» (Красноярск).

В конференции приняли участие 60 человек, среди них представители организаций высшего, среднего профессионального и общего образования Российской Федерации из таких городов, как Санкт-Петербург, Оренбург, Новосибирск, , Красноярск.

На конференции были представлены следующие учебные заведения: ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет»; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»; ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; ФГКВОУ ВО

«Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации»; ФГАОУ «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (Красноярск); ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева».

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

По итогам работы конференции издан электронный сборник материалов с индексацией в базе данных РИНЦ.

Благодарим за интерес, проявленный к нашему проекту, и приглашаем принять участие в конференции 2023 г.

Оргкомитет

О.В. Бакулина, И.А. Майер

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-го КЛАССА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Статья посвящена развитию социокультурной компетенции у обучающихся 8-го класса на уроках английского языка. Рассмотрена структура социокультурной компетенции. Представлены задания для использования на уроке на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах. **Ключевые слова:** ФГОС, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, английский язык.*

O.V. Bakulina, I.A. Mayer

SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF THE 8TH GRADE STUDENTS AT THE ENGLISH LESSONS

*The article is devoted to the sociocultural competence development of the 8th grade students at the English lessons. The structure of sociocultural competence is considered. Tasks at the pre-text, text and post-text stages are presented. **Keywords:** FSES, communicative competence, socio-cultural competence, English language.*

Несмотря на изменившиеся условия и текущую ситуацию в мире, иностранный язык по-прежнему является важнейшей составляющей системы общего образования. Его изучение способствует общему речевому развитию школьников, расширению кругозора, воспитанию чувств, эмоций, гражданской идентичности, а главное, направлено на формирование коммуникативной компетенции. Эти положения не были подвергнуты авторами нового стандарта корректировке [Приказ...]. Термин «компетенция» не является новым. Еще в 70-х гг. прошлого столетия американский лингвист Ноам Хомский ввел это определение в научную номенклатуру. Последователи Хомского Д. Хаймс

и Р. Уайт, провели ряд исследований различных видов языковой компетенции, в результате чего научный термин «коммуникативная компетенция» был переосмыслен. В обновленной трактовке он предполагал владение внушительным объемом умений и навыков вербального общения и невербальными средствами, сопровождающими процесс коммуникации, для достижения коммуникативного эффекта, которые индивид усваивает в процессе своей социализации [Хомский, 1972].

Коммуникативная компетенция имеет универсальный характер, так как подчеркивает основные аспекты межличностного общения, которое представляет собой процесс предметного и информационного взаимодействия людей. В ходе межличностного общения каждый участник реализует конкретные цели, одновременно познавая и изменяя себя, а также своего собеседника [Захарченко, Кот, 2020]. Особый вид коммуникативной компетенции представлен в сфере иноязычного общения.

Социокультурная компетенция, являясь составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, предполагает знания в социальных и культурных сферах, характеризующих страну, общества и социумы страны изучаемого языка, а также умения адекватно их применять в процессе коммуникации [Сафонова, 2014]. В действующих школьных стандартах социокультурной компетенции уделяется внимание через формирование универсальных учебных действий: уважительное отношение к иным традициям, обычаям, культуре другой страны; соблюдение норм вежливости в межкультурном общении; формирование собственного мнения, которое должно быть выражено корректно; умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество; учет разных мнений и интересов; аргументация и обоснование своей позиции и т.д. [Приказ...].

Социокультурная компетенция имеет довольно сложную структуру, состоящую из когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов. Исследователи выделяют различные средства, с помощью которых возможно формирование и развитие социокультурной компетенции на уроке иностранного языка в средней школе [Зыкова, Майер, 2021; 2022].

Согласно Примерной рабочей программе основного общего образования предмета «Английский язык», социокультурные знания и умения обретают выражение также в понимании речевых различий в ситуациях официального и неофициального общения в рамках отобранного тематического содержания, использовании лексико-грамматических средств с их учетом, знании социокультурного портрета своей страны и стран(ы) изучаемого языка, национально-культурных особенностей для осуществления межличностного и межкультурного общения и так далее [Примерная рабочая программа...].

Анализ УМК «Forward» для 8-го класса показал, что в учебнике присутствуют разделы «Dialogue of Cultures». Авторами учебника предлагаются темы: *Education in England and Russia, World Capitals: Moscow and London, The Monarchy, Famous Places in Britain and Russia* [Вербицкая и др., 2022]. Подобных разделов всего четыре, что свидетельствует о недостаточности материала, способствующего формированию социокультурной компетенции. Кроме того, представляется целесообразным не только изучать в сравнении Великобританию и Россию, но и привлекать дополнительную информацию о других странах. Мы предлагаем использовать дополнительные упражнения и задания при работе с со страноведческой информацией для формирования и развития социокультурной компетенции учащихся основной школы. Так как основной единицей информации на уроке являются тексты, имеет смысл работать над со-

циокультурной компетенцией на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

На дотекстовом этапе необходимо вызвать у обучающихся интерес к предстоящей работе, подготовить их к активной деятельности.

Школьникам даются следующие установки:

1. Read the title of the text. What ideas do you have about the content?

2. Read the title of the text. Make a Mind Map based on your expectations of the topic of the text.

3. Look at the highlighted words and guess what the text will be about *etc.*

Выполнение упражнений на текстовом этапе обеспечивает основу для будущего продукта (монолог, диалог, письмо и прочее). В данном случае обучающимся необходимо сравнить Германию и Россию, найти отличия или сходства этих стран в социальных и культурных сферах. Для развития социокультурной компетенции предлагаются упражнения:

1. Read the text and choose a title for each paragraph.

2. Mark the statements as true or false.

3. Complete the raster about traditions, holidays, cuisine, languages spoken in Germany and in Russia *etc.*

Послетекстовый этап предполагает производство собственного письменного или устного высказывания по исследуемой теме.

Установки:

1. Write down your own questions to the text about the differences between Germany and Russia.

2. Write a creative letter using the information from the raster.

3. Role play a conversation between a German and a Russian. Talk about the similarities and differences of cultures *etc.*

Развитие социокультурной компетенции должно осуществляться планомерно на каждом уроке, ни один этап не может быть исключен. Для большей эффективности целесообразно привлекать дополнительные источники и использовать вспомогательные материалы на английском языке.

Библиографический список

1. Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б. Английский язык. 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций. М.: Просвещение: Pearson Education Limited. 2022. 144 с. (Forward).
2. Захарченко А.А., Кот Т.А. Специфика понятия «коммуникативная компетенция» на основе анализа отечественных и зарубежных исследований // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-ponyatiya-kommunikativnaya-kompetentsiya-na-osnove-analiza-otchestvennyh-i-zarubezhnyh-issledovaniy> (дата обращения: 08.12.2022).
3. Зыкова А.А., Майер И.А. Дидактические игры в приложении для создания образовательных проектов КАНООТ! как эффективное средство развития социокультурной компетенции обучающихся на уроках немецкого языка // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 69–76.
4. Зыкова А.А., Майер И.А. Развитие когнитивного аспекта социокультурной компетенции обучающихся 5-го класса на уроках немецкого языка средствами викторины в приложении для создания образовательных проектов КАНООТ! // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. X Всерос. науч.-практ. конф. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 61–70.

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lcl0v1ptmm253179039> (дата обращения: 10.09.2022).
6. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Английский язык» [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Anglijskij_yazik_proekt_.htm (дата обращения: 07.12.2022).
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2–13.
8. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1972. 259 с.

А.В. Бедарева, М.А. Волков, Н.А. Климов

**ГЕЙМИФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
С ПОМОЩЬЮ НАСТОЛЬНОЙ РОЛЕВОЙ ИГРЫ
«DUNGEONS & DRAGONS»**

Статья посвящена возможности использования настольной игры «Dungeons & Dragons» в процессе изучения иностранных языков. Анализируется ключевое понятие исследования, рассматриваются основные игровые роли, их способы взаимодействия и результаты такой игры с точки зрения образовательного процесса. Также в статье представлена актуальная статистика, отражающая вовлеченность студентов и преподавателей в основную тему исследования.

Ключевые слова: игрофикация, геймификация, игра, настольная игра, учебный процесс, иностранные языки, лексика.

A.V. Bedareva, M.A. Volkov, N.A. Klimov

**GAMIFICATION OF THE UNIVERSITY
EDUCATIONAL PROCESS
IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES USING
THE BOARD ROLE-PLAYING GAME
“DUNGEONS & DRAGONS”**

This article is devoted to the possibility of using the board game “Dungeons & Dragons” in learning foreign languages. The key concept of the study is analysed, the main game roles, their ways of interaction and the game results from the point of view of the educational process are considered. The article also presents up-to-date statistics reflecting the involvement of students and teachers in the main topic of the study.

Keywords: gamification, game, board game, educational process, foreign languages, vocabulary.

Стремительное развитие технологий приводит к тому, что образовательный процесс выходит за рамки простого заучивания лексики или формул и чтения литературы.

Особенно это заметно при изучении иностранных языков. Каждый человек, который так или иначе связан с изучением языков, знает, что это достаточно трудоемкий и долгий процесс, который хочется ускорить, не потеряв при этом в качестве знаний. Именно современные технологии позволяют качественно и эффективно изучать языки. Сейчас существует огромное количество интернет-ресурсов, которые дают возможность быстро выучить новую лексику или закрепить какие-либо грамматические конструкции. Все чаще в школах и университетах звучит мысль о том, что при изучении языка очень полезно переписываться с носителем языка через социальные сети или смотреть какие-либо иностранные фильмы или сериалы с языком-оригинала. Но несмотря на такое новое веяние, все почему-то забывают о том, что в нашем мире существуют различного рода игры, которые позволяют изучать язык не хуже, чем те же фильмы в оригинале или переписки с носителем в социальных сетях.

Современное общество невозможно представить без игр. Однако времена, когда игры были прерогативой детей, давно прошли, и сейчас в игры играют люди любого возраста. ВЦИОМ в 2019 г. проводил опрос среди пяти возрастных групп: от 18 до 24 лет; от 25 до 34 лет; от 34 до 44 лет; от 45 до 59 лет и старше 60. Опрос показал что во всех возрастных категориях есть люди, которые играли в компьютерные игры раньше, но на момент опроса уже не играют, и люди, которые до сих пор интересуются компьютерными играми [Видеоигры..., 2019].

Геймификация заключается в изменении чего-то, что не является игрой, с помощью игры или ее элементов [Reinhardt, 2019, р. 36]. Геймификация может быть средством вовлечения сотрудников в выполнение задач [McGonigal, 2011, р. 29–30], поощрения сотрудничества [Gamification: How competition..., 2011] или повышения мотивации [Werbach,

Hunter, 2012, с. 18]. Детердинг, Диксон, Халед и Наке предложили определить геймификацию как «использование элементов игрового дизайна в неигровых контекстах» [Deterning et al., 2011, p. 21].

Таким образом, можно сказать, что процесс обучения может стать источником и знаний, и развлечений. Для использования игрофикации учебного процесса необходимо применять элементы из игр [Reinhardt, 2019]. Одной из самых подходящих можно считать игру «Dungeons & Dragons». «Dungeons & Dragons» – это настольная ролевая игра в жанре фэнтези, которая считается прародительницей современных ролевых фэнтезийных игр. Эта настольная игра не просто оставила заметный след в истории игровостроя, она развивается до сих пор. В основе данной игры содержится целый набор игровых механик (действия, которые может совершать игрок во время игры), которые можно использовать для изучения иностранных языков [Crawford, Mearls, 2014, p. 2–8].

Рассмотрим основные существующие механики игры:

- 1) мастер игры (человек, который управляет игровым процессом) создает игровой мир и описывает его игрокам;
- 2) игроки, прослушав информацию о мире, создают и описывают остальным игрокам своих персонажей;
- 3) мастер описывает игровую ситуацию, на которую должны среагировать игроки.

При создании игрового мира мастер может использовать различные поделки, а также картины, видео и так далее. Игроки же, в свою очередь, могут использовать средства записи и заранее подготовленные фигурки персонажей или различную атрибутику. Таким образом, проходит вся игра, результатом которой может быть как победа над главным злодеем, так и смерть всех героев [Crawford, Mearls, 2014, p. 6].

Описанное выше, на первый взгляд, не связано с образовательным процессом, но если перенести все происходящее в учебную аудиторию, мастера заменить на преподавателя, а игроков на учеников, то процесс игры может превратиться в образовательный [Gamification: How competition..., 2011].

Первым этапом подготовки игры является подготовка мира мастером-преподавателем, как и обычным мастером, но при этом существует необходимость в обширном глоссарии. Так как игра будет проходить на иностранном языке, игрокам-ученикам необходимо заранее ознакомиться с материалами игры. Это не означает, что они должны выучить все слова, ведь смысл игры будет в том, чтобы все слова вошли в обиход. Таким образом, глоссарий поможет студентам не запутаться в новой лексике.

Рассмотрим таблицу, которая является частью глоссария, основанного на игровой ситуации – выбор ездового животного. Данная часть игры проходит в виде диалога участников и мастера игры и требует от участников знания лексики. Данный отрывок глоссария содержит специфическую лексику как на английском, так и на русском языке, которая будет использоваться не только в одном игровом моменте, а на протяжении всей игры.

Часть глоссария

Reins	Поводья
Saddle	Седло
Bar bit	Удила
Blinders	Шоры (пластины, ограничивающие обзор лошади)
Girth	Подпруга (ремень, для укрепления седла)

Исходя из вышесказанного, во время игры будут задействованы все четыре вида речевой деятельности:

- 1) описание мира и игровых ситуаций – аудирование;
- 2) описание своего персонажа, коммуникация с напарниками и решение игровых ситуаций – говорение;
- 3) запись важных моментов игры или запись решения загадок – письмо;
- 4) ознакомление с глоссарием или использование записок, как своих собственных, так и напарников, – чтение.

Итогом такой игры будет возможность использования новой лексики без изнуряющего заучивания. Также игроки-ученики получают практику в речевом общении и в скорописи на иностранном языке. Стоит отметить, что такая игра может наладить социальные контакты внутри группы как среди учеников, так и между учителями и учениками.

Также был проведен опрос, в котором приняли участие преимущественно студенты направления Лингвистика и преподаватели из СибГУ им. М.Ф. Решетнева и КГПУ им. В.П. Астафьева, тема: «Геймификация учебного процесса».

Согласно результатам, большинство опрошенных (68,6 %) играли или играют в игры и около $\frac{1}{4}$ студентов и преподавателей довольно редко играют в компьютерные или настольные игры (рис. 1). Также большинство студентов и преподавателей (92,2 %) уверены, что процесс компьютерной или настольной игры способен помочь в изучении иностранного языка (рис. 2).

Кроме того, из 92 % опрошенных почти половина (45,1 %) хотели бы поучаствовать в полноценной партии DnD, которая основывалась бы на изучении иностранного языка. 35,3 % не знакомы с данным жанром настольной игры, но хотели бы принять участие (рис. 3).

Играете ли в игры (настольные, компьютерные, квест в реальности)?

51 ответ

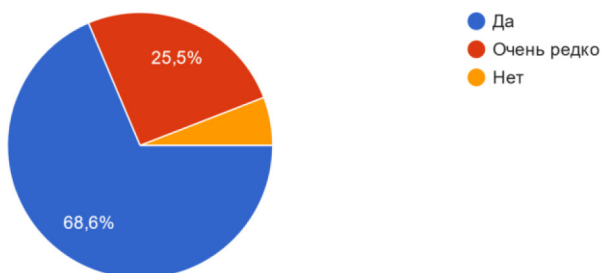


Рис. 1. Играют ли студенты и преподаватели в игры

Может ли процесс игры в компьютерную/настольную игру (например, с англ. субтитрами и озвучкой) помочь в изучении иностранного языка?

51 ответ

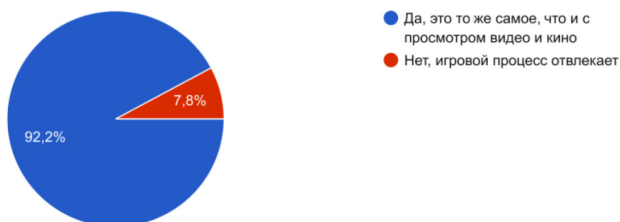


Рис. 2. Помогает ли процесс компьютерной/настольной игры в изучении иностранного языка

Хотели бы вы поучаствовать в полноценной DnD-партии, которая будет строиться на изучении иностранных языков посредством подачи сюжета и сражения с «монстрами»?

51 ответ



Рис. 3. Хотели бы вы принять участие в настольной игре, которая была бы направлена на изучение иностранных языков

Подводя итог, можно сказать, что применение настольной игры «Dungeons & Dragons» на занятиях в высших учебных заведениях благоприятно скажется на изучении иностранных языков. Студенты будут активно вовлечены в процесс игры и использовать ранее выученную лексику. Благодаря этому словарный запас студентов будет постоянно обогащаться, а также будут улучшаться коммуникативные навыки обучающихся на иностранном языке. Стоит также отметить, что данный тип геймификации может быть применен и в других учебных дисциплинах.

Библиографический список

1. Видеоигры: популярность среди россиян [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/videoigry-i-kto-v-nikh-igraet> (дата обращения: 24.11.2022).
2. Crawford J., Mearls M. D&D player's handbook. NY: Dungeon & Dragons, 2014. 320 p.
3. Deterding S., Dixon D., Khaled R., & Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining gamification / In Proceedings of the 15th international academic MindTrek, 2011. P. 20–25.
4. Gamification: How competition is reinventing business, marketing & every-day life [Электронный ресурс]. URL: <http://mashable.com/2011/07/28/gamification/#jwRDwxY4Okqq> (дата обращения: 24.11.2022).
5. McGonigal J. Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. New York, NY: Penguin, 2011. 416 p.
6. Reeves B., & Read J.L. Total engagement: How games and virtual worlds are changing the way people work and businesses compete. Boston, MA: Harvard Business Press, 2009. 288 p.
7. Reinhardt J. Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning Theory, Research, and Practice. Arizona: University of Arizona, 2019. 322p.
8. Werbach K., & Hunter D. For the win: How game thinking can revolutionize your business. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press, 2012. 148 p.
9. Zichermann G., & Linder J. The gamification revolution: How leaders leverage game mechanics to crush the competition. NY: McGraw Hill, 2013. 256 p.

Н.Д. Вершкова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА
ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ
(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С СЕРИАЛОМ «1899»)**

Статья посвящена проблеме формирования и развития языковой и речевой компетенции студентов вуза в процессе обучения иностранному языку. В качестве примера рассматривается работа с немецким игровым фильмом – сериалом «1899» (2022). В статье представлена апробированная на практике система заданий и упражнений с использованием аудиовизуального метода, направленная на совершенствование языковых и речевых умений и навыков. Автор статьи приходит к выводу о том, что использование аудиовизуального метода при работе с игровым фильмом позволяет развивать языковую и речевую компетенцию обучающихся.

Ключевые слова: инновационные технологии, языковая и речевая компетенция, аудиовизуальный метод, игровой фильм, вуз, немецкий язык.

N.D. Vershkova

**AUDIOVISUAL METHOD IN TEACHING GERMAN
LANGUAGE AT THE UNIVERSITY
(ON THE EXAMPLE OF THE SERIES “1899”)**

The article is devoted to the problem of language and speech competence formation and development of university students in the process of teaching a foreign language. The article presents a system of assignments to the German series “1899” (2022) tested in practice using the audiovisual method aimed at improving language and speech skills. The author of the article comes to the conclusion that using audiovisual method while watching a feature film allows developing students` language and speech competence.

Keywords: innovative technologies, language and speech competence, audiovisual method, feature film, university, German language.

Аудиовизуальный метод обучения иностранным языкам привлекает внимание исследователей (Ф.М. Иногорова, А.С. Бугреева, И. Соина, Н. Петрусенко), отмечающих

его значимость для развития языковой и речевой компетенции обучающихся. Аудиовизуальный метод, предполагающий восприятие речи преимущественно на слух с использованием средств зрительной наглядности, в его «чистом виде» сегодня используется редко, но элементы аудиовизуального метода по-прежнему включаются в процесс обучения иностранному языку. Причина этого – в необходимости развития навыков аудирования, предшествующих навыкам говорения как в монологической, так и в диалогической форме.

Как отмечает Д.Д. Попова, аудирование – это фундамент говорения [Попова, 2016]. Студенты слабо владеют навыками аудирования иноязычной речи, так как привыкают к тембру, окраске, скорости речи определенного преподавателя, заданий и упражнений, которые позволили бы им «услышать» других носителей языка, как правило, бывает недостаточно.

Работа с аутентичными видеоматериалами (своего рода «аудирование с опорой») помогает устранить этот недостаток. К сожалению, по нашим наблюдениям, преподаватели вуза используют в качестве аутентичных материалов короткие видеосюжеты, не рискуя задействовать для работы игровой фильм. Между тем формат сериала (продолжительность серий 30–40, режиссура 50–60 минут) позволяет использовать его как на уроке, так и для индивидуальной самостоятельной работы дома.

При просмотре игрового фильма развиваются языковая догадка, навыки речевого прогнозирования; появляется возможность моделировать ситуации, близкие к реальным; подражание артикуляции персонажей («озвучивание») формирует фонетические навыки обучающихся.

В данной статье рассматривается работа с немецким игровым фильмом – сериалом «1899», ставшим открытием

2022 г. Der Rummel im Vorfeld war gigantisch: Fast 50 Millionen Euro soll „1899“ gekostet haben und ist damit die bislang teuerste deutsche Serie. Noch mehr Mystery, noch mehr Thrill, noch mehr Rätsel hatte das Erfolgsteam hinter dem deutschen Mega-Hit «Dark» versprochen und für den aufwändigen Dreh in Babelsberg eigens Europas erstes LED-Studio gegründet. Die Latte lag hoch, schließlich gilt «Dark» als die beliebteste Netflix-Serie aller Zeiten («1899» Willkommen auf dem /Alb/ Traumschiff!).

До просмотра сериала обучающиеся знакомятся с текстами рецензий на фильм: в качестве задания предлагается перевод рецензий с немецкого языка на русский язык. Фрагмент рецензии: Fast 50 Millionen Euro soll die erste Staffel von 1899 gekostet haben. Damit ist das Mystery-Drama die teuerste deutsche Serie aller Zeiten. Auch technisch setzt der Achtteiler neue Maßstäbe. Nach dem weltweiten Erfolg von Dark (ebenfalls Netflix) gründeten Autorin Jantje Friese und Regisseur Baran bo Odar (The Silence) nicht nur ihre Produktionsfirma Dark Ways, sondern in Zusammenarbeit mit Studio Babelsberg überdies Europas erstes LED-Studio. Die virtuelle Produktionsstätte zählt laut Netflix zu den weltweit größten ihrer Art. Das Neuartige: In den historischen Hallen von Potsdam-Babelsberg gibt es jetzt keine Greenscreens mehr. Stattdessen werden hinter dem Schauspielensemble virtuelle Drehorte auf LED-Installationen projiziert – im Fall von 1899 die Schiffsszenen.

Далее следует собственно просмотр сериала. Предполагается, что обучающиеся смотрят не весь сериал, а выбранные эпизоды (в соответствии с изученными темами), в число которых входят: описание опасностей путешествия на море; описание корабля; характер персонажей (команда и пассажиры).

В систему упражнений, направленную на совершенствование языковых и речевых умений и навыков обучающихся, входят как традиционные задания и упражнения, например заполнение пропусков в тексте, ответы на вопросы, пересказ просмотренных эпизодов, так и задания и упражнения творческого характера (на последемонстрационном этапе): инсценизация и драматизация фрагментов сериала, составление ролевых диалогов, написание собственной рецензии на фильм и т.д.

Вопросы, которые могут быть заданы к отдельным эпизодам сериала, позволяют развернуть их по модели растера (W-Fragen) в ситуации детективного характера, носящие оттенок вероятностного прогнозирования (например, с использованием Konjunktiv-Sätze):

1. Was verbirgt die Reederei, deren Logo an den eigentümlichsten Stellen auftaucht?
2. Warum werden die Menschen an Bord von Albträumen und Flashbacks gequält?
3. Wie verlässlich sind ihre Erinnerungen überhaupt?
4. Warum haben einige Passagiere Briefe mit der Nachricht «What is lost, will be found» bekommen?
5. Welche Bedeutung haben die Dreieck-Codes, und wer sendet sie an die Kerberos?
6. Was verbirgt sich in Zimmer 1011?
7. Können Skarabäus-Käfer Türen öffnen?
8. Ist unter den Mitreisenden ein Mörder?
9. Und welche Bewandnis hat es mit der Jahreszahl 1899?

Одним из заданий, проверяющим внимание обучающихся и степень понимания ими просмотренного материала, может служить задание на определение главного героя эпизода по его описанию, например:

Sie hat sich der Hirnforschung verschrieben. «Das Gehirn birgt alle Geheimnisse des Universums. In uns allen liegt eine

Welt verborgen, die nur entschlüsselt werden muss», sagt sie. Fragt sich nur, ob manches nicht besser im Dunkeln bleiben sollte, auf der Kerberos schleppen alle reichlich emotionales Gepäck mit sich herum (die junge Ärztin Maura Franklin (Emily Beecham)).

В заключение обучающимся предлагается выполнить имитативные упражнения и задания тестового характера, направленные на проверку усвоения просмотренного материала.

Результаты апробации разработанной автором системы заданий и упражнений с элементами аудиовизуального метода на базе СибГУ им. ак. М.Ф. Решетнева (Красноярск) позволяют прийти к выводу о том, что ее использование развивает языковую и речевую компетенцию обучающихся.

Библиографический список

1. Бугреева А.С. Актуальность использования аудиовизуальных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5 (29). С. 70–76.
2. Иногамова Ф.М. Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы обучения иностранным языкам // Вестник науки и творчества. 2018. № 5 (29). С. 70–76.
3. Попова Д.Д. Преимущества обучения аудированию с опорой на видео // Время науки. 2016. № 3. С. 86–93.
4. Соина И., Петрусенко Н. Особенности использования аудиовизуального метода в процессе совершенствования иноязычных профессионально-речевых навыков студентов // Траектория науки. 2019. Т. 5, № 2. С. 136–138.
5. «1899» Willkommen auf dem /Alb/ Traumschiff! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.goethe.de/ins/us/de/kul/tec/sef/24358993.html> (дата обращения: 26.11.2022).

Т.Н. Галинская

ОПЫТ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ РЕФЕРИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье представлены кейсовые задания, разработанные автором для развития умений реферирования у студентов факультета иностранных языков педагогического вуза. Описываемые в статье методические инструменты позволяют сформировать у будущих учителей навыки извлечения необходимой информации из научных статей психолого-педагогической тематики для последующего письменного изложения в виде обзорного реферата с соблюдением всех требований, связанных с корректным использованием чужих идей.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка бакалавров, учитель иностранного языка, научно-исследовательская работа студентов, реферирование, научный стиль, кейс-стади.

T.N. Galinskaya

DEVELOPING THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' SKILLS IN SUMMARIZING SCIENTIFIC LITERATURE

The article presents the case tasks designed by the author for the summarizing skills development of the students at the faculty of foreign languages of a pedagogical university. The methodological tools described in the article provide future teachers with the skills of extracting the necessary information from scientific articles on psychological and pedagogical topics for subsequent written presentation in the form of an overview in compliance with all the requirements associated with the correct use of other people's ideas.

Keywords: pedagogical education, bachelors' training, foreign language teacher, research activity, summarizing, scientific style, case-study.

В данной статье мы продолжаем описывать свой опыт организации научно-исследовательской деятельности будущих учителей иностранного языка [Галинская, 2022а, с. 39–47; 2022б, с. 86–89] в ходе преподавания дисциплины

«Основы исследовательской деятельности», а также практики «Научно-исследовательская работа».

Умение реферировать научный текст, т.е. «извлекать из прочитанного текста основное содержание и заданную информацию с целью их письменного изложения» [Азимов, Щукин, 2009, с. 215], выступает, на наш взгляд, ключевым умением в контексте подготовки современного учителя-предметника, который должен быть готов обнародовать результаты своей профессиональной деятельности, чтобы педагогическое сообщество имело возможность воспользоваться апробированными эффективными методиками обучения школьников. Первый шаг в любом исследовании заключается в изучении «истории вопроса» и представлении состояния изучаемой проблемы (т.е. реферирования) на момент описания индивидуального достижения в учительском деле.

Как оказалось, обучать реферированию научной статьи можно двумя способами – «путем снизу» и «путем сверху». Мы позаимствовали эти образные обозначения в методике обучения диалогической речи, где берется элементарное диалогическое единство, постепенно наращиваемое дополнительными репликами, что в итоге позволяет добраться до «вершины» – полноценного диалога. Во втором случае исходной точкой для обучения выступает диалог-образец, на основе которого обучающимся предлагается осваивать речевые обороты, присущие диалогической речи. Обычно тот или иной путь избирается в соответствии с возрастными особенностями обучающихся или уровнем их языковой подготовки. В контексте обучения реферированию научного текста эти пути обусловлены наличием или отсутствием соответствующего методического обеспечения, а также некоторыми «экстралингвистическими» обстоятельствами, например введением режима дистанционного обучения из-за очередной пандемии или угрозы террористического акта.

В обучении реферированию «путь снизу» предполагается использование разработанного нами плана конспекта научной статьи, состоящего из пяти блоков, в каждом из которых представлены обороты научной речи, позволяющие студентам настроиться на формулирование той или иной идеи (*Рассматриваемая статья посвящена вопросу... Актуальность рассматриваемой проблемы, по словам автора, определяется тем, что... В последние годы данной проблеме уделялось большое внимание в работах таких ученых, как И.О. Фамилия, И.О. Фамилия, И.О. Фамилия... Для достижения поставленной цели автор применил методику... Главным результатом проведенного автором исследования следует считать... Полученные в исследовании результаты характеризуются определенной практической значимостью, а именно...*)

Первый блок подразумевает выявление предмета анализа автором статьи, т.е. темы. Наводящий вопрос «О чем статья?» позволяет донести до студента суть задачи этого блока. Второй блок заключается в определении актуальности проблемы, сформулированной именно автором статьи, так как здесь часто студенты представляют свою аргументацию, не видя мнения автора статьи. Третий блок посвящен анализу методологической базы исследования, т.е. определению научного подхода, который лег в основу исследования реферируемой статьи, изучению «истории вопроса», который понадобился автору статьи для презентации своих идей. Здесь особо обращается внимание студентов на необходимость корректного оформления сведений об ученых в формате «инициалы перед (!!!) фамилией». В четвертом блоке обучающиеся должны выявить и кратко описать методы, которые автор реферируемой статьи использует в своем исследовании. Пятый блок реферата-конспекта содержит основные положения статьи, которые выделяют ее из ряда исследований по данной проблеме. Другими словами, формулируя данный фрагмент

своего реферата-конспекта, студенты отвечают на вопрос: что ценного в этой статье? какова ее значимость?

Как показывает наш опыт использования данного конспекта научной статьи, порядок описанных блоков не требует каких-либо изменений, поскольку при проверке выполненной студентом работы в конечном счете представление информации именно в предложенной последовательности оказывалось наиболее оптимальным.

Разъяснение специфики составления реферата-конспекта обязательно предполагает аудиторную работу, когда студенты, распределенные по микрогруппам из трех человек, блок за блоком выполняют реферирование одной для всех микрогрупп статьи под руководством преподавателя, который ведет контроль выполнения поставленных задач, организуя здесь и сейчас обсуждение полученных результатов. Только после такого тренинга возможно задание – предпринять попытку самостоятельно выполнить реферирование следующей статьи, которая на этом этапе может быть также одной для всех.

Так, в результате применения в течение пяти лет вышеописанного способа обучения будущих учителей иностранного языка реферированию научно-педагогического текста у нас накопилось значительное количество учебных работ разного уровня качества. В качестве аутентичных источников для реферирования мы предлагали ограниченный список научных статей, посвященных наиболее ярким и актуальным педагогическим проблемам: буллинг, семейное образование, медианасилие, компьютерная зависимость, эффективность онлайн-обучения и т.п. Таким образом, в нашем банке рефератов-конспектов, выполненных уже теперь выпускниками в качестве зачетной работы по дисциплине «Основы исследовательской деятельности», имеется по десятку рефератов на каждую из статей-оригиналов. Это обстоятельство, а также и необходимость организации научно-

исследовательской работы студентов в режиме дистанта навело нас на мысль апробировать «путь сверху» посредством применения кейсовых заданий двух типов.

Первый кейс «Учимся реферировать научный текст» состоит из инструкции по его выполнению, текста оригинальной статьи и двух рефератов-конспектов, выполненных студентами, и рассчитан на самостоятельное выполнение в течение 80 минут. Для решения кейса обучающимся необходимо прочитать статью-оригинал и изучить рефераты-конспекты, осуществляя сравнительный анализ содержания статьи-оригинала и ее рефератов с целью выявления возможных смысловых искажений в учебных рефератах. Письменная работа в рамках кейса должна состоять из двух частей: 1) оценка качества учебных рефератов с точки зрения смысловой передачи содержания, наличия плагиата, логики представления материала, языкового и стилистического оформления; 2) написание своего варианта реферата статьи-оригинала объемом 2–3 страницы рукописного текста. Единственная рекомендация по составлению реферата-конспекта статьи на этом этапе – избегать плагиата, т.е. не использовать цитаты ни из статьи-оригинала, ни из имеющихся рефератов, а выражать смысл *своими* словами. Предыдущий опыт обучения реферированию свидетельствует о том, что предваряющие советы и чрезмерное количество рекомендаций крайне неэффективны. Замечено, что в этом контексте наиболее продуктивным оказывается «разбор полетов», т.е. анализ совершенных ошибок с демонстрацией особо ярких «перлов», конечно, в режиме инкогнито.

Второй кейс «Учимся делать обзор научных источников» основан на материале двух статей, посвященных одной проблеме (мы использовали материалы статей [Сафронова, 2014; Соловьев, 2013], посвященных проблеме буллинга), и реализуется в логике четырех этапов.

Цель первого этапа заключается в активном освоении материала по проблеме буллинга, для чего обучающимся

предложено выполнить реферирование каждой статьи в отдельности. Особый акцент при этом делается на рекомендации, сформулированной нами в результате анализа письменных работ по первому кейсу, – забыть о своем мнении насчет проблемы, не вступать в полемику с автором реферируемой статьи, а сосредоточиться на выражении именно его мнения, т.е. *чужой* точки зрения!

На втором этапе организуется работа в парах для взаимной проверки результата труда на первом этапе. Студенты обмениваются работами, изучают рефераты статей своего партнера, оценивают их качество с точки зрения полноты смысловой передачи содержания, наличия плагиата, логики представления материала, языкового и стилистического оформления. В данном случае мы сделали ставку на психологический эффект, когда чужие ошибки кажутся наиболее явными, чем свои собственные – «в чужом глазу соринку видишь...». В ходе совместного обсуждения выявленных достоинств и недостатков рефератов происходит дальнейшее освоение информации, содержащейся в двух статьях-оригиналах, что необходимо для реализации следующего этапа.

На третьем этапе появляется острая необходимость обсуждения совместно с преподавателем структуры обзорной работы, детального инструктажа по особенностям ее составления: важность обдуманного распределения информации во избежание ее необоснованных повторов, требование корректного оформления используемых в обзоре идей, перефразированных и сформулированных обучающимися своими словами, с помощью прямых и опосредованных ссылок по следующим формулам: [Фамилия], [Фамилия, с. ?], [Цит. по: Фамилия, с. ?].

Наконец, на последнем, четвертом этапе реализации каждый обучающийся создает непосредственно обзорную работу на материале двух аутентичных статей по одной проблеме кейса в самостоятельном режиме.

Так, первый опыт реферирования на материале двух статей под руководством преподавателя способен, на наш взгляд, наглядно продемонстрировать стратегию анализа и синтеза научной информации для создания обзора научных источников, что в дальнейшем понадобится сделать каждому обучающемуся в рамках своей темы исследования уже на более обширном научном материале (сначала на основе 7 источников, затем на основе 10–12 источников) в ходе разных этапов производственной научно-исследовательской практики. В этом контексте представляется, что обучение реферированию научных статей посредством кейсовых заданий, т.е. «путем сверху», более эффективно в силу его наглядности, что позволяет даже менее подготовленным студентам понять суть задания и справиться с его выполнением.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 385 с.
2. Галинская Т.Н. Научно-исследовательская деятельность в профессиональной подготовке учителей иностранного языка // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. X Всерос. науч.-практ. конф. 6–7 дек. 2021 г. / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022а. С. 39–47.
3. Галинская Т.Н. Стратегия научного руководства исследовательской деятельностью будущих учителей иностранного языка // Образование в России и актуальные проблемы современной науки: матер. V Всерос. науч.-практ. конф. 16–17 мая 2022. Пенза, 2022б. С. 86–89.
4. Сафронова М.В. Буллинг в образовательной среде – мифы и реальность // Мир науки, культуры и образования. 2014. № 3 (46). С. 182–185.
5. Соловьев Д.Н. Буллинг в среде школьников подросткового возраста // Обучение и воспитание: методика и практика. 2013. № 5. С. 19–23.

Н.А. Груба, А.С. Печалев

РАБОТА С ТЕКСТОМ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрена волшебная сказка с точки зрения этнолингводидактики; к материалу фольклора различных культур применен сравнительно-типологический метод анализа сказок В.Я. Проппа. Проанализированы английская, немецкая и китайская сказки как примеры фольклора стран наиболее часто изучаемых языков, а также якутская и индийская сказки в качестве дополнительных примеров. В результате анализа была подтверждена теория Проппа о единстве строения волшебных сказок различных народов, что важно для взаимопонимания различных культур при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: фольклор, волшебная сказка, иностранные языки, этнолингводидактика.

N.A. Gruba, A.S. Pechalev

WORKING WITH A FAIRY TALE IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS

In the given article the fairy tale is studied from the point of view of ethnolinguodidactics. V. Propp's comparative typological method of fairy tale analysis is applied to the material of folklore of different cultures. English, German and Chinese fairy tales were analyzed as examples of folklore originating from the countries of the most frequently studied languages, as well as Yakut and Indian fairy tales as additional examples. As a result of the analysis Propp's theory of the unity of the magical fairy tale structure around the world was confirmed, which is important for mutual understanding of different cultures when studying foreign languages.

Keywords: folklore, fairy tale, foreign languages, ethnolinguodidactics.

При изучении иностранного языка одним из источников учебных текстов является устное народное творчество. Аутентичный фольклорный материал может служить не только для обучения лексическим, грамматическим и орфографическим особенностям изучаемого языка, но также являться и источником социокультурной информации

о народе, говорящем на данном языке [Чистов, 1986]. На сравнении культур, традиций и литературы родного и изучаемого языков основан этнолингводидактический подход к изучению иностранных языков [Дальдинова и др., 2017].

Несмотря на то что фольклор является незаменимым учебным материалом, самому фольклору как явлению даже при углубленном изучении иностранных языков в вузах времени уделяется очень мало. То же можно сказать и об изучении литературы стран изучаемых языков. Между тем применение лингводидактического подхода на практике, а именно сопоставление фольклора и национальной литературы как его логического и генетического продолжения, может способствовать формированию этнолингвистической картины мира у обучающихся [Жетписбаева, 2014].

Основой для практического воплощения этнолингводидактического подхода на уровне фольклора, а именно сказки, может послужить работа В.Я. Проппа, основоположника сравнительно-типологического метода в фольклористике, «Морфология волшебной сказки». В данной работе исследовалась не только морфологическая, но и логическая структура сказки. Материалом для исследования Проппа послужили сто русских народных сказок из сборника Афанасьева, а также по возможности приводились примеры из фольклора других народов.

Перечислим основные выводы Проппа к данной работе:

- постоянными, устойчивыми элементами сказки служат функции действующих лиц;
- число функций, известных волшебной сказке, ограничено;
- последовательность функций всегда одинакова, хотя некоторые перестановки возможны;
- все волшебные сказки однотипны по своему строению, то есть содержат одинаковые функции. При этом некоторые функции могут опускаться [Пропп, 2022].

Всего Пропп выделил тридцать одну функцию действующих лиц сказки. Мы же для целей нашего исследования сократим это число до десяти, исключив сравнительно редко встречающиеся функции в пользу тех, которые встречаются почти в каждой сказке. Мы будем рассматривать в сказках следующие функции:

1) вредительство или недостача; 2) посредничество; 3) отправка; 4) дарение; 5) получение волшебного средства; 6) пространственное перемещение; 7) борьба; 8) победа; 9) ликвидация недостачи; 10) возвращение.

Подробное описание функций можно найти в «Морфологии волшебной сказки».

На основании перечисленных функций как структурных элементов сказки мы проведем анализ пяти сказок различных народов. При этом в некоторых случаях будем объединять элементы, логически неразрывно связанные друг с другом.

«Джек и бобовый стебель» (английская народная сказка): 1) недостача – Джек с матерью живут в бедности, а корова, которая их кормила, перестает давать молоко; 2) посредничество – мать отправляет Джека продать корову; 3) отправка – Джек отправляется в город; 4) дарение; 5) получение волшебного средства – Джек встречает старика и продает ему корову за пять волшебных бобов; 6) пространственное перемещение – Джек карабкается по бобовому стеблю на небо; 7) борьба – Джек находит дом великана, обманывает великаншу и крадет различные предметы; 8) победа – Джек сбегает от великана и срубает бобовый стебель; 10) возвращение – Джек возвращается домой; 9) ликвидация недостачи – пользуясь украденными у великана предметами, Джек с матерью начинают жить в достатке [Джек и бобовый стебель].

В данной сказке элементы 7) и 8) повторяются трижды, что не влияет на общую сюжетную канву.

«Лебедь, приклей!» (немецкая народная сказка): 1) недостача – Готфрид мечтает получше устроить свою судьбу;

2) посредничество – старушка советует Готфриду отправиться искать счастья где-нибудь в другом месте; 3) отправка – Готфрид отправляется в дорогу; 4) дарение; 5) получение волшебного средства – старушка рассказывает Готфриду как украсть волшебного лебедя, что тот и делает; 6) пространственное перемещение – Готфрид отправляется странствовать по белу свету; 7) борьба; 8) победа – Готфрид использует лебедя, чтобы разбогатеть за счет других людей (эти элементы можно назвать борьбой и победой лишь условно, так как в сказке нет явного антагониста); 9) ликвидация недостачи – Готфрид получает богатство и положение в обществе [Бехштейн].

«Волшебная картина» (китайская народная сказка):

1) недостача – юноша Чжу-цзы живет с матерью в бедности; 2) посредничество – мать отправляет Чжу-цзы за продуктами с последними деньгами; 4) дарение; 5) получение волшебного средства – вместо продуктов Чжу-цзы покупает портрет прекрасной девушки; 9) ликвидация недостачи – девушка сходит с портрета и начинает ткать для Чжу-цзы, они втроем вместе с матерью начинают жить в достатке, но Чжу-цзы не должен никому рассказывать о девушке; 1) недостача – Чжу-цзы рассказывает о девушке, и та исчезает с картины; 2) посредничество – мать рассказывает Чжу-цзы, что девушка велела разыскивать ее в волшебной стране Сию; 3) отправка – Чжу-цзы отправляется на поиски девушки; 4) дарение; 5) получение волшебного средства – Чжу-цзы спасает от смерти рыбку, которая позже оказывается его волшебным помощником; 6) пространственное перемещение – при помощи рыбки Чжу-цзы продолжает путь и попадает в храм; 7) борьба – в храме Чжу-цзы находит свою девушку, но ее сторожит монах-оборотень; 4) дарение; 5) получение волшебного средства – девушка передает Чжу-цзы волшебный меч; 8) победа; 9) ликвидация недостачи – Чжу-цзы убивает монаха-оборотня и освобождает девушку; 10) возвращение героя – Чжу-цзы возвращается с девушкой

домой к матери, где они начинают жить в достатке [Волшебная картина – китайская народная сказка].

«Онгей Бетюк» (якутская народная сказка): 1) вредительство – богач похищает у Онгей Бетюка волшебный жернов; 3) отправка – Онгей Бетюк отправляется к богачу за своим жерновом; 5) получение волшебного средства – по пути Онгей Бетюк выпивает озеро и глотает различных животных (волшебным является способ получения средств); 6) пространственное перемещение – Онгей Бетюк прибывает к богачу; 7) борьба – Онгей Бетюк требует у богача вернуть жернов, богач пытается избавиться от Онгей Бетюка различными способами; 8) борьба; 9) победа – выплевывая воду и животных, Онгей Бетюк избегает смерти и заставляет богача вернуть жернов; 10) возвращение героя – Онгей Бетюк возвращается к себе домой с жерновом [Онгей Бетюк].

«Майянагари» (индийская народная сказка): 4) дарение; 5) получение волшебного средства – царевич получает в дар от своего наставника волшебные ожерелье, пепел и меч; 6) пространственное перемещение – царевич приходит в город Майянагари; 1) незначительная – принцесса Майя влюбляется в царевича, мать принцессы, рани (титул женщины-правительницы в Индии), хочет его убить; 7) борьба – рани обманом отбирает у царевича волшебные предметы, Майя помогает царевичу вернуть волшебные предметы; 8) победа – при помощи волшебных предметов царевич обезвреживает и убивает рани; 9) ликвидация незначительной – царевич и Майя играют свадьбу [Майянагари: Сказка].

В данной сказке также присутствует длительная экспозиция, в которой рассказывается о рани, Майе и городе Майянагари, но для анализа дальнейшего сюжета эта экспозиция не важна.

Как можно видеть из приведенного выше анализа, тезисы, предложенные Проппом в «Морфологии волшебной сказки», находят подтверждение на материале не только

русских, но и иностранных народных сказок. Исключением может показаться китайская народная сказка «Волшебная картина», отличающаяся от других более сложной структурой, но при ближайшем рассмотрении в ее сюжете можно увидеть две арки: заполнение героем волшебной картины и поиски пропавшей девушки. Структура каждой из этих арок в отдельности соответствует структуре всех других сказок. Также из ряда выпадает индийская народная сказка «Майя-нагари», в которой герой заполучает волшебные предметы до, а не во время основных событий.

Устное творчество различных народов можно в некотором приближении рассматривать как единый корпус источников, предшествующих появлению письменности. Таким образом, проанализировав сказки различных народов, мы реализовали синхронический подход к более широкому вопросу о единообразии волшебных или фантастических текстов. Этот вопрос можно рассматривать и диахронически. Так, Е.С. Полянская применила схему морфологического анализа сказок Проппа к произведениям Дж.К. Роулинг и А.М. Волкова из циклов о Гарри Поттере и Элли и пришла к выводу о некоторой схожести их структуры [Полянская, 2012].

Более того, К. Воглер в книге «Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино» выделяет этапы путешествия литературного героя, которые достаточно близко соотносятся с сокращенным списком функций Проппа, предложенным нами в нашей работе [Воглер, 2015].

Таким образом, применив сравнительно-типологический метод анализа сказок Проппа к материалу фольклора различных культур, мы можем сделать вывод о структурном единстве сказок различных народов. В свою очередь, из этого следует вывод о некотором, пусть и очень далеком родстве культур этих народов. Следует отметить, что анализу подвергались исключительно сказки народов Евразии. Сравнительный анализ фольклора других континентов, а также

национальной литературы различных государств в контексте обучения иностранным языкам может стать темой дальнейших исследований в области этнолингводидактики.

Библиографический список

1. Бехштейн Л. Лебедь, приклей! [Электронный ресурс]. URL: http://vbaden.blogspot.com/p/ludwigbechstein_6.html (дата обращения: 26.11.2022).
2. Воглер К. Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино: пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2015. 476 с.
3. Волшебная картина – китайская народная сказка [Электронный ресурс]. URL: <https://frigato.ru/skazki/kitayskie-narodnye/3885-volshebnaaya-kartina.html> (дата обращения: 26.11.2022).
4. Дальдинова Э.О.-Г., Бураева Т.В., Боваева Г.М. Национальный фольклор в обучении иностранным языкам и культурам // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 3. С. 70–78.
5. Джек и бобовый стебель. Английская сказка [Электронный ресурс]. URL: https://madamelavie.ru/skazki/narodov_mira/jack_i_bobovy_stebel/ (дата обращения: 26.11.2022).
6. Жетписбаева Б.А. К вопросу о теоретико-методологической концептуализации полиязычного образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2014. № 8. С. 127–135.
7. Майянагари: Сказка [Электронный ресурс]. URL: <https://skazki.rustih.ru/majuanagari/> (дата обращения: 26.11.2022).
8. Онгей Бетюк [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skazka.ru/story/yakut/ongey-betyuk/> (дата обращения: 26.11.2022).
9. Полянская Е.С. «Морфология» волшебного текста (на материале текстов произведений А.М. Волкова и Дж.К. Роулинг) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 8. С. 140–146.
10. Пропп В. Морфология волшебной сказки. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2022. 256 с. (Азбука-классика. Non-Fiction).
11. Структура волшебной сказки. / под ред. С.Ю. Неклюдова. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2001. 234 с.
12. Чистов К.В. Народные традиции и фольклор: очерки теории. Л.: Наука, 1986. 304 с.

А.С. Зиёева, Н.Н. Казыдуб

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Обучение старшеклассников чтению аутентичных текстов часто вызывает вопросы, связанные с многозадачностью данного вида деятельности. Аутентичный текст характеризуется естественностью лексического и синтаксического оформления, использованием стилистических приемов, отсылками к фоновым знаниям и широкому контексту функционирования текста. В данной статье рассматривается использование метода проектов в целях обеспечения более глубокого понимания текста, его творческого осмысления и формирования умений осуществлять проектную деятельность.

Ключевые слова: метод проектов, обучение чтению, аутентичные тексты, фоновые знания, многозадачность, проектная деятельность.

A.S. Ziyoeva, N.N. Kazydub

PROJECT METHOD IN TEACHING AUTHENTIC LITERARY TEXTS COMPREHENSION

Teaching high school students to read authentic texts often raises questions related to multitasking. The authentic text is characterized by the natural use of vocabulary and syntactic structures, stylistic devices, references to background knowledge and requires the knowledge of cultural context of the text functioning. The article describes project method, which is aimed at achieving deep understanding of the text, its creative processing, and developing skills of project implementation.

Keywords: project method, teaching reading, authentic texts, background knowledge, multitasking, project activity.

Чтение аутентичных текстов (особенно текстов художественной литературы) вызывает значительные затруднения у обучающихся средней школы, так как глубокое понимание таких текстов предполагает опору на фоновые знания, которые свойственны носителю языка и опытному читателю.

Именно знакомство с оригинальной литературой является примером настоящего диалога культур, необходимого для развития социокультурной компетенции обучающихся. В статье рассматривается сценарий использования метода проектов в процессе изучающего чтения аутентичного текста.

Проектная деятельность обучающихся является в настоящее время обязательным компонентом образования. Так, согласно обновленному ФГОС среднего общего образования, учебный план обязательно должен включать выполнение обучающимися индивидуальных проектов, способствующих достижению метапредметных результатов. Через проектную деятельность школьник учится обнаруживать и формулировать проблему и искать пути ее решения, работать с информацией и публично представлять результаты своей деятельности [Приказ Министерства просвещения Российской Федерации..., 2022]. При этом следует различать проект как деятельность по достижению нового результата и проект как метод достижения образовательной цели. В данной статье рассматривается использование метода проектов в процессе обучения чтению аутентичных англоязычных текстов.

Зарождение метода проектов связывают с именем В.Х. Килпатрика. Основу проектной деятельности формируют идеи самостоятельного поиска решения актуальной жизненной проблемы и применения полученных знаний на практике. Метод проектов широко применяется в зарубежной и отечественной школе на разных уровнях образования. В современном понимании проектный метод – это «совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучающихся, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [Полат, 2003, с. 40].

Ученическое проектирование рассматривается как совместная деятельность учащихся и учителя, направленная на решение исследовательских, познавательных, поисковых, предметных, воспитательных задач, а также задач социальной направленности, задач организации досуга, задач самоопределения. По содержанию проекты могут быть предметными, межпредметными и надпредметными (социальной направленности). По типу ведущей деятельности проекты могут быть исследовательскими, практико-ориентированными, информационными, ролевыми и творческими. Практико-ориентированный проект нацелен на реализацию социальных интересов его участников. Продукт практико-ориентированного проекта может быть использован в жизни класса, школы, города. Информационный проект направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. Модель исследовательского проекта включает обоснование актуальности темы, формулировку задач, выдвижение гипотезы, ее проверку, обсуждение полученных результатов. Воплощение творческого проекта максимально разнообразно: фильмы, блоги, коллажи, картины, постановки. Участвуя в ролевом проекте, обучающиеся решают проблему с позиций другой личности посредством принятия на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев. По продолжительности выделяют краткосрочные и долгосрочные проекты. По количеству участников различают индивидуальные, парные, групповые проекты и т.д. [Полат, 2008].

Центральным компонентом проекта является значимая проблема, которая требует использования интегрированного знания на пути ее решения. Проект включает следующие обязательные компоненты: цель, задачи и основные направления проекта; планируемые результаты; формы организа-

ции проектной работы и методику оценивания выполнения обучающимися проектной работы; критерии оценивания и способы презентации конечного. Компоненты модели проектной деятельности согласуются с ее этапами [Пахомова, 2011]. Часто этапы проекта описывают по модели 5П: проблема, планирование, поиск информации, продукт и презентация. Презентация проекта представляет собой не простое представление результатов, но их осмысление, самооценку и взаимную оценку.

Рассмотрим сценарий использования метода проектов в процессе обучения чтению аутентичных текстов на примере материалов учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» для 10-го класса [Афанасьева и др., 2012], который включает фрагменты аутентичных текстов из произведений художественной литературы. Предлагаемый проект является предметным творческим проектом, реализуемым на уроке. Цель – визуализация аутентичного художественного текста – отрывка из романа Л.М. Олкотт «Little women» («Маленькие женщины»). Следуя структуре пяти П, рассмотрим организацию предметного творческого проекта на уроке.

На этапе постановки проблемы обучающиеся определяют, что необходимо знать, какой информацией владеть для создания иллюстраций предложенного текста, какое количество иллюстраций необходимо создать для полной визуализации текста, какую часть этого отрывка необходимо инсценировать.

В ходе мозгового штурма обучающиеся понимают, что для создания иллюстраций к роману необходимо узнать, в какое время написан роман, на фоне каких событий происходит взросление четырех сестер, на какой стороне сражался отец девочек, к какому социальному слою относится семья Марчей, как одевались девочки в США второй половины XIX в., как выглядели главные героини.

Этап планирования предполагает распределение функционала в группе. Предлагаются роли: «руководитель», «литературовед», «переводчик», «историк-консультант», «актер», «режиссер». Возможным способом распределения обязанностей может стать назначение ответственных за работу с отдельными блоками текста. Текст может быть разделен на три смысловых отрывка: описание дома, описание главных героинь, беседа между четырьмя сестрами. Участники группы могут принять решение о том, что первые два отрывка будут визуализированы посредством иллюстраций, а последний (беседа) – инсценирован.

Поисковый этап проводится на основе биографической справки о жизни Л.М. Олкотт, в которой, в частности, можно найти информацию о том, что писательница родилась на севере США, что роман автобиографичен, что существует несколько экранизаций романа.

Поисковый этап включает чтение трех частей данного эпизода и выполнение следующих заданий: инвентаризация предметов интерьера с учетом их особенностей (*faded carpet on the floor, shelves full of books, blooming chrysanthemums and Christmas roses in the windows, plain furniture, the fire crackled cheerfully within, a good picture or two hung on the walls*), определение времени суток и времени года (*December snow fell quietly outside, twilight*), заполнение таблицы с описанием главных героинь (на основе текста учебника), чтение беседы, выбор необходимого реквизита, описание мизансцен. В качестве вспомогательного источника можно предложить просмотр трейлера к экранизации романа. Дидактическая таблица, предлагаемая обучающимся для заполнения, включает следующие разделы: имена и возраст героинь, черты лица, цвет волос, особенности телосложения и характера. В предложенном для чтения отрывке имеется вся необходимая информация.

Практический этап заключается в создании иллюстраций и репетиции постановки заключительного эпизода (беседы четырех сестер). Презентация результатов проекта проводится в форматах картинной галереи и просмотра постановок-драматизаций. Творческие задания моделируют такой значимый параметр образовательной среды, как аттрактивность, что способствует развитию интереса обучающихся к изучению иностранного языка и чтению аутентичных художественных текстов.

Посетители выставки не только получают эстетическое удовольствие, наслаждаясь рисунками, но и оценивают их на предмет соответствия тексту романа. Все участники должны заполнить чек-листы с перечислением деталей описания интерьера и мизансцен, а также оценить общее впечатление от иллюстраций. Творческий характер проекта позволяет включить данный параметр в оценивание работ обучающихся.

В ходе просмотра драматизаций беседы четырех сестер обучающиеся также должны заполнить рефлексивные карты с оценкой постановок по следующим параметрам: точность мизансцен, фонетическое оформление речи (звуки и интонация), лексико-грамматическое оформление речи, артистичность.

Аналитический/контрольный этап включает анализ работ обучающихся на основе представленных чек-листов и рефлексивных карт. Учитель вместе с обучающимися может обсудить допущенные ошибки и указать на неточности визуализации и драматизации.

Таким образом, использование аутентичного текста в качестве основы проекта способствует освоению изучающего чтения оригинальной литературы на английском языке через творческое осмысление содержания, через перевод вербального языка на язык живописи и театра. Предложенная

форма организации урока позволяет решать как предметные задачи по формированию читательских умений, так и задачи по овладению инструментами проектной деятельности. Смещение фокуса внимания с требования понять аутентичный текст на необходимость творчески его осмыслить позволяет избежать стрессовой ситуации чтения сложного, неадаптированного текста и обучает диалогу культур. Применение метода проектов при обучении чтению аутентичных текстов способствует достижению предметных и метапредметных результатов иноязычного образования.

Библиографический список

1. Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В., Оби Б., Эванс В. Английский язык. 10-й класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. 5-е. изд. М.: Express Publishing, Просвещение, 2012. 248 с. (Английский в фокусе).
2. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 2. С. 32–59.
3. Пахомова Н.Ю. Проектная деятельность учащихся в образовательном процессе современной школы // Инновации в образовании. 2011. № 5. С. 51–57.
4. Полат Е.С. Метод проектов // Метод проектов: науч.-метод. сб. Минск, 2003. С. 39–48.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2008. 272 с.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413». URL: publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 07.11.2022).

Т.Б. Исаева, М.В. Банадысева, А.Е. Захарова

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждаются подходы к преподаванию английского языка детям дошкольного возраста. Анализируются педагогические ситуации на основе проведенных нами уроков среди детей от четырех до шести лет в детском саду. Определяется наиболее эффективный метод для обучения учащихся на ранних этапах. Описаны трудности, возникающие при преподавании английского языка дошкольникам. Выявлена особенность восприятия детьми преподаваемого материала.

Ключевые слова: дошкольное образование, детский сад, воспитание, языковое обучение, методика преподавания, английский язык.

T.B. Isaeva, M.V. Banadyseva, A.E. Zakharova

SOME METHODOLOGY ASPECTS OF TEACHING ENGLISH AT THE STAGE OF PRESCHOOL EDUCATION

The article discusses approaches to teaching English to preschool children. Pedagogical situations are analyzed on the basis of the lessons we conducted among children from four to six years old in the kindergarten. The most effective method for teaching children in the early stages is determined. The difficulties that arise when teaching English to preschoolers are described. The peculiarity of children's perception of the taught material is revealed.

Keywords: preschool education, kindergarten, education, language teaching, teaching methods, English.

В современном мире английский язык является международным. Поэтому его преподают в школах, университетах и даже детских садах. Многие молодые родители хотят, чтобы их дети с малого возраста знакомились с иностранным языком и изучали его, так как это необходимо в нынешнее время. Родители детей обеспокоены их будущим, ведь сейчас английский язык используется повсеместно: в школах, при поступлении в университеты, на работе, в путешествиях, при коммуникации с иностранцами и во многих других

ситуациях. Современные тенденции подчеркивают важность знания английского языка, умение использовать его в различных речевых ситуациях. Поэтому оно важно на всех уровнях образования: дошкольном, начальном общем, основном общем и среднем общем. Сегодня мы более подробно разберем дошкольное образование. Многие убеждены, что чем раньше начать изучение языка, тем эффективнее и качественнее будет результат. Детские сады предоставляют возможность познакомить детей с иностранным языком посредством кратких занятий 2–3 раза в неделю.

Формы и методы обучения языку детям зависят от многих условий, таких как количество обучающихся в группе, качество оборудования, мотивационная заинтересованность педагога в обучении, территориальное положение и т.д. Существуют такие методы обучения детей дошкольного возраста английскому языку, как:

1) ассоциативный метод (данный метод предполагает связь слова или фразы с яркой картинкой в голове, то есть с ассоциацией. Например, при изучении слова «dog» ребенок рисует в голове образ собаки и так лучше запоминает его);

2) коммуникативный метод (этот метод помогает изучить язык посредством общения с другими детьми или с учителем, например, в начале урока ученику нужно рассказать про свои любимые вещи);

3) аудиолингвальный и аудиовизуальный методы (данные методы предполагают прослушивание диалогов, которые впоследствии воспроизводят дети в устной речи);

4) метод погружения (такой метод наиболее эффективен при общении с носителем языка, но также может быть осуществлен с помощью просмотра небольших видео, слушания простых песен на английском языке).

При подготовке к урокам в детских садах мы обращались к книге «Play and Learn English!» Ш.Г. Амамджяна. Эта книга дает хороший начальный материал, который можно

использовать в обучении дошкольников и на основе которого можно создавать собственные уроки. Ш.Г. Амамджян предлагает для изучения близкие детям темы. Например, «Приветствия», «Мой дом», «Мой день», «Еда», «Цвета», «Счет до 20», «Природа», «Игрушки», «Любимые занятия».

В своем учебнике Ш.Г. Амамджян использует больше красочных картинок, чем текста, что указывает на ассоциативный метод. Кроме того, Ш.Г. Амамджян предлагает игру для тренировки выученной фразы: дети бросают друг другу мяч, спрашивая «What's your name?» и отвечают на заданный вопрос [Амамджян, 1986, с. 7].

«Игра в учебном процессе – мощный стимул к изучению языка», – говорит Е.А. Степанова [Степанова, 2004, с. 66]. По мнению А.В. Коньшевой, игра является уникальным средством обучения иностранному языку. «Игра синтетична, так как она является и методом, и формой организации обучения. Кроме того, она синтезирует в себе практически все методы активного обучения» [Коньшева, 2006, с. 13].

Мы преподавали английский язык в двух группах, в каждой из которых по 10 учеников возрастом 4–5 лет. В первой группе, изучая с детьми тему «цвета», мы обратились к заданию из книги Ш.Г. Амамджяна. Детям были розданы карточки с изображением воздушных шариков шести цветов. Ученики должны по кругу задавать соседу вопрос «What colour is the balloon?», а собеседник посмотреть на картинку и развернуто ответить. Данная игра хороша, однако ее недостаточно для закрепления пройденного материала, поэтому при работе со второй группой мы добавили три новых упражнения.

Одним из них было коллажирование. Коллаж – это наглядное вспомогательное средство обучения, методический прием, который предполагает последовательное наращивание лексического фонда какого-либо ключевого понятия. Это средство обучения первыми описали и исследовали немецкие методисты Б.Д. Мюллер и М. Зикманн. Мы, в

свою очередь, раздавали детям черно-белые изображения, заготовленные вырезки из цветной бумаги и клей-карандаш. Дети должны были наклеить бумажные вырезки на соответствующие предметы на картинке в определенном порядке. Мы называли цвет на английском языке, а дети выбирали вырезку и приклеивали ее. Такое задание способствует запоминанию цветов благодаря их соотнесенности с реальными предметами и развитию творческих способностей.

Следующая игра с мячиками. За основу мы взяли семь мячиков разных цветов: красный, синий, желтый, зеленый, белый, коричневый и черный. Дети выстраиваются в ряд, а мы бросаем им мячик определенного цвета. Задача ученика поймать мяч и назвать соответствующий цвет на английском языке. У ребят нет времени на подготовку, они должны среагировать и быстро назвать цвет. Также такой формат интересен, потому что он динамичный и проходит в игровой форме.

Заключительным этапом занятия является песня про цвета:

Red and yellow, blue and green,
Blue and green, blue and green,
Red and yellow, blue and green,
Black and white and brown.

На проекторе высвечивается красочное музыкальное видео, где параллельно картинкам идет текст. Пропеваем песенку дважды всей группой. С помощью песен дети легче запоминают языковые конструкции и слова благодаря рифме, что способствует изучению английского языка в будущем.

Мы пришли к выводу, что второй метод преподавания эффективнее, так как количество детей, усвоивших материал, возросло на 50 % (8 человек, когда в первой группе всего 4). В таком возрасте лучше всего дети запоминают информацию путем игр, так они полностью концентрируются на занятии и остаются заинтересованными. Более того, помимо обучения английскому языку, обучающиеся развивают свою реакцию, координацию, креативность и кругозор (рис.).



Рис. Усвоение материала детьми в детских садах

Мы проанализировали наш личный опыт проведения занятий с детьми в детских садах и выявили некоторые трудности, влияющие на стиль и методы преподавания:

1) ограниченное количество времени (дети не могут быть вовлечены в процесс занятия более чем на полчаса дважды в неделю или ежедневно не более 15–20 минут: даже во время этого короткого занятия необходимо устраивать перерывы, разминки или паузы для рисования/лепки поделок по теме);

2) различное восприятие (некоторые дети обладают большей усидчивостью и потому быстрее запоминают материал, в то время как другие отвлекаются и нарушают дисциплину);

3) желание детей (некоторые дети ходят на занятия только из-за требования родителей, поэтому они не могут быть вовлечены в процесс);

4) ограниченное количество информации (детям на дошкольном уровне образования невозможно дать полноценный материал, так как они еще не могут запомнить эту информацию);

5) авторитетность (учитель должен завоевывать внимание учащихся: настроить работу таким образом, чтобы они выполняли его требования).

Таким образом, мы считаем, что игровой формат один из самых эффективных и универсальных в дошкольном учреждении. Для этого можно использовать как различный реквизит: мячики, картинки, игрушки, музыку и т.д., – так и воображение. Главное, давать информацию детям не в «сухом» варианте, а суметь заинтересовать их и увлечь процессом игры. Так они будут внимательнее и лучше запомнят преподаваемый им материал.

На собственном опыте мы убедились, что проведение уроков в формате игры эффективно: дети заинтересованы, их родители довольны и у учителя есть возможность совместить приятное с полезным. Более того, в таком формате проведения занятий задействуются разные виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо [Риторика, 2008, с. 74]. Следовательно, это наиболее эффективный метод для обучения учащихся на ранних этапах.

Библиографический список

1. Амамджян Ш.Г. Играя, учись! Англ. яз. в картинках для детей дошк. возраста. 3-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986. 224 с.
2. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО; М.: Четыре четверти, 2006. 192 с.
3. Образовательный портал «Продленка». Особенности и методы обучения английскому языку детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prodlenka.org/seminary/dopolnitelnoe-obrazovanie-detej/osobennosti-i-metody-obucheniija-anglijskomu-jazy> (дата обращения: 21.11.2022).
4. Риторика: учеб. / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: ТК Велби; Проспект, 2008. 448 с.
5. Степанова Е.А. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 66–68.
6. Teacher Certification Degrees [Электронный ресурс]. URL: <https://www.teachercertificationdegrees.com/degrees/early-childhood-education-degree/> (дата обращения: 11.11.2022).

Н.Н. Казыдуб

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ДИСКУРС В ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Проблема содержания и структурной организации профессионально ориентированной коммуникации является одной из центральных в современном иноязычном образовании. В фокусе данной статьи – конструирование профессионально ориентированного дискурса в иноязычной образовательной среде. Методологическое описание включает обоснование комплексной природы дискурсивного конструирования, дифференциацию когнитивного, лингвистического и прагматического компонентов профессионально ориентированного дискурса, экспликацию средств достижения иллокутивной цели дискурсивного события.

Ключевые слова: *иноязычное образование, профессионально ориентированный дискурс, иноязычная образовательная среда, когнитивное моделирование, языковая репрезентация, прагматическая интерпретация, иллокутивная цель.*

N.N. Kazydub

PROFESSIONALLY-ORIENTED DISCOURSE IN THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The problem of professionally-oriented communication content and structure is one of the central issues in modern foreign language education. The present article focuses on the professionally-oriented discourse designing in the foreign language educational environment. The methodological description consists in substantiating the complex nature of discourse design, differentiating cognitive, linguistic and pragmatic components of professionally-oriented discourse, exemplifying means of creating the illocutionary force of the discourse event.

Keywords: *foreign language education, professionally-oriented discourse, foreign language educational environment, cognitive modelling, language representation, pragmatic interpretation, illocutionary force.*

В настоящее время наблюдается укрупнение проблематики профессиональной коммуникации в разных областях деятельности, что обосновывается критической

значимостью профессиональных знаний и навыков, с одной стороны, и коммуникативных умений – с другой, для эффективного функционирования языковой личности в организационной среде. Как следствие, имеет место повышение интереса исследователей к когнитивной, лингвистической и прагматической организации профессионально ориентированного дискурса. Свидетельством актуальности заявленной проблематики служат многочисленные публикации, раскрывающие особенности лингвистического моделирования профессионального контента в дисциплинарных и междисциплинарных форматах.

В области лингвистики и лингводидактики профессионально ориентированный дискурс получает методологическое описание в различных терминах: академический, образовательный, педагогический и т.п. Представляется, что наиболее общим термином является образовательный дискурс, поскольку его содержание охватывает многообразие форматов и способов конструирования, обработки и трансляции общего и специального знания.

В рамках иноязычного образования когнитивным фокусом профессионально ориентированного дискурса становится моделирование взаимодействия участников образовательного процесса в условиях культурно-языковых контактов, что с необходимостью предполагает согласование когнитивных, языковых и прагматических паттернов, восходящих к фундаментальной аксиологии лингвокультур. По этой причине профессионально ориентированный дискурс в иноязычной образовательной среде включает процедуры сопоставления когнитивных моделей, языковых знаков и коммуникативных стилей в векторе выбора оптимального для конкретного речевого события стратегического и тактического инструментария. Здесь уместны рекомендации, транслирующие необходимость учета специального культу-

рологического знания и личного опыта переживания такого знания обеими сторонами, участвующими в конструировании профессионально ориентированного дискурса в кросс-культурном контексте.

First, search for the specific information about the cultural patterns of the individuals with whom you are involved in intercultural communication.

Second, study the patterns of your native culture.

Third, consider your personal preferences.

Finally, try comparing your preferences and those of an individual from a different culture [Lustig, Koester, 2010, p. 138–139].

Приведенные выше рекомендации акцентируют значимость процедуры соизмерения содержания культурологического знания и личностного опыта языковых личностей, аффилированных с различными лингвокультурами.

Соответственно, конструирование профессионально ориентированного дискурса в иноязычной образовательной среде вписывается в категориальную триаду: КУЛЬТУРА – ЛИЧНОСТЬ – ЯЗЫК, содержание которой включает обработку культурологической информации через призму личного опыта и последующую вербализацию результатов рефлексии с учетом жанровых характеристик образовательного дискурса.

С учетом разности концептуализирующих систем можно предположить, что профессионально ориентированный дискурс в иноязычной образовательной среде является интерпретирующим, то есть его содержание и, самое главное, иллокутивная сила конструируются в режиме интерпретации как процедуры обработки информации в зависимости от лингвокультурного опыта языковой личности, участвующей в социальной интеракции. Интерпретация понимается как когнитивная операция, включающая определение

цели, конструирование маршрута продвижения к цели и образное воплощение результата [Казыдуб, 2022].

Динамическое содержание интерпретации может быть представлено в виде дискурсивной дестинации, конструируемой последовательностью таких этапов, как: 1) целеполагание; 2) выбор стратегии; 3) выполнение когнитивных и лингвистических операций; 4) достижение запланированного эффекта. Так, слоган *Excite, educate, inspire your students* [On Screen (booklet)] формирует следующий вектор интерпретации: **цель** – вовлечение учителя/преподавателя и обучающихся в образовательное пространство, созданное разработчиками учебно-методического комплекса «On Screen»; **ключевая стратегия** – аттрактивизация, то есть представление процесса освоения учебного курса как увлекательного образовательного маршрута; **операции**: профилирование наиболее привлекательных для целевой аудитории концептов-аттракторов; побуждение к действию посредством конструирования директивных иллокуций, апелляция к преподавателю как влиятельному в плане принятия образовательного решения лицу, который во многом обеспечивает реализацию запланированного эффекта.

Когнитивное моделирование профессионально ориентированного дискурса заключается в выборе и позиционировании в дискурсивном пространстве концептов, соответствующих определенным критериям, а именно: а) релевантных для той или иной профессиональной сферы; б) отражающих профессиональную идентичность языковой личности – адресанта речевого сообщения; в) конгруэнтных иллокутивной цели дискурсивного события; г) вписывающихся в систему аксиологических координат актуальной лингвокультуры; д) обеспечивающих достижение перлокутивного эффекта. Совокупная реализация обозначенных выше параметров конструирования дискурсивного

события порождает синергийный эффект иллюкутивного воздействия на адресата и моделирует успех реализации иллюкутивного задания.

Языковая репрезентация когнитивной модели профессионально ориентированного дискурса осуществляется посредством актуализации языковых единиц и структур в соответствии с дискурсообразующим принципом, например LIKE – SHARE – FOLLOW [On Screen (booklet)], то есть в режиме аттрактивизации дискурсивного контента. Этот принцип предписывает автору образовательного дискурса включать в коммуникативное пространство вербальные и невербальные аттракторы, аксиологемы – языковые номинации, передающие критериальную значимость культурных концептов, и другие языковые средства иллюкутивного воздействия на целевую аудиторию [Казыдуб, 2021].

Прагматическая интерпретация моделируется в виде конфигурации стратегических иллюкуций, продвигающих в сознание адресата соответствующее знание как необходимое и обязательное условие повышения качества его жизненного пространства. Уточним, что иллюкутивное воздействие на адресата может осуществляться на основе применения жесткой, мягкой или «умной» дискурсивных сил. Дискурсивная сила представляет собой качественную характеристику дискурса, которая предопределяет выбор способов и средств воздействия в дискурсивных событиях [Якоба, 2020, с. 89]. Жесткая сила реализует максимальный эффект воздействия на адресата. В этом случае используются модальные операторы, имеющие однозначное толкование. Мягкая сила конструируется модальными операторами, передающими значения возможности, вероятности, некатегоричности. Умная сила формируется посредством имплицатур и пресуппозиций, согласующихся с принципом непрямого воздействия на адресата. Приведем пример.

Motivating students

One great way to get students more interested in science and technology would be to offer them work experience jobs with science professionals. This would give them the chance to see the essential role of scientists in society and help them realise why it would be good to become a scientist. Inviting lively and interesting workers into schools to speak to students would also maybe make them like science and technology [Dooley, Evans, p. 34].

Когнитивная модель приведенного в качестве примера дискурса включает конфигурацию концептов, воплощающих составляющие обсуждаемого контента: МОТИВАЦИЯ (центральный концепт), АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ, НАУКА, ТЕХНОЛОГИИ, ЗНАЧИМОСТЬ ПРОФЕССИИ УЧЕНОГО. Содержание когнитивной модели эксплицируется языковыми номинациями, раскрывающими потенциал ученых как наставников, способных сформировать интерес студентов к науке и технологиям в рамках совместной исследовательской деятельности, помочь им осознать важную роль ученых в современном обществе и получить опыт проведения научных исследований. Прагматическая организация дискурса отражает характеристики жанра. Это речевой акт предложения, о чем свидетельствуют гипотетические конструкции: *would be to offer them work experience jobs with science professionals; would give them the chance to see the essential role of scientists in society; would be good to become a scientist; would also maybe make them like science and technology.*

В заключение отметим, что профессионально ориентированный дискурс в иноязычной образовательной среде с необходимостью включает сценарии межъязыкового и межкультурного взаимодействия, что предписывает участникам образовательного процесса освоение когнитивного,

лингвистического и прагматического содержания иноязычной культуры как обязательное условие успешной профессиональной коммуникации.

Библиографический список

1. Казыдуб Н.Н. Аксиологические концепты в интерпретирующем дискурсе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 2 (60). С. 181–189. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-60-2-342>
2. Казыдуб Н.Н. Феномен аттрактивности в билингвальной коммуникативной среде // Теория и методика преподавания иностранных языков и культур: матер. IX Всерос. конф. с междунар. участием. Красноярск, 4–5 декабря 2020 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2021. С. 92–99.
3. Якоба И.А. Когнитивно-коммуникативная параметризация медийного дискурса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Иркутск. 2020. 399 с.
4. Dooley J., Evans V. On Screen. Student's Book. C1. (booklet). Newbury, Berkshire: Express Publishing, 39 p.
5. Lustig M., Koester J. Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures. 6th ed. Boston: Pearson Education Inc., 2010. 388 p.

Н.В. Колесова

КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ АНГЛИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА И ПОТЕНЦИАЛ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена изучению культурно-ценностных характеристик английского фольклора и их влияния на духовное развитие личности в процессе получения иноязычного лингвистического образования. Занятия по иностранному языку позволяют использовать язык как средство коммуникации и инструмент изучения духовной культуры страны изучаемого языка. Рассмотрены возможности включения элементов английского фольклора в образовательный процесс в вузе.

Ключевые слова: фольклор, национальная культура, воспитание нравственных ценностей, образовательный процесс, иноязычное образование.

N.V. Kolesova

CULTURAL AND VALUE ASPECT OF ENGLISH FOLKLORE AND THE POTENTIAL OF ITS USE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

This article is dedicated to the study of the cultural and value characteristics of English folklore and their influence on the spiritual development of the individual in the process of obtaining foreign language linguistic education. Foreign language classes help students to use language as a means of communication and a tool for studying the spiritual culture of the foreign country. The possibilities of including elements of English folklore in the educational process at the university are analyzed.

Keywords: folklore, national culture, educating moral values, educational process, foreign language education.

Одной из основных и актуальных задач современного образования является развитие культуры обучающихся, воспитание личности, способной формировать и передавать культурные знания, систему ценностей, развивать национальное самосознание и культуру.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает необходимость формирования высокого уровня общей и профессиональной культуры, который бы способствовал интеграции личности в национальную и мировую культуру (https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

В связи с этим преимущественное внимание уделяется важности осознания личностью достижений собственной культуры и мировой культуры в контексте диалога культур и цивилизаций.

Как известно, изучение чужой культуры позволяет глубже понять и оценить собственную национальную культуру. Более того, изучение иностранного языка не ограничивается знанием лексических единиц и грамматических структур, изучение иностранного языка – это возможность узнать культуру и обычаи другого народа, а кроме того, ценностные установки, эмоциональные суждения, обогатить собственную духовную сферу.

Важную роль в этом процессе играет изучение английского фольклора, поскольку связано с духовной культурой британского народа и позволяет постичь нравственные ценности, обогатить собственные культурные представления, глубже понять культуру страны изучаемого языка [Топалян, Андреева, 2015].

В этой связи особенно актуальным становится изучение фольклора на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях, в первую очередь в педагогических вузах, поскольку подготовка будущих педагогических кадров предполагает их погружение в культуру и историю страны изучаемого языка. Это дает прекрасный материал для анализа духовной культуры определенного этноса, народной философии жизни, явлений художественного творчества народа, поскольку в культуре каждого этноса обязательно содержатся знания, ценности и идеалы.

В переводе с английского Folklore значит народная мудрость, знание. Изначально данный термин применялся для обозначения предмета науки, научной дисциплины, изучающей народное творчество, однако корректнее называть это фольклористикой [Никонова, 1975]. Современный термин «фольклор» означает совокупность форм народного творчества, отражающих жизнь определенного народа (преданий, обычаев, обрядов, песен и т.д.), как правило, представленных в устной форме и передававшихся из поколения в поколение.

Яркими примерами британского фольклора можно считать пословицы, поговорки, легенды, мифы, предания, сказки. Английские пословицы чрезвычайно разнообразны по содержанию, в сжатой форме они содержат народную мудрость, советы и наставления, жизненные наблюдения народа. Они представляют важную часть национальной культуры.

Потенциал использования пословиц на занятиях по английскому языку разнообразен, их можно применять на этапе отработки лексического материала, иллюстрации грамматических моделей и образцов, обсуждения и иллюстрации с их помощью жизненных ситуаций.

На занятиях можно использовать такие задания с пословицами, как: подберите для пословицы соответствующее окончание, подберите русский эквивалент, сгруппируйте пословицы по темам, найдите лишние слова в приведенных пословицах и вычеркните их, восстановите пословицу из списка разрозненных слов, исправьте неточности перевода, напишите правильный вариант пословицы, составьте микродиалог с пословицей (работа в парах), сочините историю с пословицей (работа в группах) и т.д.

Использование пословиц в речи свидетельствует о высоком уровне владения языком, повышает коммуникативную компетентность обучающихся.

Другим видом малого фольклорного жанра являются скороговорки. В отличие от пословиц, они не передают значительную смысловую нагрузку, однако отличаются юмористическим содержанием или выражают определенные приметы, взгляды: *Every day in every way the weather is getting better and better. If the weather is wet, we must not fret, if the weather is cold, we must not scold, but be thankful together whatever the weather.*

На занятиях скороговорки могут быть использованы для расширения лексического запаса обучаемого, работы над произношением определенных звуков и над темпом речи [Зубаирова, Матвеева, 2021].

Анализ строения поговорок позволяет задать определенный алгоритм, используя который, обучающиеся могли бы составлять собственные скороговорки на английском языке, начиная каждое значимое слово с определенной выбранной буквы:

1. Write the first name.
2. What did he / she do?
3. Where?
4. When?
5. Why?
6. Because.

Возможны такие варианты: *Bob bought a bike in Bali on his birthday because he was bored. Susan sang a song at the seaside on the sixth of September because she saw some sunshine.* Выполнение подобных заданий позволяет разнообразить работу над произношением звуков, интонацией, закрепить грамматические и лексические навыки.

Более развернутым жанром устного народного творчества можно назвать сказки. Сказки затрагивают вопросы морали и нравственности, этических норм, расширяют знания об укладе жизни, взглядах и суждениях определенной

этнической группы [Кудратов, 2017]. Для сказок характерны напряженность, динамичность, законченность действия [Невмержицкая, 2011].

Так, английская народная сказка о трех поросятах рассказывает о поисках счастья. Сказка учит правильно выбирать путь и качественно выполнять работу, быть хитрым и осторожным, знать меру и не жадничать и подчеркивает, что зло всегда будет наказано. Сказка заканчивается пословицей: Каков строитель, такова и обитель.

Сказки, как и другой фольклорный материал, могут быть использованы в театральных постановках. Таким образом, учащимся представится возможность поупражняться в творческом воображении и его воплощении. В сценические постановки можно добавить песни, стихи, пословицы, которые также представляют фольклор страны изучаемого языка [Бочарникова, Еремина, 2017].

Легенды и предания тоже прекрасный материал для расширения кругозора и изучения фольклора. Так, цикл легенд о короле Артуре поднимает такие философские вопросы, как любовь и верность, долг и преданность, достоинство и самопожертвование. Характерно, что главные персонажи произведения не безупречные рыцари, они грешники с точки зрения христианской морали, однако их нравственные переживания, сомнения, внутренняя душевная борьба делают их близкими для современного человека. Так, философская проблема о соотношении личного и общественного рассматривается в романах о короле Артуре на примере образа самого короля. Будучи умным и прозорливым человеком, он не мог не замечать, что его лучший рыцарь Ланцелот влюблен в королеву и она отвечает ему взаимностью. Однако мир и покой в государстве Артур ценил выше собственного благополучия и предпочитал до определенного времени не замечать отношений королевы с Ланцелотом.

Легенды представляют богатый материал для изучения нравов и обычаев, позволяют судить о рыцарской чести. Так, например, в широко известной легенде о Тристане и Изольде есть эпизод, когда прокаженные уводят Изольду с собой, а Тристан не может спасти возлюбленную, поскольку кодекс рыцарской чести запрещал рыцарям сражаться с людьми, стоящими ниже их по статусу. Тогда на помощь Тристану пришел его учитель, который не был рыцарем, и смог освободить Изольду.

Легенды могут быть использованы для изучения распространения христианства в Средние века, они повествуют о том, как рыцари Круглого стола проводили много времени в поисках святого Грааля. Найти Грааль мог только безупречный во всех отношениях рыцарь, чистый помыслами и безгрешный. Это считалось самой почетной заслугой, и рыцари Круглого стола посвящали огромное количество времени этому занятию. Найти святой Грааль удалось только сыну Ланцелота Галахаду, за это он удостоился великой чести быть поднятым живым на небо. Легенды, сказания, саги могут быть продуктивно использованы на занятиях в вузах при изучении и анализе страноведческого материала. Обучающиеся могут анализировать жизненный уклад и быт средневековых рыцарей, изучать атмосферу и рыцарский боевой дух, характеризовать литературных персонажей и анализировать на их примере философские и нравственные проблемы, прослеживать связь времен, находить сходные моменты в исторических легендах и современной жизни.

Анализ материала показал, что на занятиях в вузе иностранный язык может быть использован не только как средство коммуникации, но еще и как средство приобщения к духовному наследию. Посредством использования фольклорных элементов на занятиях язык усваивается наравне с ино-

язычной культурой, обогащая тем самым знания учащихся сведениями об истории, быте, традициях, нравах, обычаях и образе жизни страны изучаемого языка, это стимулирует образное мышление, речемыслительную деятельность.

В заключение стоит отметить, что применение английского фольклора не только знакомит с культурным наследием и ценностями стран изучаемого языка, но и позволяет сравнивать его с культурой своей страны, что оказывает воздействие на общую культуру личности, а также расширяет социальный и культурный кругозор, стимулирует познавательные и интеллектуальные процессы.

Библиографический список

1. Бочарникова А.С., Еремина С.А. Использование сказки на уроках английского языка в средней школе // Филологический класс. 2017. № 2 (48). С. 57–62.
2. Зубаирова Г.З., Матвеева Н.В. Дидактический потенциал скороговорок на разных этапах урока английского языка // Перспективы лингвистического знания: молодежь и наука. 2021. С. 49–54.
3. Кудратов Г.С. Использование сказочного фольклора на уроках английского языка // Вестник современной науки. 2017. № 3-2. С. 51–53.
4. Невмержицкая Ю.П. Ценностно-смысловой аспект изучения материала по духовной традиции британского фольклора: о роли иностранного языка в развитии личности // Полилингвильность и транскультурные практики. 2011. № 2. С. 78–84.
5. Никонова С.В. Английская литературная сказка. М.: Прогресс, 1975. 310 с.
6. Топалян М.П., Андреева И.А. Фольклор на уроках английского языка // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности. 2015. С. 30–31.

Н.В. Колесова, Е.В. Бусыгина

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 11-м КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ACROSS CULTURES»

В статье раскрыта актуальность развития социокультурной компетенции для старших школьников. Рассмотрены примеры заданий в разных форматах с применением информационных технологий в сфере образования.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, страноведение, культура, метод.*

N.V. Kolesova, E.V. Busygina

DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AT THE ENGLISH LESSONS IN THE 11TH GRADE ON THE TOPIC “ACROSS CULTURES”

The article reveals the relevance of the development of socio-cultural competence for high school students. Examples of assignments in different formats with the use of information technologies in the field of education are presented.

Keywords: *socio-cultural competence, country studies, culture, method.*

Специфика школьного предмета «иностранный язык» заключается в том, что на занятиях обучающиеся не только знакомятся с культурой стран изучаемого языка, но и путем сравнения узнают особенности национальной культуры, постигают общечеловеческие ценности. Другими словами, это готовит школьников к взаимодействию с представителями других стран, к «диалогу культур».

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту целью обучения иностранному языку является развитие коммуникативной компетенции учащихся, в которую, в свою очередь, входит лингвистическая, социолингвистическая, социальная, дискурсивная и социокультурная компетенции [Федеральный государственный...].

Компетенция – это совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности [Азимов, Щукин, 1999].

Коммуникативная компетенция – это умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу [Федеральный государственный...].

Стандарт определяет социокультурную компетенцию как «приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах» (<https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>). Следовательно, можно сделать вывод, что это предполагает расширение объема знаний о стране изучаемого языка с помощью различных методов. В рамках данной компетенции обучающийся узнает о традициях, истории и культуре стран изучаемого языка.

Данная компетенция развивает представления учащихся об окружающем их мире и реалиях, тем самым формирует хороший культурный контекст (включает в себя усвоенные ценности и общие установки между группами людей: язык, нормы, обычаи, идеи, верования и значения) [Кельмаганбетова, 2017]. Эта информация поможет им развиваться в дальнейшем. С культурологическими знаниями о другой стране у учащихся будет сформирована комплексная система, помогающая взаимодействовать с людьми в различных диапазонах своей жизни, потому что они смогут использовать свой социальный опыт. Именно поэтому развитие данной компетенции на уроках иностранного языка является немаловажной задачей.

Страноведческая компетенция – это знания о географическом, политическом, социальном устройстве страны, знания о повседневной жизни, традициях и обычаях, культуре народа, искусстве, национальной кухне, праздниках и соответствующие навыки распознавания и употребления языковых единиц с национально-культурной спецификой [Коломийченко, Груздева, 2015]. Исследователи предлагают различные средства формирования страноведческой компетенции как элемента социокультурной [Майер, 2016].

Целью данной статьи является анализ развития социокультурной компетенции обучающихся на уроках английского языка при изучении темы «Traveling around Ireland». Работа с учащимися будет проводиться с помощью аутентичных текстовых и видеоматериалов на занятиях в 11-м классе профильной подготовки с уровнем обучающихся B1+, B2.

Актуальность работы заключается в том, что социокультурная компетенция дает возможность студенту ориентироваться в языковой среде и приобрести страноведческие знания, помогает взаимодействовать с различными людьми. Именно поэтому развитие данной компетенции на уроках иностранного языка является немаловажной задачей.

В данной работе были использованы аутентичные тексты и видео лингвострановедческого содержания, предназначенные для чтения, аудирования и визуального восприятия. Как известно, подобные материалы воспринимаются учащимися с большим интересом, повышают мотивацию и обеспечивают возможности для расширения знаний о стране изучаемого языка, влияют на их духовный мир и развитие личности.

Для введения в тему урока школьникам предлагается посмотреть небольшой видеофрагмент об Ирландии (<https://www.nationalgeographic.com/travel/article/ireland-wild-atlantic-way-road-trip>), который посвящен дорожному путешествию вдоль Дикого Атлантического пути.

На подготовительном этапе обучающимся предлагается ответить на вопросы:

- Do you like traveling?
- Have you ever been abroad?
- Do you have your favorite destination?
- What do you know about Ireland?

После просмотра преподаватель задает вопросы по содержанию, которые позволяют проверить степень понимания видеоматериала и выявить возможные проблемы:

- What are the benefits that Ireland's Wild Atlantic Way can provide you with?
- What place in the video would you like to visit? Why?
- What activities do people usually do?
- How can you explain the phrase «your home is your home»?

На следующем этапе предполагается работа с лексическим материалом. Новая лексика по изучаемой теме позволит школьникам более легко и свободно высказываться по теме, четко излагать собственную точку зрения. Для отработки лексического материала были разработаны задания на образовательной платформе Wordwall на сопоставление слова и его дефиниции (<https://wordwall.net/ru/resource/38625374/irelands-wild-atlantic-way>).

Используемые лексические единицы: coastline, mainland, thrill, diverse, rugged, field-to-fork food, curd, whey, embrace, humbling, honorable, to get sippy, overwhelming, remote, sea kayaking, heritage, charcuteries.

Используемые дефиниции из Cambridge Dictionary: very strong in effect or large in amount; far away; the particular shape of the coast, especially as seen from above, from the sea, or on a map; something important in a culture or society because they have existed for a long time; means that the food on your fork came directly from the farm where it was produced; pale food made from milk; including many different types of people or things; to accept new ideas, beliefs, methods, etc in an enthusiastic way;

relating to or forming the main part of a country or continent, not including the islands around it; not easy to travel over; not proud or not believing that you are important; a feeling of extreme excitement; the liquid part of milk that is separated from the solid curds during the process of making cheese; honest and fair; showing or feeling too much of emotions such as love or sympathy, rather than being reasonable or practical; cold cooked or preserved meat; the activity of travelling in a kayak.

Обучающиеся работают на уроке индивидуально, потом обсуждают результаты в парах или небольших группах.

Далее идет работа с аутентичным текстом на платформе Bookwidgets (<https://www.bookwidgets.com/>), ученикам предоставляется текст для чтения на тему «Popular places in Ireland», после которого они должны ответить на 6 вопросов, соответствующих его содержанию.

После проверки правильности ответов и обсуждения текста следует заключительное задание на развитие речевого навыка. Учеников следует распределить на пары с помощью Flippity Random name picker и предоставить им раздаточный материал со списком вопросов, которые они должны обсудить между собой, а затем ответить.

Представьте, что вы приехали в Ирландию к своему другу и вам нужно решить, что вы будете делать на протяжении вашей поездки. Составьте диалог по ролям, где один из вас является местным жителем и знает все о родной стране, а другой – приезжим, которому интересно посетить все возможные места. Презентуйте его перед классом.

Plan a trip to Ireland with your partner

1. Where would you go?
2. How many days and where would you stay?
3. What places would you visit?
4. What would you pack?
5. How much money would you take?

После того как все участники образовательного процесса представили свои диалоги и им были выставлены оценки, необходимо провести рефлексию и подвести итоги того, какая информация закрепилась у учащихся и что нового они узнали после занятия.

Так как работа проходила с учениками 11-го класса, в качестве домашнего задания им нужно будет выполнить одно из заданий в формате ЕГЭ.

You have received a letter from your English-speaking pen friend George who writes:

...I don't think it will be a problem for me to travel all around the world after my graduation. We chat for a short time and I have been dying to know more about travelling destinations in your country. What sightseeing and cities are the most popular among the tourists? Is it expensive to travel in Russia? Is it easy to book hotel or apartment for foreigner?

В результате урока обучающиеся узнали о новых лексических структурах и отработали новый языковой материал, учителем было выявлено, что школьники умеют извлекать основную информацию из текста и понимать структурно-смысловые связи в тексте. Учащиеся показали способность излагать свои мысли в устной форме, создавать связные устные высказывания, приспосабливаться к поставленной коммуникативной ситуации и работать в малых группах.

Обучающиеся получили информацию об англоговорящей стране Ирландии и ознакомились с особенностями поведения и мышления людей, проживающих на Атлантическом побережье страны.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теоретическое и практическое преподавание языков). СПб.: Златоуст, 1999. 446 с.

2. Кельмаганбетова А.С. Sociocultural component in the content of teaching foreign languages // Молодой ученый. 2017. № 13. 721 с.
3. Коломийченко Л.В., Груздева И.В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению // Современные проблемы науки и образования. 2015. С. 1–7.
4. Майер И.А. Элективный курс по страноведению как средство развития социокультурной компетенции учащихся при обучении иностранному языку в классах филологического профиля // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: матер. VIII Междунар. науч. конф. Челябинск, 2016. С. 457–460.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 23.11.2022).

Н.В. Колесова, Я.В. Рульс

ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В работе рассматриваются различные аспекты дискуссионного метода обучения в образовательных учреждениях и его роль в повышении мотивации к изучению английского языка, в совершенствовании языковых навыков обучающихся, а также недостатки данного метода. Метод планирования дискуссии предлагается рассмотреть на примере организации урока по теме «Буллинг».

Ключевые слова: дискуссия, обучающиеся, критическое мышление, общение, мотивация, обучение.

N.V. Kolesova, Y.V. Ruls

DISCUSSION AS A MEANS OF INCREASING LEARNERS' MOTIVATION IN ENGLISH CLASSES

The article deals with different aspects of a discussion method in educational institutions and its role in increasing motivation to learn English, in improving the students' language skills as well as the disadvantages of this method. It is suggested to consider a discussion method on the example of a lesson on the topic "Bullying".

Keywords: discussion, learners, critical thinking, communication, motivation, learning.

На современном этапе развития общества перед педагогами ставится множество вопросов о том, как эффективнее обучить ребенка говорению на иностранном языке. На решение этих вопросов направлены разнообразные методы преподавания – подходы к обучению, способы совместной деятельности педагога и учащихся, способствующие достижению образовательных целей [Зельдович, Сперанская, 2021]. В настоящее время преподаватель и библиотека больше не являются единственными источниками знаний. Среди наиболее действенных и эффективных методов

обучения можно назвать дискуссией. Метод дискуссии – один из самых активно используемых методов, который способствует формированию, углублению и улучшению знания языка [Яковлева, Петренко, 2012]. Целью данной статьи является изучение потенциала использования дискуссии на уроках английского языка для повышения мотивации обучающихся на материале изучения темы «Буллинг». Тема статьи представляется особенно актуальной. Используя данный метод, учитель может дать возможность всем обучающимся участвовать в обсуждении проблем, имеющих большую значимость и актуальность в глазах школьников, благодаря чему повышается мотивация обучающихся к участию в коммуникации на иностранном языке. Кроме того, данная тема широко освещается в современных источниках [Бочавер, Хломов, 2013; Борисова, 2005; Глазман, 2009]. Дискуссия – это устное взаимодействие между людьми во время обучения, то есть между учителем и учащимися или учащимися и учащимися с учителем в качестве медиатора [Пассов, 1991]. При этом особое внимание уделяется социальному взаимодействию. Хотя существует множество стилей преподавания, метод дискуссии является наиболее важным в учебной среде, когда речь идет о глубоком понимании темы обучающимися.

Перед началом дискуссии необходимо определить ее цели. Целью могут являться установление новых связей, обмен мнениями, формирование умения решать определенные задачи, интерпретировать и критиковать явления. Виды дискуссионной деятельности разнообразны: коллективное обсуждение, заседание экспертной группы, форум, диспут, дебаты [Гордиенко, Кузнецова, 2015].

В рамках данной статьи будет рассмотрен урок по теме «Буллинг». Концепция буллинга в школе не нова, однако в последние годы она становится все более распро-

страненной. Наблюдается значительный рост проводимых исследований и количества новостей о буллинге в школе в средствах массовой информации [Бочавер, Хломов, 2013]. Буллинг в школах – это проблема, которая продолжает привлекать внимание исследователей, педагогов, родителей и учеников.

Приведенный ниже план урока по теме «Буллинг» поможет учащимся расширить свои навыки и знания, необходимые для выполнения следующих действий: понять, когда происходит буллинг, как правильно реагировать на издевательства и предлагать действия. Пример дискуссионного урока на тему «Буллинг». Подходит для учащихся старшей школы. Предполагаемая численность аудитории – 10–25 человек.

Необходимые ресурсы и материалы: компьютер, планшет или смартфон с доступом в Интернет; бумага плакатного формата для записи ответов учащихся: колонки для аудиозаписи.

На подготовительном этапе учителю предлагается провести с обучающимися введение в тему и обсудить такие вопросы, как:

What is bullying? Who is getting bullied? Why do children get bullied? How does bullying make you feel? What can you do about bullying?

Эти вопросы послужат речевой разминкой и подготовят школьников к обсуждению изучаемой темы.

Далее предлагается обсудить с обучающимися следующую ситуацию, произошедшую на школьном дворе:

Student A is playing with a ball against the school wall. Two other students, B and C, are watching. Student D brushes up against A as if by accident. A slumps down, not sure what to do. B looks away while C laughs. D pushes A and grabs the ball. B walks away, but C joins the bully to taunt A.

Четверым школьникам нужно разыграть ситуацию, а остальным следует наблюдать за поведением актеров. Далее идет обсуждение ситуации в классе с помощью следующих опорных заданий:

What do you think Student A was thinking and feeling?
What about Student?

B? Student C? Student D?

What does it mean to be a bully? To be bullied? To be a bystander? Who played these roles in the scenario?

Could the characters have chosen different actions? Give an example.

What are examples of bullying behaviour? (List ideas on the board and categorize these examples into three groups: Verbal bullying, physical bullying and relational bullying.)

Далее учитель демонстрирует обучающимся THE BULLY DANCE. Это короткий мультфильм о поведении в группе, воспроизводящий ситуацию, когда обижают меньшего члена группы. На этапе подготовки к просмотру видео учитель задает следующие вопросы:

Based on the title, what do you think this video is about?

In this animated video, the characters are personified animals. What does that mean? (Animals who act like people.)

The video has no dialogue. What is dialogue? (Conversations.)
How will you know what is happening without it? (By reading body language to learn about the characters and their feelings.)

Во время просмотра фрагмента обучающимся предлагается сосредоточиться на действиях персонажей и охарактеризовать их.

Describe what characters are doing in this video, using Present Continuous. Example: They are dancing / They are coming home / They are crying.

На послепросмотровом этапе учитель проверяет понимание с помощью вопросов:

What problem was faced in the video? (One of the characters was targeted by a bully and his friends. He was injured before the problem was solved.)

What did the bystanders do when they saw the character being bullied? (Some joined in and laughed at the character. Others ran away when the bully intimidated them, leaving the character alone to be beat up.)

What did the adults do? (When the character was being excluded from the circle, they eventually made the others let him in. One of the bully's parents appeared to be abusive to him (i.e. parent curled his fist when confronted).)

Когда проверка понимания проведена, обучающимся предлагается посмотреть видео еще раз, уделяя внимание второстепенным персонажам и их роли в ситуации.

Watch the video once again, asking students to focus on the role bystanders play in the video.

Second post-viewing discussion questions to be asked by the teacher:

Who were the bystanders? (Teachers, parents and students.)

Why do you think the bystanders did not help? (They were afraid of getting hurt, afraid of being the new target, afraid they'd make it worse, did not know what to do, etc.)

Then the teacher talks with students about the important role bystanders can play and how students can report bullying. Discuss the importance of being assertive or calling for help.

Далее следует этап дискуссии, где обучающиеся должны разбиться на 3–4 группы. Составляется список вопросов для обсуждения (на доске или на проекторе), и затем каждая группа выбирает вопрос, который они считают важным для обсуждения. После того как обсуждение вопроса закончится, учитель должен спросить учащихся, почему они выбрали именно этот вопрос. Важно напомнить учащимся о необходимости уважительно относиться ко всем другим учащимся, даже если в ходе дискуссии возникают разногласия.

Вопросы, которые могут быть написаны на доске:

Can bullying be prevented? Why or why not? How? What does bullying look like? Why can bullying happen?

На этапе рефлексии ученикам предлагается ответить на следующие вопросы:

What did you learn about bullying?

How does it influence people?

What will you do to help stop the bullying?

Педагогу следует попросить учащихся провести разговор с другом, родителем, братом или сестрой по поводу издевательств или вопросов, которые обсуждались в классе. Записать реакцию слушателей на эту тему. Учащимся потребуется несколько дней или неделя на выполнение задания. Затем следует обсудить в группе то, что выяснили учащиеся.

Проведенный анализ метода дискуссии позволил предположить, что метод преподавания, предпочитаемый учащимися, может иметь большое влияние на результаты, которые будут достигнуты ими в конце обучения. Исследование показало, что метод обсуждения улучшает способность учащихся мыслить и может быть более мотивирующим. Метод дискуссии предлагает студентам возможность обмениваться мыслями и взглядами друг с другом и повышает уровень владения языком за счет постоянного подкрепления и использования.

Библиографический список

1. Борисова Л.Г. Мониторинг школьных конфликтов: причины, выводы, рекомендации // Педагогические технологии. 2005. № 1. С. 57–71.
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 149–159.

3. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-uchastnikov-bullinga> (дата обращения: 05.11.2022).
4. Гордиенко Н.П., Кузнецова Е.П. Использование дискуссии как метода формирования коммуникативных навыков на старшей ступени обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 1112–1114.
5. Зельдович Б.З., Сперанская Н.М. Активные методы обучения. М.: Юрайт, 2021. 201 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
7. Яковлева А.Л., Петренко А.В. Дискуссия как эффективный метод всестороннего развития личности в современной системе образования // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2012. № 9. С. 152–159.

Н.В. Колесова, С.С. Хитрина

РАБОТА С ВИДЕОФРАГМЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена анализу использования аутентичных видеофрагментов, а также разработке приемов работы с видеоматериалами на уроках английского языка в основной школе. Выявлено, что работа с аутентичными видеоматериалами оказывает положительное влияние на развитие необходимых компетенций учащихся на уроках английского языка.

Ключевые слова: *английский язык, аутентичные материалы, видеофрагменты, формирование лексической компетенции, общее образование.*

N.V. Kolesova, S.S. Khitrina

VIDEO CLIPS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

This article is devoted to the analysis of authentic video clips use as well as development of techniques for working with video clips at the English lessons in a middle school. It is revealed that authentic video clips have a positive impact on the development of students' necessary competencies at the English lessons.

Keywords: *English language, authentic materials, video clips, formation of lexical competence, general education.*

В условиях современной системы преподавания иностранных языков интерес к использованию аутентичных материалов во время образовательного процесса все больше увеличивается. Комплексная работа методистов, преподавателей, психологов, а также лингвистов направлена на всестороннее развитие ученика, где конечной целью является формирование бикультурно-языковой личности, способной и желающей почувствовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке. Мощным ресурсом для формирования данных ценностей выступают аутентичные материалы, так как именно они позволяют учащимся максимально приблизиться к естественной культурологической среде страны изучаемого языка.

В Толковом словаре русского языка под редакцией Т.Ф. Ефремовой «аутентичный» определяется как «исходящий из первоисточника, соответствующий подлиннику; подлинный» [Ефремова, 2000]. Иными словами, под аутентичными материалами принято понимать материалы, создаваемые носителями языка.

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков нашли отражение традиционные и нетрадиционные (инновационные) методы преподавания. Хотя традиционные методы по-прежнему остаются основными средствами обучения, в учебном процессе все больше используются инновационные технологии, что полностью удовлетворяет потребностям поколения Z. Современная молодежь выросла в эпоху становления информационных технологий, и любое применение таких средств повышает ее вовлеченность в образовательный процесс. Исследования многих методистов и преподавателей подтверждают, что использование информационных технологий на уроках английского языка в школе способствует качественному восприятию информации, а также указывают на положительный рост мотивации учащихся [Гунышова, 2015; Карева, 2014; Планкова, 2011].

К формам работы с аутентичными материалами относится работа с видеофрагментами. Язык и сюжеты видеоматериалов взяты непосредственно из реальной жизни изучаемого языка, что имеет целый ряд положительных показателей. Во-первых, использование видеофрагментов отвечает потребностям двух основных типов людей в зависимости от восприятия информации – аудиалы и визуалы. Во-вторых, данная форма работы способствует расширению страноведческих знаний о стране изучаемого языка, что отвечает современным требованиям ФГОС (<https://fgos.ru/fgos/fgos-000/>). В-третьих, наличие информационного компонента, языку присущи динамические изменения на всех уровнях и именно видеоматериалы могут в полной мере их отразить.

Целью данной статьи является анализ использования аутентичных видеофрагментов и разработка приемов работы и заданий с видеоматериалами на уроках английского языка в основной школе.

Разработанный комплекс упражнений направлен на работу с учащимися общеобразовательной школы в возрасте 10–12 лет.

Несмотря на все видимые преимущества использования аутентичных видеоматериалов в образовательном процессе, одной из важнейших проблем обучения является построение системы упражнений, так как в представленных учебно-методических комплексах не предложена такая форма работы.

В структуре урока с использованием видео можно выделить 4 этапа. Первый – этап подготовки к просмотру (преддемонстрационный). Цель данной фазы – вызвать заинтересованность учащихся к новой теме, а также запустить процесс антиципации. Учащимся могут быть предложены вопросы, на которые они отвечают основываясь на фотофрагменте из видео (рис.).

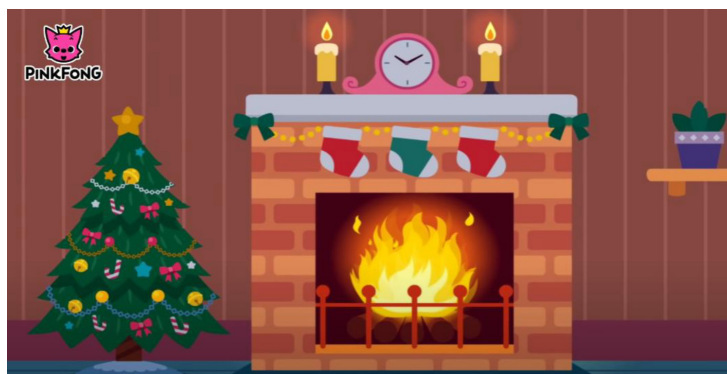


Рис.

What will our cartoon be about?

Далее необходимо настроить учащихся на определенные ожидания, а также поставить цель для просмотра видео.

Ученикам может быть предложено задание на установление правильного хода событий.

Поставьте выражения по порядку:

- The family went to a bed.
- The boy received a gift.
- Santa Claus has come.
- The boy fell asleep.
- The boy woke up because of the noise.
- Santa Claus can't get into the chimney.

Следующий этап – просмотр фильма. Целью просмотра короткого видео является его интенсивное понимание, то есть учащимся необходимо понять всю информацию. После просмотра видео проверяется задание, а также учащимся предлагается ответить на вопросы:

- What do you know about the new year?
- What do you love about this holiday?
- What traditions do you know?

В ходе ответов учащиеся сталкиваются с необходимостью употреблять определенный лексический материал. Таким образом, происходит плавный переход на следующий этап. Целью третьего этапа является развитие лексической компетенции учащихся. Ученикам предлагается целый ряд упражнений, которые помогут активизировать лексические единицы.

Упражнение 1. Соотнесите картинку со словом.



Упражнение 2. Переведите и выберите верный ответ.

- | | | |
|-------------------|------------------------|--------------------------|
| 1. Дымоход: | 2. Карамельная трость: | 3. Рождественский чулок: |
| a) Chimney | a) Chimney | 1. Present |
| b) Stockings | b) Stockings | 2. Chimney |
| c) Candy cane | c) Candy cane | 3. Stockings |
| 4. Елка: | 5. Рождество: | 6. Дед Мороз: |
| a) Christmas tree | a) Christmas | a) Santa Claus |
| b) Christmas | b) Santa Claus | b) Present |
| c) Santa Claus | c) Present | c) Chimney |
| 7. Подарок: | | |
| a) Christmas | | |
| b) Santa Claus | | |
| c) Present | | |

Упражнение 3. Заполните пропуски.

Christmas tree; Christmas; Santa Claus; Present; Chimney; Stockings; Candy cane.

1. The children always enjoy decorating the ***.
2. One of the sweet symbol of Christmas is a ***.
3. What did you get for ***?
4. The *** were hung by the chimney.
5. He believes Santa Claus comes in through the ***.
6. She still believes in ***.
7. *** under the Christmas tree.

Заключительным этапом выступает творческий этап. С практической точки зрения учащимся необходимо вывести в речь новые лексические единицы для полной их активации.

Студентам предложено составить мини-монолог про Новый год, ответив на вопрос, используя новые слова:

– How do you celebrate the New Year with your family?

Проведенное занятие с аутентичными материалами на уроках английского языка позволило развить у обучающихся такие умения, как: понимание запрашиваемой информации в аутентичных текстах; способность строить монологи

гические или диалогические высказывания на основе просмотренного; узнавать в звучащем тексте и употреблять в речи изученные лексические единицы. Среди личностных результатов можно выделить: воспитание уважения к истории и культуре страны изучаемого языка; формирование доброжелательного отношения, уважения и толерантности к другим странам и народам; развитие воображения при моделировании ситуаций общения.

Таким образом, работа с аутентичными видеофрагментами имеет богатый лингводидактический потенциал при обучении английскому языку, а также открывает ряд уникальных возможностей, способствующих достижению основополагающей цели обучения.

Библиографический список

1. Бегийович О.С. Кино в обучении иностранным языкам // Вестник ЮУрГУ. 2009. № 2. С. 75–76.
2. Гунышова Г.А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2 (62), т. 3. С. 35–36.
3. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.efremova.info> (дата обращения: 02.12.2022).
4. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Науковедение. 2014. № 3. С. 2–4.
5. Планкова В.А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения // «Magister Dixit» – научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2011. № 4 (12). С. 4–8.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 02.12.2022).

М.В. Колмакова, В.В. Михайлова

**НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ
ВОЕННЫМ СОКРАЩЕНИЯМ И АББРЕВИАТУРАМ
ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ**

В статье рассматриваются различные виды сокращений военной и общественно-политической лексики. Анализируются трудности понимания, расшифровки и перевода графических и лексических сокращений. Предлагается алгоритм учебной деятельности на занятиях по иностранному языку при изучении аббревиатур.

Ключевые слова: сокращения, аббревиатуры, графические сокращения, лексические сокращения, роль контекста при расшифровке сокращений, трудности в обучении сокращениям.

M.V. Kolmakova, V.V. Mikhailova

**SOME METHODOICAL ASPECTS
OF TEACHING CADETS MILITARY ABBREVIATIONS
OF SOCIO-POLITICAL VOCABULARY**

The article reviews various types of abbreviations of military and socio-political vocabulary. Difficulties of understanding, deciphering and translating graphic and lexical abbreviations are analyzed. The algorithm of educational activity in foreign language classes in the study of abbreviations is proposed.

Keywords: abbreviations, graphical abbreviation, lexical abbreviation, the role of context in deciphering abbreviations, difficulties in learning abbreviations.

Первые десятилетия XXI в. характеризуются бурными процессами технологического прогресса и цифровизации в глобальном масштабе. Интенсивные перемены экономического, политического, информационного характера приводят к нарастанию глобальной напряженности, что отражается в проникновении военной лексики и терминологии посредством СМИ в различные области и сферы жизни. В настоящее время новостные информирования

не обходятся без упоминания военной лексики, среди которой широкую известность приобретают названия военно-политических организаций, новых видов вооружения, способов ведения боевых действий и др.

Военная лексика, образованная в результате сокращенного словообразования, встречается не только в профессиональных документах, но и на страницах периодических изданий, новостных лент, общественно-политических дискуссий. Примерами могут служить такие лексические единицы, как NLAW (Next Generation Light Anti-tank Weapon), HIMARS (High Mobility Artillery Rocket System), ранее неизвестные широкому кругу коммуникантов, не принадлежащих к военной сфере деятельности, но получившие в настоящее время значительное распространение благодаря важности для ведения военных действий.

Актуальность обращения к проблеме изучения англоязычной военной и политической лексики, образованной при помощи сокращения, обусловлена требованиями качественной подготовки выпускников военных вузов. Для будущих офицеров изучение иностранного языка международного общения, иноязычной профессиональной лексики в ходе практических занятий по иностранному языку в вузе закладывает основы поликультурной языковой личности, готовой к иноязычному общению в профессиональной среде. Овладение специальной лексикой и терминологией, в том числе ее сокращенными вариантами, формирует способность военнослужащего понимать сущность, значение информации и является средством познания, понимания современной ситуации в мире и на точках соприкосновения с противниками.

Целью обучения иностранному языку в вузе является формирование коммуникативной компетенции, дальнейшее развитие навыков устной и письменной форм общения в

профессиональной сфере. Следовательно, со стороны обучения лексическим средствам обучающиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т.е. «овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении» [Гальскова, Гез, 2004, с. 288]. Как отмечают исследователи, «в области обучения иностранным языкам понимание механизмов и закономерностей создания новых аббревиатурных сокращений позволяет “расшифровывать” их значения, расширять представления о мировоззрении, экономической, политической ситуации, культуре стран изучаемого языка» [Колмакова, Саламатов, 2022, с. 205].

Социокультурные знания и умения в области лексики обеспечивают владение лексическими единицами, которые обозначают предметы, объекты быта и профессиональной деятельности, такие как денежные знаки, меры веса и длины, обозначения времени, единицы тактико-технических характеристик, а также этикетные формы обращения и воинские звания. Лингвистические знания, приобретаемые в ходе практических занятий по иностранному языку, такие как знание правил словообразования лексических единиц и их сочетаемости, знание этимологии отдельных слов, способствуют расшифровке сокращений и аббревиатур и правильному переводу военной лексики и терминов, которые составляют значительную часть военной профессиональной лексики.

В отечественной методической науке проблемам и трудностям обучения иноязычной военной лексике, образованной путем сокращения и аббревиатурным способом словообразования, посвящены работы В.Н. Шевчука, Е.Н. Ожегина, М.Ю. Романович, М.В. Матковой, А.М. Гришечкиной, А.И. Пичевской и других.

В своих исследованиях А.М. Гришечкина отмечает, что «изучение иностранного языка в настоящее время невозможно без учета такого явления, как аббревиация», и предлагает рассматривать феномен образования сокращенных лексических единиц «с позиций двух языков, родного и изучаемого, поскольку понимание процессов, происходящих внутри родного языка, способствует осмыслению таковых при изучении иностранного». Исследователь признает проблему изучения иноязычных сокращений и аббревиатур «архиаktуальной в связи с все возрастающей тенденцией языка к сокращению лексических единиц, используемых как в печатной, так и в разговорной речи» [Гришечкина, Пичевская, 2014, с. 330].

В работах А.М. Гришечкиной, А.И. Пичевской рассматриваются важные для методики преподавания иностранных языков проблемы запоминания и использования сокращений и аббревиатур в высказываниях обучающихся, выбора способов их семантизации, трудностей, связанных с отсутствием строгого соответствия аббревиатур в родном и иностранном языке, а также роль контекста при расшифровке сокращений [Там же].

Согласно исследованиям Е.В. Ожогина, «обогащение литературного языка военной лексикой, и в частности военными аббревиатурами, объясняется непосредственным влиянием военной сферы на жизненные интересы различных социальных слоев населения и свидетельствует о том, что военные аббревиатуры приобретают определенную стабильность, частотность и жизнеспособность в рамках ограниченного военного социума, а также об их актуальности для общества в целом». Ученый сформулировал алгоритм расшифровки сокращений, который включает в себя анализ контекста, оценку элементов аббревиатуры, расшифровку базового элемента, расшифровку остальных аббревиатурных элементов с опорой на контекст [Ожогин, 1999 с. 16].

Трудности освоения военной лексики, многокомпонентных сокращений военной терминологии с методической точки зрения на основе структурной классификации рассмотрели М.Ю. Романович, М.В. Маткова и предложили дидактические приемы для изучения англоязычных сокращений.

По утверждению исследователей, «в методическом плане представляется целесообразным отойти от способа сплошного заучивания длинных списков незнакомых и малопонятных словосочетаний и их аббревиатур, а также сгруппировать изучаемую лексику по лингвистическим признакам и принципам английского словообразования. Передача сложных специальных понятий при помощи языковых средств нередко осуществляется за счет всевозможных видов словосложения словопроизводства, которые представляют собой строительство нового из уже имеющихся готовых элементов» [Романович, Маткова, 2015, с. 632].

В процессе обучения лексической стороне иноязычной речи в ходе практических занятий по иностранному языку принято уделять внимание сведениям о способах словообразования, их особенностях и национально-культурной специфике в изучаемом языке и упражнениям, формирующим лексические навыки.

В этой связи следует наряду с другими словообразовательными моделями и средствами рассмотреть способы сокращенного словообразования, поскольку всевозможного рода сокращения встречаются в письменной и устной речи весьма часто. Создание различных сокращений в исследованиях лингвистов, таких как Е.Д. Поливанова, А. Мартинэ, Л.В. Щербы, И.В. Арнольда, объясняется «принципом наименьшего усилия», «законом экономии речевых средств» и, в сущности, представляет собой предоставление максимального количества информации в единицу времени.

Согласно А. Мартинэ, следует признать, что экономия речевых средств лежит в основе эволюции языка. Постоянное противоречие между потребностями общения человека и его стремлением свести к минимуму свои умственные и физические усилия может рассматриваться в качестве движущей силы языковых изменений.

Несмотря на многочисленные исследования лингвистов, в настоящее время не существует единой классификации сокращений и аббревиатур и во многих исследованиях (И.В. Арнольд, Л.И. Сапогова, Н.Н. Ракитина) данные понятия являются синонимичными, поскольку этимологически термин происходит от слова *abbrevio* (лат. сокращаю).

Наиболее общей классификацией сокращений является их деление на графические, применяемые только на письме, и лексические, которые используются в устной речи и на письме. Так, например, к графическим сокращениям относятся пришедшие с давних времен латинские сокращения, которые часто встречаются в текстах (e.g. – *exempli gratia*, i.e. – *id est*, A.D.- *anno Domini*, P.S. – *post scriptum*). К группе графических относятся сокращения, обозначающие единицы измерения веса, длины и других величин (*yd* – *yard* – 1 ярд = 91, 44 см, *i* – *inch* – дюйм, *mph* – *miles per hour* – миль в час, 1 миля = 1,6 км, *lb* – *libra* – 1 фунт = 450 гр., *pt.* – *pint* – 1 пинта = 0,56 л), названия денежных единиц (доллар \$ или знак фунт стерлингов £), англоязычные обращения (*Mr* – *mister*, *Mrs* – *mistress*, *Dr.* – *doctor*) и др. Сокращения такого плана в учебных текстах поясняются в сносках и лингвокультурных комментариях, которые обеспечивают не только полное понимание сокращений, но и получение страноведческой информации, а также способствуют формированию межкультурной компетенции курсантов.

К графическим относятся и сокращения, появившиеся в письменном языке и являющиеся своеобразными

вариантами «стенографической» записи полного слова или словосочетания. Например, tk – tank, hcptr – helicopter, op – operation, ms – mission. Такие конвенциональные сокращения близки к условным обозначениям, не образуют новых лексических единиц и читаются (озвучиваются при чтении) как полные слова.

Наличие в иноязычных текстах сокращенной лексики представляет для курсантов определенные трудности, которые снимаются в результате методической разработки преподавателями учебных материалов. Конвенциональные сокращения, близкие к условным обозначениям, следует предъявить до ознакомления с текстом или предложить курсантам в ходе прочтения текста использовать языковую догадку и предположить, а затем и удостовериться по списку сокращений о его значении. Это позволяет ознакомить обучающихся с сокращенной тематической лексикой, корректно прочесть и верно перевести текст. Для усвоения «стенографических» сокращений используются упражнения, нацеленные на прочтение сокращенных форм, «свертывание», которое представляет собой запись прозвучавших слов или предложений. Целесообразно курсантам вести в тетради список сокращенной лексики, поскольку обращение к списку изученных графических сокращений позволяет не только организовать повторение, но и избежать ошибок в речи и при переводе текстов в случае наличия омонимичных форм. Например, op – operation, OP – observation post; tm – team, TM – tactical missile; gr – group, GP – general purpose.

Наиболее многочисленную группу составляют разного рода лексические сокращения, применяемые как на письме, так и в устной речи. Лексические аббревиатуры характеризуются графической, фонетической и грамматической оформленностью, принадлежат к какой-либо части речи (чаще к существительным). К ним относятся инициальные аббреви-

атуры (USA – United States Army, BBC – British Broadcasting Corporation), акронимы (NATO – North Atlantic Treaty organization, AUKUS – Australia, United Kingdom, United States, RADAR – radio detection and ranging), инициально-слоговые (D-day, H-bomb), слоговые (SITREP – situational report, HUMINT human intelligence), различного рода усечения (copter – helicopter). В структуру сокращенной лексической единицы могут быть включены небуквенные символы, которые в аббревиатуре могут заменять полное слово. Например, 1LT – first lieutenant, Covid-19.

Наличие разнообразных структурных моделей сокращений, способов прочтения создает для изучающих иностранный язык ряд трудностей при их усвоении, переводе и употреблении в речи. В ходе ознакомления трудности возникают с прочтением, семантизацией аббревиатур. Встречаются случаи, когда аббревиатуре в одном языке нет аббревиатурного соответствия в другом (русск. СМИ – англ. mass media) или количество знаков отлично в аббревиатурах различных языков (ВФДП – Всемирный фонд дикой природы WFN – World Fund for Nature). Еще одна сложность представлена заимствованием аббревиатур и передачей их при помощи транслитерации. Например, НАТО – North Atlantic Treaty Organization, НАТО – Североатлантический союз; ОПЕК – Oil Producing and Exporting Countries, ОПЕК – Организация стран-экспортеров нефти). В каждом случае преподавателю стоит выбирать соответствующие приемы для введения аббревиатурной лексики, пояснять, расшифровывать лексические единицы, пояснять факторы, повлиявшие на написание и произношение.

Установление значений сокращенной лексики с использованием словарей и справочных материалов является эффективным приемом самостоятельной работы курсантов при овладении лексикой. В целях организации такой

работы рекомендуется следовать алгоритму: 1) ознакомиться с контекстом и установить, к какой области знаний, сфере употребления относится данное сокращение, во избежание проблем омонимии; 2) найти развернутую исходную форму (в некоторых случаях использовать терминологический словарь); 3) найти расшифровку сокращения.

Однако использование словарей не является единственно верным и надежным способом. Так как сокращения принадлежат к числу самых подвижных элементов лексики, существующие словари могут не содержать актуальных сокращений.

Следует иметь в виду, что в тексте при первичном употреблении сокращения авторами принято сопровождать его расшифровкой. В этой связи анализ контекста, внимательное ознакомление со всеми частями текста будут способствовать правильному пониманию и переводу сокращения.

Немаловажное значение имеют знания из профессиональной сферы деятельности и осведомленность о происходящих в мире событиях.

Суммируя вышесказанное, следует отметить, что первоначально сокращения были характерны для письменной речи, в настоящее время они являются неотъемлемой частью коммуникации. Знакомство с различными аббревиатурами, использование их в речи способствуют развитию коммуникативной компетенции обучаемых, увеличению фоновых знаний, расширению представлений об уровне развития военной сферы в англоговорящих странах, о культуре стран изучаемого языка в широком смысле. Методически продуманное и целесообразное обучение курсантов сокращениям и аббревиатурам военной и общественно-политической лексики будет способствовать успешности межкультурной коммуникации будущего офицера.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Гришечкина А.М., Пичевская А.И. Обучение использованию аббревиатур в подготовленной и неподготовленной речи студентов // Вестник БГУ. 2014. № 2. С. 330–340.
3. Колмакова М.В., Саламатов В.С. Аббревиация как способ сокращенного образования слов в современном английском языке // Яковлевские чтения: сб. науч. ст. I Межведомственная науч.-практ. конф. с междунар. участием / под общ. ред. В.В. Косухина. Новосибирск: Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2022. Ч. 2. 260 с.
4. Ожогин Е.Н. Аббревиатуры в военном подъязыке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1999.
5. Романович М.Ю., Маткова М.В. Сокращения в английской военной терминологии: обучение студентов военному переводу. Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: матер. Второй науч.-практ. конф. / отв. ред. Д.А. Крячков; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации М.: МГИМО – Университет, 2015. Т. 2. 696 с.

М.В. Колмакова, А.А. Юров

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена принципам отбора текстов для студентов разных направлений обучения, значимости обучения студентов нелингвистических направлений иностранному языку посредством работы с аутентичными иноязычными текстами. Отмечено, что тексты профессионально ориентированной тематики, отобранные в соответствии с рядом критериев, способствуют освоению нового уровня знания иностранного языка.

Ключевые слова: *аутентичные тексты, коммуникативный потенциал, чтение, восприятие информации, развитие личности, профессиональное развитие.*

M.V. Kolmakova, A.A. Yurov

PRINCIPLES OF TEXT SELECTION FOR PROFESSIONALLY- ORIENTED READING AT THE UNIVERSITY

The article is devoted to the principles of selecting texts for the students of different fields as well as the importance of teaching a foreign language to the non-linguistic fields students by authentic foreign texts. It is noted that professionally-oriented texts selected in accordance with a number of criteria, contribute to the development of a new level of a foreign language knowledge.

Keywords: *authentic texts, communicative potential, reading, perception of information, personal development, professional development.*

В двадцать первом веке в эпоху глобальной информатизации, быстрого распространения данных посредством различных источников чтение остается важным инструментом, позволяющим человеку обеспечить восприятие информации.

Значимость чтения в жизни и деятельности человека трудно переоценить, поскольку этот процесс «восприятия

и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [Клычникова, 1973, с. 6] призван удовлетворять познавательные потребности личности, обеспечивать духовное развитие, межличностное общение.

С точки зрения методики обучения иностранным языкам, «чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, целью которого является извлечение и осмысление информации, содержащейся в печатном тексте» [Щукин, 2017, с. 276].

В ходе занятий по иностранному языку в вузе чтение является целью и средством овладения изучаемым языком. Чтение позволяет ознакомиться со страноведческой информацией, культурой страны изучаемого языка. Изучая аутентичные иноязычные тексты новостного характера и тексты профессиональной направленности, студенты не только овладевают языком, но и приобретают важную информацию, связанную с их будущей профессиональной деятельностью, получают возможность доступа к данным, полученным зарубежными исследователями, которые они могут использовать в учебной и исследовательской деятельности в процессе написания курсовых и дипломных работ.

Обучение студентов лингвистических направлений иноязычному чтению является базовой задачей курса иностранного языка, что определяется высокой значимостью овладения профессионально ориентированной информацией для расширения знаний, умений и развития компетенций как обучающихся, так и в дальнейшем уже специалистов в рамках выбранной предметной области. Целевые установки в обучении чтению в вузе отражены в планируемых результатах обучения, которые зафиксированы в рабочих программах, составленных на основе ФГОС 3++. В настоящее время выпускник вуза должен обладать готовностью к использованию в профессиональной деятель-

ности текстов профессиональной направленности и быть способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на русском и изучаемом иностранном языке. Таким образом, главная задача в области обучения чтению – научить обучающихся «извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения» [Соловова, 2005, с. 141].

Проблемы обучения чтению привлекали внимание лингвистов, методистов и исследователей. Они рассматриваются в многочисленных статьях и отдельных работах таких лингвистов, как З.И. Клычникова, С.К. Фоломкина, И.А. Зимняя, Я.М. Колкер, А.А. Вейзе, Е.Н. Соловова и других. Существуют различные классификации видов чтения, исследованы трудности и механизмы чтения, описаны педагогические условия, определяющие успешность обучения чтению, созданы системы упражнений для обучения технике и различным видам чтения.

В рамках статьи мы предпримем попытку проанализировать принципы отбора текстов как средств обучения.

Согласно определению И.Р. Гальперина, текст представляет собой «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда сверхфразовых единств, объединенных разными типами лексических средств, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 1981, с. 12]. А.Н. Щукин характеризует текст как «законченное речевое произведение, зафиксированное в устной или письменной форме», как «единицу обучения» и рассматривает выбор текста и технологию работы с ним как «решающее условие поддержания мотивации в изучении языка и овладении им» [Щукин, 2017, с. 282].

Обучение чтению зависит от уровня владения языком, в этой связи обучение технической стороне чтения соотносится со школьным этапом образования, а совершенствование навыков содержательной стороны чтения, умения смысловой переработки и интерпретации текста – с вузовским этапом обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Проанализировав труды методистов, исследователей, преподавателей вузов, таких как Ю.В. Борисова, Т.С. Серова, С.А. Пушилина, А.Ю. Гриднева, следует отметить, что при существующих общностях взглядов, единых принципов отбора текстов для обучения чтению в вузе не представлено.

Кафедра иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета осуществляет обучение иностранным языкам по неязыковым направлениям с учетом уровневой языковой подготовки студентов. В процессе создания учебных пособий и учебных материалов для обучения чтению придерживаются следующих принципов: аутентичность, доступность, ценность или информативность, профессиональная направленность, связь с изучаемым на занятиях материалом, наличие коммуникативного потенциала.

Одним из важнейших принципов является аутентичность. Тексты, созданные носителями языка для иноязычной аудитории, или оригинальные тексты обладают несомненными достоинствами, предьявляя реальные образцы языкового материала и социокультурного контекста. К ним можно отнести рекламные листовки и объявления, новостные сообщения, статьи научно-популярного характера, научные статьи, дайджесты и др. Однако недостаточный уровень владения иностранным языком может существенно осложнить учебную работу над текстом. Решение этой проблемы находится в дидактической обработке

текста. Аутентичные тексты, которые адаптируются путем компиляции и сокращения для учебных целей, позволяют осуществлять дифференцированный подход к обучению, а также обеспечивают реализацию следующего важного принципа доступности [Седунова, 2020].

Принцип доступности означает то, что текст должен быть доступен читателю как на уровне грамматики и лексики, так и на уровне смысла. Для студентов первого курса не стоит выбирать тексты, перегруженные специальными терминами, заимствованной лексикой, относящейся к «ложным друзьям переводчика». Наличие незнакомой лексики компенсируется обращением обучающихся к словарям. Студенты пользуются онлайн-переводчиками, и в задачи современного педагога стоит включить обучение студентов их рациональному использованию. Сложности социально-культурного плана снимаются при помощи создаваемого преподавателем лингвокультурного комментария.

Принцип информативности или ценности материала для чтения предполагает тот факт, что текст является интересным и содержательным. Внимание будущих специалистов на занятии может быть сосредоточено на чтении за счет их интереса к его содержанию, полезной и важной информации, содержащейся в нем. Так, например, возможно использовать материалы статей, сообщений в дальнейшем обучении по избранному профилю или включать его как цитату при выполнении научно-исследовательской работы.

Отличительной особенностью преподавания иностранного языка в неязыковом вузе традиционно является его профессионально ориентированный характер. Принцип профессиональной направленности подразумевает взаимосвязь тематики текстов со сферой деятельности будущего педагога. Большое внимание уделяется чтению профессионально ориентированных текстов, которые содержат информацию

об образовательных системах и технологиях в странах изучаемого языка, сведения о возрастной физиологии и психологии, а также чтению текстов научно-популярного характера по изучаемым дисциплинам. Важным критерием отбора текстов является богатство профессионального словаря. Профессионально ориентированный принцип отбора текстового материала на иностранном языке обеспечивает в вузе междисциплинарный характер обучения, при котором изучение одной дисциплины или спецкурса органично связано с тематикой других дисциплин, что обеспечивает синергетический эффект образовательной деятельности.

Наличие коммуникативного потенциала в иноязычном профессионально ориентированном тексте предполагает, что содержание текстового материала должно носить характер новизны, быть интересным, глубоким и полезным. Текст должен вызывать желание его обсудить, обменяться мнениями, отклик читающего в виде комментария или изложения личного отношения к прочитанному. Этот принцип позволяет приблизиться к естественному процессу чтения, в котором читающий прибегает к прочтению для получения информации и ее дальнейшего использования. Принцип наличия коммуникативного потенциала в иноязычном тексте позволяет использовать изученный текст как основу для совершенствования других видов речевой деятельности: говорения и письма.

Придерживаясь вышеупомянутых принципов, преподаватели отбирают, систематизируют профессионально ориентированные тексты, адаптируют их, создают задания и упражнения для работы с ними. Информативные и содержательные, методически подготовленные профессионально ориентированные тексты составляют ценный дидактический ресурс, позволяющий формировать и совершенствовать у студентов различные навыки чтения.

Чтение профессионально ориентированных текстов способствует формированию грамотности студента, овладению профессиональной лексикой и терминологией, поддержанию мотивации в изучении иностранного языка. Сведения из иноязычных источников расширяют профессиональный и лингвистический кругозор будущего педагога.

Суммируя вышесказанное, отметим, что тексты профессионально ориентированной тематики, отобранные в соответствии с рядом вышеописанных критериев, способствуют освоению нового уровня знания иностранного языка, подготовке обучающегося к реальному использованию чтения для получения информации, важной для профессиональной деятельности, содействуют самообразованию на протяжении всей жизни.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Просвещение, 1981. 300 с.
2. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973. 500 с.
3. Седунова О.Ю. Дифференцированный подход к обучению чтению профессионально ориентированных текстов в неязыковом вузе. Профессионально ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: матер. Ежегодной всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Санкт-Петербург, 18–19 февраля 2020 г.). СПб., 2020. 481 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
5. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Икар, 2017. 454 с.

Е.А. Коновалова, А.В. Смирнова

**ЗНАЧЕНИЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА
В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассмотрена важность изучения иностранных языков при овладении профессиональной деятельностью студентов на уровне среднего профессионального образования. Представлена взаимосвязь поликультурного пространства и использования деловых игр, способствующих формированию поликультурной личности студентов колледжа при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: деловая игра, поликультурная личность, обучение иностранному языку.

Е.А. Konovalova, A.V. Smirnova

**SIGNIFICANCE OF A BUSINESS GAME
FOR STUDENT'S POLY CULTURAL
PERSONALITY FORMATION
IN THE SECONDARY VOCATIONAL
EDUCATION SYSTEM
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with the importance of learning foreign languages in mastering the students` professional activities at the secondary vocational education level. The article presents the relationship between polycultural space and business games use that contribute to the formation of a polycultural personality of college students in the process of learning a foreign language.

Keywords: business game, polycultural personality, foreign language teaching.

Сегодня процесс модернизации сфер современного общества направлен на улучшение конкурентоспособности России и восстановление ее лидирующих позиций в мире. Инструментом решения этой проблемы является система среднего профессионального образования.

Так, умение общаться на иностранном языке без помощи переводчика стало обязательным требованием для сотрудников в большинстве сфер. Растет спрос общности на специалистов с качественным профессиональным образованием и достаточно высоким уровнем владения иностранным языком для профессионального общения. Поэтому изучение иностранного языка считается значимым элементом профессиональной подготовки будущих специалистов. Знание иностранного языка в сфере делового общения сегодня является обязательным условием для работы и успешного общения с коллегами из других стран.

В связи с этим можно утверждать, что развитие языковой личности, способной к поликультурной самоорганизации, является целью иноязычного образования с точки зрения поликультурных различий. Это ясно отражается в культурном самоопределении и проявлении своего отношения к культуре. Языковой личности необходимо обладать характерным набором языковых компетенций при реализации поликультурного подхода, включающим в себя:

а) лингвистическую компетенцию, содержащую лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую, орфографическую и орфоэпическую компетенции;

б) социолингвистическую компетенцию, состоящую из языковых характеристик социальных отношений. К таким отношениям относятся норма вежливости, коммуникативный регистр, диалект и акцент;

в) прагматическую компетенцию, состоящую из дискурсивной компетенции и функциональной компетенции. Дискурсивная компетенция подразумевает умение студентов формулировать предложения и выстраивать связи между ними для образования связного текста. Функциональная компетенция трактуется как умение обучающихся владеть устной речью и письменным текстом для выполнения коммуникативных функций [Богданович, 2004].

Курс иностранного языка в системе СПО предназначен для практического изучения предмета. Учителю важно и необходимо продолжать развивать иноязычную коммуникативную компетенцию, сформированную в системе школьного образования, так как это способствует дальнейшему развитию коммуникативной деятельности студентов. Для формирования полиязычной и поликультурной личности одним из результативных методов обучения иноязычному общению считаются деловые игры.

Использование деловых игр дает широкие возможности для повышения качества образовательного процесса и оптимизации поликультурного образования. Мнение исследователей по поводу определения деловых игр разделились на два подхода. Исследователи первого подхода определяют деловые игры как модель процесса принятия определенных решений [Змиевская, 2003], модель сотрудничества людей для экономических или политических целей [Словарь..., 1998], модель, отражающую содержание, условия и динамику деятельности [Оболдина, 2017], модель как систему и опыт отношений, характерных для профессиональной деятельности [Вербицкий, 2013]. Исследователи второго подхода рассматривают деловые игры (прежде всего образовательные деловые игры) как средство работы с моделями, входящими в их структуру [Шмаков, 2004]. В этой статье деловые игры были определены как модель, охватывающая ряд приемов и методов совместной слаженной деятельности преподавателя и студентов для достижения оптимального уровня владения иностранным языком в их профессиональной деятельности. Применение учебно-деловых игр при обучении иностранному языку тесно связано с обучением профессиональному общению. Деловая игра дает учителям возможность проверить способность студентов применять свои профессионально-теоретические знания иностранного языка в коммуникативных ситуациях, которые

могут вызвать сложности у обучающихся. В этом и заключается дидактическая задача деловых игр. Поэтому реализация деловой игры требует от обучающихся колледжей высокий уровень знания иностранного языка и профессиональное владение им.

Деловые игры, как более точный и современный способ обучения иноязычному профессиональному общению, могут сочетать в себе различные формы обучения: индивидуальные, парные и групповые. В качестве примера деловых игр для студентов среднего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки Проводник на железнодорожном транспорте, могут быть такие игры, как «Случай в поезде» и «Несчастный случай», целью которых является развитие навыков иноязычного профессионального общения.

Форма проведения игры «Случай в поезде» (Train incident) – парная. В ней участвуют 2 человека. Остальные обучающиеся оценивают результаты проведения беседы, использование коммуникативных приемов.

Ход игры. Вы – проводник. В поезде ехал иностранный гражданин. Из-за несовпадения часовых поясов он перепутал время. Во время того как он читал книгу, выключили свет. Он начал нервничать и мешать остальным пассажирам. Ваша задача – разработать план действий решения данного вопроса, который будет подходить всем сторонам.

В начале игры происходит предварительная подготовка к деловой беседе. Для этого студентам требуется:

1. Обозначить решения задачи и необходимые для этого условия опираясь на нормативные документы по профессии.
2. Определить цель разговора.
3. Продумать начало беседы, способы, как ввести собеседника в разговор, условия создания благоприятной атмосферы.

Далее идут игра и подведение итогов.

Форма проведения игры «Несчастный случай» (Misadventure) – групповая. Участвуют проводник и 5 пассажиров. Остальные обучающиеся оценивают результаты проведения беседы, использование коммуникативных приемов.

Ход игры. Вы – проводник. Во время поездки произошел пожар в вагоне-ресторане. Пассажиры в панике. Ваша задача разработать план действий для предотвращения пожара и успокоения пассажиров.

В начале игры происходит предварительная подготовка к деловой беседе. Для этого студентам требуется:

1. Обозначить решения задания и необходимые для этого условия опираясь на нормативные документы по профессии.

2. Определить цель общения.

3. Продумать начало беседы, способы, как ввести собеседника в разговор, как его правильно успокоить в условиях чрезвычайной ситуации.

Далее идут игра и подведение итогов.

В заключение можно отметить, что знание иностранных языков является важной частью профессионального образования будущего специалиста и одним из условий его наибольшей успешности. Вместо обучения языку как знаковой системе с определенным набором фраз преподаватели должны обучать иноязычному общению в профессиональных ситуациях. Деловые игры могут в этом помочь. Они повышают коммуникативную направленность речевой деятельности и более целенаправленно реализуют личностно ориентированный подход к обучению и расширению поликультурного пространства на уровне СПО.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С., Степанович В.А. Деловые игры: теория и организация. М.: НИЦ ИНФРА. 2022. 189 с.

2. Богданович Г.Ю. Языковая компетенция личности в поликультурной ситуации // Гуманитарные исследования. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2004. № 3.
3. Вербицкий А.А. Деловая игра в компетентностном формате [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-v-kompetentnostnom-formate/viewer> (дата обращения: 03.12.2022).
4. Змиевская Е.В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 169 с.
5. Оболдина Т.А. Учебная деловая игра как средство гуманизации образования // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 1 (33) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-delovaya-igra-kak-sredstvo-gumanizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 03.12.2022).
6. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск, 1998. 301 с.
7. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа. 2004. 240 с.

М.В. Кузнецова, А.С. Колесникова

**ФОРМИРОВАНИЕ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В статье представлены результаты экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетенции у дошкольников на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетенция, дошкольный возраст, диагностика, исследование, иностранный язык, английский язык.

M.V. Kuznetsova, A.S. Kolesnikova

**PRESCHOOL CHILDREN'S
COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION
AT THE ENGLISH LESSONS:
RESEARCH RESULTS**

The article presents the results of experimental work on the formation of communicative competence in preschoolers in English classes.

Keywords: communication, communicative competence, preschool age, diagnostics, research, foreign language, English.

Изучение иностранных языков стало одним из наиболее значимых процессов в современном обществе. Владение иностранным языком определяет успешность коммуникации с людьми разных национальностей из разных стран – это имеет значение как для развития необходимых нравственных качеств отдельной личности (например, толерантности к людям других национальностей), так и для развития различных сфер жизни внутри страны путем налаженной коммуникации с другими странами. На сегодняшний день международным языком является английский.

В рамках исследования был проведен эксперимент, основная цель которого – изучить влияние разработанного комплекса по английскому языку, содержащего методы и средства, направленные на формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста на английском языке. Данное исследование было проведено на базе МАДОУ «Детский сад № 70 “Солнечный город”» города Новосибирска. Исследование проводилось с 11.04.2022 по 19.05.2022 и включало в себя три этапа: констатирующий (11.04.2022), формирующий (14.04.2022–12.05.2022) и контрольный (16.05.2022–19.05.2022). В эксперименте приняла участие одна группа, состоящая из семи детей старшего дошкольного возраста. Дети числились в старшей группе детского сада, возраст каждого ребенка составлял шесть лет, все они были рекомендованы на продолжение образования в школе в будущем учебном году. Среди детей был только один ребенок, ранее изучавший английский язык, однако было принято решение провести констатирующий этап – исследование уровня развития коммуникативной компетенции детей на английском языке посредством диагностических методик, так как дети могли узнать некоторые лексические единицы не в специализированной образовательной среде.

Были применены две разработанные ранее педагогические методики «Расскажи о себе» и «Царь-король» [Колесникова, 2021]. Целью диагностики стало исследование уровня коммуникативной компетенции детей на английском языке, включающее в себя умение использовать в речи такие конструкции, как: «Я... (Мое имя...)» (I'm (my name is)), «Я умею» (I can), «Я не умею» (I can't), «Мне нравится» (I like), «Мне не нравится» (I don't like), «Делай это!» (Do!), «Не... (делай это)» (Don't...), «Я не...» (I am not).

Таким образом, на основании двух проведенных диагностических методик были получены итоговые результаты (табл. 1).

Таблица 1

Итоговые результаты исследования уровня развитости коммуникативной компетенции на иностранном языке у детей старшего дошкольного возраста по двум диагностическим методикам

№	Имя ребенка	Методика «Расскажи о себе»		Методика «Царь-король»		Итоговые данные	
		Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
1	Матвей В.	0	Низкий	1	Низкий	1	Очень низкий уровень
2	Артем Б.	0	Низкий	0	Низкий	0	Очень низкий уровень
3	Анастасия Г.	0	Низкий	0	Низкий	0	Очень низкий уровень
4	Артем Д.	0	Низкий	0	Низкий	0	Очень низкий уровень
5	Таисия М.	2	Низкий	1	Низкий	3	Очень низкий уровень
6	Милана Н.	0	Низкий	0	Низкий	0	Очень низкий уровень
7	Татьяна П.	0	Низкий	0	Низкий	0	Очень низкий уровень

Для развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста был разработан комплекс занятий, который включает использование разнообразных видов деятельности детей, средств, помогающих развитию умения детей объясняться на английском языке. Комплекс занятий был разработан на основе методики М.А. Агальцова и И.А. Гивенталь «Как научить ребенка говорить по-английски» [Агальцова, Гивенталь, 2018]. Учитывая знания о возрастных особенностях детей, можно сделать вывод, что занятия должны включать разные виды деятельности, которые будут дополнять друг друга.

1. Разминка в начале занятия.

Так как ФГОС ДО диктует нам необходимость соблюдения здоровьесберегающих технологий, необходимо не допустить неблагоприятных действий, которые могут привести к последствиям, вредящим здоровью. В процессе занятий английским языком с целью формирования коммуникативной компетенции интенсивно используются различные лицевые мышцы и их необходимо заранее подготовить. К тому же это влияет на развитие мышечной памяти, так как разминки связаны с изучением разговорной стороны английского языка.

В разминке могут использоваться не только мышцы лица, но и мелкая и крупная моторика. Как уже описывалось выше, движения в совокупности с другими видами деятельности, в этом случае – произношение английских конструкций, дают большую эффективность для активизации памяти.

Помимо этого, одной из задач разминки является эмоциональное раскрепощение ребенка, что позволяет уменьшить риск возникновения страха ошибки при произнесении английских слов и выражений. Уже на этом этапе возможно использование мнемочабочек.

Разминка всегда должна стоять перед другими видами деятельности. После разминки порядок видов деятельности может быть вариативным.

2. Изучение новых мнемочабочек.

Мнемочабочки – это небольшие цветные изображения, которые отображают ту или иную разговорную ситуацию, в которую якобы попадает ребенок, то есть отображают слова или грамматические конструкции, в которых можно менять некоторые детали, например существительные, вспомогательные глаголы и так далее [Агальцова, Гивенталь, 2018].

Дети обсуждают со взрослым значение мнемокарточки и то, как дальше эта мнемокарточка будет использоваться.

3. Песни и стихи.

Известно, что ритмический текст, особенно положенный на музыку, очень хорошо воздействует на процесс запоминания новых слов и выражений, в том числе и на иностранном языке [Агальцова, 2018]. Пение намного легче корректировать, чем неритмическую речь. Оно помогает развить правильную интонацию, ударение в словах, четкое произношение.

В разработанном нами комплексе занятий каждая из песен состоит из одной или нескольких английских грамматических конструкций, которые совпадают по содержанию с другими видами деятельности. Например, песня содержит в себе грамматические конструкции «I can fly», «I can't fly», «I want to fly», «I don't want to fly» и, следовательно, в других видах деятельности, таких как использование мнемокарточек, игры, фонетические зарядки, тоже будут использоваться эти грамматические конструкции. Когда ребенок поет эти песни с разными глаголами, он подсознательно понимает, как устроены входящие в них грамматические конструкции английского языка [Василишин, 2018].

4. Игры.

Основной вид деятельности дошкольного возраста однозначно помогает детям запомнить грамматические конструкции и взаимодополняет все другие виды деятельности. Игра является «лейтмотивом» всего обучения в дошкольном возрасте. Через игру дети эффективнее всего запоминают информацию в любой области, любое знание с помощью нее становится доступнее и интереснее. Игры проводятся с движениями, с различными предметами (такими как мяч, мягкие игрушки, инструменты для рисования и так далее), в том числе и с мнемокарточками. Так

как наша цель – речевая коммуникация, игры могут сопровождать различные картинки, мнемокарточки, жесты для пояснения содержания игры.

5. Творческая деятельность.

Дополнением к вышеперечисленным видам деятельности может стать творческая деятельность детей старшего дошкольного возраста при изучении английского языка. Для детей, как зачастую и для взрослых, нет ничего более запоминающегося, чем собственная деятельность. Помимо этого, к творческой деятельности можно отнести и театрализацию. Сюда же входят различные поделки, аппликации и так далее, если они включают в себя речевую коммуникацию. Этот вид деятельности может лишь сопровождать методику, так как требует много времени и иногда сложен в организации (например, если детей много), из-за чего может быть не очень эффективен в развитии коммуникативной компетенции на английском языке.

Занятия внутри комплекса включали в себя следующие обязательные составляющие:

- 1) приветствие в виде песни с движениями на английском языке;
- 2) фонетическая зарядка;
- 3) повтор ранее изученного материала (со второго занятия);
- 4) физкультурная минутка (разминка);
- 5) новый материал;
- 6) подведение итогов занятия и рефлексия;
- 7) прощание в виде песни на английском языке с движениями.

Занятия проводились 2 раза в неделю по 30 минут в первой половине дня.

По итогам проведения комплекса занятий были получены следующие результаты (табл. 2).

**Итоговые результаты повторного исследования
уровня развитости коммуникативной компетенции
на иностранном языке
у детей старшего дошкольного возраста
по двум диагностическим методикам**

№	Имя ребенка	Методика «Расскажи о себе»		Методика «Царь-король»		Итоговые данные	
		Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
1	Матвей В.	8	Высокий	5	Средний	13	Выше среднего
2	Артем Б.	6	Средний	6	Высокий	12	Выше среднего
3	Анастасия Г.	5	Средний	4	Средний	9	Средний
4	Артем Д.	7	Высокий	5	Средний	12	Выше среднего
5	Таисия М.	7	Высокий	6	Высокий	13	Выше среднего
6	Милана Н.	6	Средний	7	Высокий	13	Выше среднего
7	Татьяна П.	5	Средний	5	Средний	10	Средний

Таким образом, в соответствии с интерпретацией повторных итоговых результатов дети старшего дошкольного возраста продемонстрировали значительное повышение коммуникативной компетенции на английском языке: пять из семи детей имеют уровень «выше среднего» (71 %), два ребенка имеют результат «средний уровень» (29 %). По количественным результатам один ребенок имеет 9 баллов, что соответствует 50 %, один ребенок имеет 10 баллов, что соответствует 56 %. Двое детей получили результат в 12 баллов – 67 %, и три ребенка получили результат 13 баллов – 72 %.

На основе результатов констатирующего и контрольного этапов была составлена диаграмма (рис.).

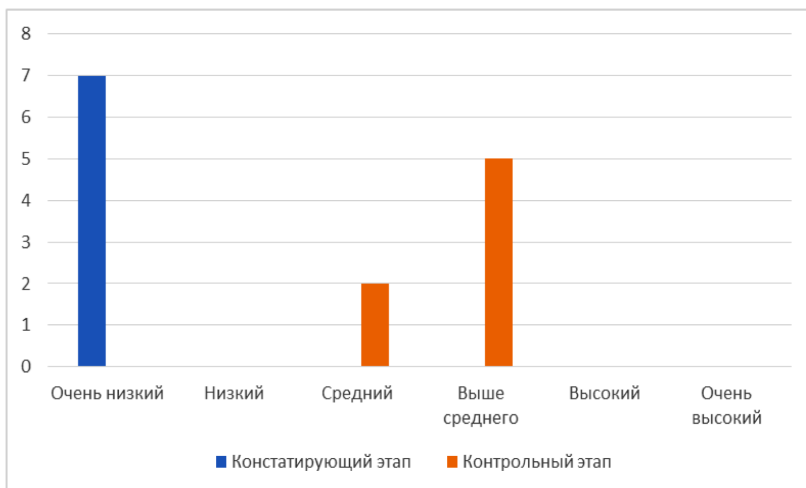


Рис. Сравнительная диаграмма результатов констатирующего и контрольного этапов исследования уровня развитости коммуникативной компетенции на иностранном языке у детей старшего дошкольного возраста

В качестве положительных сторон было отмечено следующее.

1. Уровень развития коммуникативной компетенции на английском языке детей существенно повысился.

2. В результате наблюдения было замечено, что изначально дети знакомились с языком, боялись произносить английские слова, однако очень быстро стали охотно повторять все конструкции.

3. Мышление детей действительно активизировалось при наблюдении ярких образов мнемокарточек, а также при слушании и пении песен в ходе игровой деятельности. В группе была доброжелательная и благоприятная атмосфера, что мотивировало детей на разнообразную деятельность, в ходе которой происходило развитие коммуникативной компетенции детей на английском языке.

В качестве недостатков данного комплекса были отмечены следующие положения.

1. Для занятий в группе мнемочабочки должны быть средних размеров, примерно 9x9 см. С маленькими чарточками неудобно работать.

2. Должно быть много разнообразных игр для детей с грамматическими конструкциями. Одни и те же игры даже на разные грамматические конструкции быстро надоедают детям.

3. Работу с коммуникативной компетенцией стоит начинать после того, как дети хотя бы ознакомились с фонетикой английского языка.

4. Требуется большее количество времени для освоения грамматических конструкций, чем запланировано.

Таким образом, был проведен эксперимент по развитию у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной компетенции на английском языке, в ходе которого выяснен первоначальный уровень развития данной компетенции, проведен разработанный комплекс занятий по английскому языку, после проведения занятий выявлен итоговый уровень развития коммуникативной компетенции. Была продемонстрирована эффективность данного комплекса, а также выделены аспекты, по которым необходимо проработать коррекционную работу.

Библиографический список

1. Агальцова М.А., Гивенталь И.А. Как научить ребенка говорить по-английски. Игры, песенки и мнемочабочки. СПб.: Питер, 2018. 122 с.
2. Аносова Ю.К. Использование психолого-педагогического инструментария диагностики коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста: ежегодная международная науч.-практ. конф. 2014. № 2. С. 3–6.

3. Бирюкова Н.Ю. Роль визуализации в обучении иностранному языку: мнемонический метод использования флэш-карт // Образование. Карьера. Общество. 2012. № 2. С. 65–68.
4. Василишин Н. Методика проведения занятий по английскому языку в детском саду [Электронный ресурс]. URL: <https://melkie.net/vidy-deyatelnosti-v-dou/zanyatie-po-angliyskomu-yazyku-dlya-doshkolnikov.html#i-18> (дата обращения: 10.05.2022).
5. Дмитриева У.М., Кузнецова М.В. Обучение детей дошкольного возраста английскому языку: обзор методик и проблема диагностики // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 2 (54). С. 57–67.
6. Ишаева О.В., Ананьин О.Ю. Понятие коммуникативной компетенции в отечественной лингвистике // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 2. С. 188–191.
7. Колесникова А.С. Анализ понятия коммуникативной компетенции и его содержания // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 25 июня 2021 г. Махачкала: Ин-т развития образования и консалтинга, 2021. С. 14–18.
8. Кузнецова М.В., Колесникова А.С. Развитие коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста на занятиях по английскому языку: проблема диагностики // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. X Всерос. науч.-практ. конф., 6–7 декабря 2021 г. Красноярск, 2022. С. 121–131.

Ю.В. Лукиных, С.С. Фокина

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-го КЛАССА
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
С ПОМОЩЬЮ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА**

В статье рассматриваются особенности обучения иностранному языку в основной школе с применением произведений искусства. Представлены разработанные уроки, содержащие упражнения с использованием изобразительных произведений искусства, которые направлены на развитие навыков говорения.

Ключевые слова: говорение, английский язык, произведения искусства, изобразительное искусство, методы обучения.

Yu.V. Lukinykh, S.S. Fokina

**DEVELOPING 9TH GRADE
STUDENTS' SPEAKING SKILLS
AT THE ENGLISH LESSONS
BY MEANS OF ART WORKS**

This article describes the peculiarities of teaching a foreign language at secondary school by means of art works. Description of the lessons that contain tasks using visual art works focusing on developing 9th grade students' speaking skills are presented.

Keywords: speaking skills, English, art works, visual arts, methods of teaching.

Для получения и передачи накопленной информации человек объективирует мысли, идеи и знания посредством языка и речи для дальнейшего оперирования ими в процессе коммуникативной деятельности. Речь выступает главным средством человеческого общения, а также формой объективизации идей. Она дает возможность получать и передавать знания, которые невозможно воспринять через органы чувств [Психология..., 2000].

В этом контексте представляется весьма актуальной ценность работы по развитию различных видов речевой деятельности у обучающихся, в особенности навыков выстраивания

устных монологических высказываний, соответствующих задачам и условиям конкретной ситуации общения.

Одним из важных аспектов при активизации речевой деятельности является отбор аутентичных невербальных материалов, содержание которых ставит обучающихся перед необходимостью совершить речевой поступок.

Для успешного стимулирования развития речевых умений обучающихся на уроках иностранного языка целесообразно использование принципа наглядности. Например, применение различных видов произведения искусства, содержание которых обеспечивает мотивированность на решение речевой задачи.

Итальянский лингвист С. Казарин указывает на необходимость использования визуального аспекта в процессе изучения иностранного языка, чтобы помочь обучающимся сосредоточиться на значении слов и тем самым повысить эффективность обучения. В качестве доказательства приведены исследования психологов, подтверждающие теорию о том, что самая простая форма информации для преобразования в долговременную память – это визуальная. При восприятии человеком визуальных форм искусства активизируются фоновые знания обучающихся [Casarin, 2021].

Использование произведений искусства на уроках иностранного языка способствует созданию эмоционально-насыщенной благоприятной среды, которая побуждает обучающихся применять языковые средства для выражения своих чувств и мыслей. Эмоции, вызываемые произведениями искусства, повышают эффективность обучения, способствуют вовлечению обучающихся в творческую деятельность и стимулируют их познавательную активность [Афанасьева, Скрипкина, 2021]. Также в процессе анализа репрезентации окружающей действительности, заключенной в произведениях искусства, происходит формирование личности обучающегося.

Ю.В. Альметев рассмотрел в своей работе опыт иностранных учителей, которые применяли визуальные виды искусства на уроках иностранного языка. На основе практического опыта они сделали вывод о том, что работа с изобразительным искусством, включая создание собственных произведений, повышает уровень вовлеченности обучающихся в учебный процесс, а также побуждает их к активному участию в речевой деятельности [Альметев, 2019].

Опираясь на данные современной методики по вопросам эффективности использования произведений искусства для развития речевых навыков, мы разработали два урока английского языка, направленные на развитие речевых умений, а именно говорения, с использованием изобразительных видов искусства для обучающихся 9-х классов.

В начале первого урока происходит подготовка обучающихся к последующей работе с фотографией. Актуализация фоновых знаний по теме «Искусство» происходит при помощи метода составления интеллект-карты. Затем для активизации навыков говорения обучающимся предлагается 4 различных изображения: абстрактная картина, скульптура, фотография и граффити. Они связаны между собой единой темой – все являются произведением искусства. Перед обучающимися ставится проблемный вопрос: есть ли среди данных изображений лишнее, и если да, то им необходимо объяснить свою точку зрения. После чего реализуется работа с текстом и лексическим материалом, практическое применение которых описано в следующем упражнении.

Вниманию обучающихся представлены две фотографии, на которых изображены мальчик с фотоаппаратом и голубь, сидящий перед окном (рис. 1). Короткий анализ начинается с обсуждения деталей двух сюжетных фотографий, какими бы незначительными они не были. Все детали и мысли учеников закрепляются рядом с фотографиями в виде опорной схемы. Затем учитель дает задание обучаю-

щимся разделить на пары и соединить полученные данные так, чтобы создать собственный рассказ о жизни мальчика и голубя с опорой на вопросы: *Who? How old? Where? What is he doing?* Детали и вопросы можно дополнять.

Урок заканчивается рефлексией, подведением итогов и записью домашнего задания.



Рис. 1. Фотографии к уроку 1

Специфическая особенность видов искусства заключается в том, что они составляют систему, которая исторически подвижна, поэтому при изучении культуры стоит также учитывать современные тенденции к самовыражению людей, например, через такой вид изобразительного искусства, как стрит-арт, которому посвящен наш второй урок.

Весь урок строится на решении речемыслительных задач, обеспечивающих постоянную вовлеченность обучающихся в процесс общения на языке, а также призывающих разрабатывать и реализовывать собственные планы решений.

Для постановки цели урока обучающиеся должны на основе данных им слов предположить, что изображено на фотографии. Вопросы *What is street art? Have you seen street art? Where? Is street art legal?* помогают при актуализации знаний обучающихся. Усвоение новых знаний по теме стрит-арт осуществляется при помощи видеоматериала, посвященного ключевым аспектам данной темы. На основе

видеоматериала обучающиеся отвечают на вопросы, на которые нет возможности дать однозначный ответ: *Are street artists criminals? Should they be punished, e.g. fined or put in prison? Does street art or graffiti improve an environment or make it worse?*

Целесообразность работы с граффити заключается в том, что при работе с ними обучающиеся поставлены перед необходимостью совершить речевой поступок, подчиненный выполнению речевой задачи. Мы показываем два вида граффити, сюжет которых содержит в себе социальные проблемы (рис. 2), и предлагаем обучающимся ответить на следующие вопросы: *What can you see on these graffiti? What problems does the artist want to talk about? Is it a burning issue nowadays? Why did the artist choose this form of art to tell the society about problems?*



Рис. 2. Граффити к уроку 2

В качестве закрепления материала по данной теме обучающимся, поделенным на 4 группы, предлагается нарисовать собственные граффити на интересующие их темы, которые затрагивают проблемы в мире. Им также выдаются опорные вопросы: *What is your message? Does your artwork tell a story, promote an idea, illustrate a culture? What images, symbols, words, and colours do you use? Where would your street art appear?* При затруднении выбора темы обучающимися учитель может предложить заранее подготовленные

варианты тем. После чего обучающиеся должны выступить перед классом с описанием проделанной ими работы.

Рефлексия и подведение итогов урока, а также предъявление домашнего задания завершают второй урок.

В ходе исследования мы выявили, что в роли аутентичных невербальных материалов могут выступать различные виды произведения искусства. Интеграция работы с произведениями искусства и речевой деятельности способствует развитию у обучающихся как критического, так и творческого мышления, результаты которого реализуются в их речевой активности.

Таким образом, мы можем обозначить, что использование произведений искусства на уроках иностранного языка способствует развитию речевой деятельности обучающихся.

Библиографический список

1. Альметев Ю.В. Современные методы обучения языкам народов мира, основанные на творческой деятельности // Социальная компетентность. 2019. Т. 4, № 4. С. 346–351.
2. Афанасьева И.С., Скрипкина Г.В. Психологические предпосылки включения произведений искусства в процесс обучения иностранному языку // Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. тр. конф. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2021. С. 7–11.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам // Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и ф-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 336 с.
4. Психология и педагогика: учеб. пособие / В.М. Николаенко, Г.М. Залесов, Т.В. Андрияшина [и др.] / под. ред. В.М. Николаенко. М.: ИНФРА-М, 2000. 175 с.
5. Casarin S. Learning a foreign language through visual arts. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.leedsbeckett.ac.uk/blogs/carnegie-education/2021/07/learning-a-foreign-language-through-visual-arts/> (дата обращения: 04.12.2022).

Д.Ю. Назарова, И.П. Селезнева

ПРИМЕНЕНИЕ ИММЕРСИОННОЙ МОДЕЛИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена проблеме развития лексических навыков обучающихся начальных классов на уроке английского языка. В качестве примера рассматривается урок, выстроенный по иммерсионной модели и направленный на введение и отработку новых лексических единиц по теме «Wild Animals» / «Дикие животные». Приводится алгоритм работы с разделом темы «Dinosaurs. Body»; в роли иммерсионного персонажа выступает «археолог», знакомящий обучающихся с частями тела животных. Авторы статьи приходят к выводу о том, что погружение в языковую среду, осуществляемое при применении иммерсионной модели на уроке иностранного языка, позволяет оптимизировать процесс усвоения новой лексики.

Ключевые слова: иммерсионная модель, лексические навыки, языковое погружение, семантизация новых лексических единиц, начальная школа, английский язык.

D.Yu. Nazarova, I.P. Selezneva

APPLICATION OF THE IMMERSION MODEL AT THE ENGLISH LESSONS TO DEVELOP PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LEXICAL SKILLS

The article is devoted to the problem of developing primary school students' lexical skills at the English lessons. As an example, a lesson is considered, built on an immersion model and aimed at introducing and practicing new lexical units on the topic "Wild Animals".

The article provides an algorithm for working with the topic section "Dinosaurs. body"; the role of the immersion character is played by the "archaeologist" who introduces the students to the animals' body parts. The authors of the article come to the conclusion that immersion in the language environment allows optimizing the process of learning new vocabulary.

Keywords: immersion model, lexical skills, language immersion, semantization of new lexical units, primary school, English language.

Проблема развития лексических навыков обучающихся с использованием нетрадиционных моделей и методов обучения является объектом пристального внимания исследователей-методистов, рассматривающих поликультурное (многоязычное) образование [Шигаева, 2016], контекстное языковое погружение [Ожегова, 2008], иммерсионную модель [Унарова, Хамраева, 2019; Ефремова, 2020].

Понятие «лексический навык» трактуют И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, Б. Уайт, Дж. Бруннер, Р. Робертс. Под лексическим навыком Е.Н. Соловова понимает способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон конкретного слова в зависимости от определенной речевой задачи и включать его в речь [Приводится по: Нагорнова, 2014].

Иммерсионный метод обучения иностранным языкам предполагает погружение обучающихся в языковую среду во время аудиторного занятия. Концепция этого метода восходит к приемам, которые разработал и внедрил американский учитель французского языка М. Берлиц. Основные положения иммерсионного метода обучения иностранным языкам сводятся к следующему:

- 1) говорение и аудирование преобладают над другими видами учебной деятельности (письмом и чтением);
- 2) лексика и грамматика изучаются в контексте;
- 3) обучающийся играет активную роль в процессе обучения, учитель выполняет роль организатора;
- 4) использование родного языка при обучении исключено.

Для повышения мотивации и участия обучающихся в урочном процессе на уроке иностранного языка используется модификация модели В. Венцеля – Х. Зартера «один язык – один преподаватель», по которой один преподаватель разговаривает с обучающимися только на родном языке,

а другой (предположительно) является носителем иностранного языка и не понимает языка, родного для обучающихся языка.

Использование современных учебно-методических комплексов в образовательных учреждениях для развития лексических навыков недостаточно. Учебный материал должен быть наполнен различными видами упражнений, которые будут соответствовать возрастным особенностям обучающихся и их языковому уровню. Многие учителя стараются разнообразить свои уроки и включают в них различные инновационные технологии. Иммерсионная модель позволяет полностью погрузить обучающихся в среду изучаемого языка.

В рамках исследования проблемы развития лексических навыков обучающихся начальных классов на уроке английского языка разработан цикл уроков, выстроенный по иммерсионной модели, который прошел апробацию на базе языковой частной школы «Way to go» города Красноярск.

Урок направлен на введение и отработку новых лексических единиц по теме «Wild Animals» / «Дикие животные». В данной статье приводится алгоритм работы с разделом темы «Dinosaurs. Body». На уроке в роли иммерсионного персонажа выступает приглашенный учитель – «археолог», знакомящий обучающихся с частями тела животных.

Ход урока

Мотивационно-побудительный этап

Учитель и приглашенный учитель-«археолог» приветствуют обучающихся.

Установки учителя и «археолога»: Hello, children! Hello! My name is Margaret! I am from America. Today we will learn the interesting world of dinosaurs. I have many exercises for you.

Обучающиеся приветствуют учителя и «археолога».

Первичное восприятие

и усвоение нового теоретического материала

Учитель развешивает по классу картинки с животными.

Установки учителя: Look around you and tell me what animal do you see? What animals do you know? Look at the board again and repeat after me.

Обучающиеся называют животных (на русском и на английском языках), смотрят на картинки и повторяют за учителем.

Актуализация знаний и умений обучающихся

Установки учителя: Show x-ray cards. Обучающиеся называют доисторических животных.

An archaeologist came to visit us today, and he tells us about different types of dinosaurs.

Watch the video. Обучающиеся приветствуют «археолога» еще раз и смотрят видео.

Установки учителя: Listen to my little story and look the picture.

Dinosaurs are big lizard. They walked on two or four legs and laid eggs. They lived in different parts of the earth. There are a lot of dinosaur species. They were of different sizes from huge to the smallest. Dinosaurs ate flowers, leaves, but there were dinosaurs that ate animals or eggs. The strongest and most dangerous was the Tyrannosaurus Rex. The longest was the dinosaur Amphicoelium. Dinosaurs lived for 25–28 years.

Обучающиеся слушают рассказ учителя про историю динозавров и смотрят на слайд с картинками.

Этап первичного усвоения

изученного лексического материала

Установки учителя и «археолога»: Look at the picture and repeat after me.

feet, leg, head, body, tail, teeth, roar, arms.

Take a card with a part of body and say: It has a big body and a long tail.

Обучающиеся смотрят на картинку и повторяют за учителем.

Обучающиеся подписывают части тела животных и называют их: It has a big body and a long tail.

Этап обобщения и систематизации знаний

Установки учителя и «археолога»: Find a dinosaur and describe them. For example.

It has got a big tail. It has got big teeth. It has got small arms.

В классе находится ящик с песком. В этом ящике «спрятаны» части тела разных доисторических животных, которые сделаны из соленого теста. Задача обучающихся – найти части тела динозавров в песке, собрать фигуру животного и описать. Обучающиеся описывают индивидуально письменно, а после этого представляют свое описание классу (опрос нескольких человек).

Рефлексия деятельности и подведение итогов

Установки учителя: он спрашивает, что понравилось обучающимся и что нет. Чему вы научились на уроке? Что нового узнали? Учитель раздает обучающимся карточку с эмоциями для саморефлексии.

Обучающиеся участвуют в устной беседе, раскрашивают эмоции, оценивают сами себя и подводят итоги. Делают общее фото.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение иммерсионной модели для развития лексических навыков обучающихся начальных классов является целесообразным. Обучающиеся полностью погрузились в языковую среду с помощью учителя и археолога, который сопровождал обучающихся в изучении лексических единиц по теме раздела «Dinosaurs. Body».

Библиографический список

1. Ефремова Э.К. Эффективность иммерсионной билингвальной модели при обучении детей дошкольного возраста. 2020. № 50. С. 468–470.
2. Нагорнова А.Ю., Каримова А.А. Методические приемы коррекции негативных психических состояний в обучении младших школьников // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: матер. науч.-практ. конф. (заочной) с международным участием. 27–28 ноября 2014 г. Тольятти; Ульяновск, 2014. С. 193–196.
3. Ожегова Е.Ю. «Билингвальная основа» обучения иностранному языку как фактор углубленного языкового образования // Известия ПГПУ. 2008. № 6. С. 144–146.
4. Унарова В.Я., Хамраева Е.А. Развитие метаязыковых способностей у младших школьников-билингвов как самостоятельная задача обучения языкам // Педагогическое образование в России. 2019. № 1. С. 31–37.
5. Шигаева О.И. К проблеме развития личности в мультикультурном обществе (на примере реализации программы «Языковое погружение» в школах Эстонии) // Мир науки, культуры и образования. 2016. № 5 (60). С. 238–240.

Н.Г. Пирогова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО
ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматривается проблема использования видеоконтента на занятиях по английскому языку. В работе описываются типы видеоматериалов для обучения и их особенности. Подробно анализируются трудности, с которыми могут столкнуться педагоги английского в процессе использования видеоклипов на занятиях, приводятся полезные примеры видеозаданий, которые преподаватели могут предложить студентам на разных этапах урока, чтобы сделать процесс обучения более целенаправленным, увлекательным и эффективным.

Ключевые слова: видеоконтент, английский язык, преподаватель, студент, ресурсы, видеозадание, культура.

N.G. Pirogova

**USING VIDEO
AS A WAY TO IMPROVE EFFICIENCY
OF TEACHING AND LEARNING
ENGLISH LANGUAGE**

The paper deals with the problem of using video content in the English language classroom. Some types and peculiarities of video materials for learning are considered. Some challenges of using video clips that English teachers may face during the lessons are analyzed. Useful examples of video-based activities that teachers can offer students at various stages of the lesson to make the learning process more targeted, engaging and effective are given.

Keywords: video content, English language, teacher, student, resources, video activity, culture.

Over the last decade there has been a huge increase in the popularity and availability of online video, enabled by enhancement of connectivity and mobile devices. Whether incorporated in English language teaching (ELT) or sourced

online, video is a widespread format in formal as well as informal language learning. Websites like YouTube have become ready-made space for learning about anything – from developing language skills to discovering crosscultural communication.

For young adults, particularly for students, video is one of the favourite ways to consume, share, and create content. Smartphones provide quick access to high-resolution video cameras and user-friendly applications for editing and uploading video content directly to a variety of websites. Many ELT courses offer a variety of level-appropriate videos that support students and teachers.

The quality and content of online video differ greatly, but the teacher can easily find informative, engaging, and entertaining content that will allow to draw learners' attention and achieve learning objectives in an innovative and motivating way [Goldstein, Driver, 2014].

Let us briefly have a look at some useful types of video materials in English that can be used in the foreign language classroom. Educational videos cover a wide range of content, from lectures to informative documentaries and bite-sized programs that are specifically created for learning. These videos are usually information rich, which can make it easy to design comprehension tasks for them.

'How to' videos demonstrate viewers how to do a variety of things. They are often highly visual and language rich, which means they are easy to understand, even for low-proficiency language learners.

Music videos can be particularly useful for learners, as they are created to be listened to and watched multiple times, and music can greatly help to enhance the retention of the lyrics.

Advertisements are usually visually engaging and creative, and have an ideal length for use in the foreign language classroom. Such videos can be easy to understand for lower-level language learners.

Movie clips – short excerpts from TV series or films – are a kind of authentic material that can be very motivating for language learners. Movie clips in English give learners the confidence to watch authentic videos in English in their own time [Sherman, 2003].

Short animated movies have a very impressive narrative combined with engaging images, and they often deal with more imaginative topics. They can demonstrate learners the world from various perspectives.

Practical experience indicates that most learners have a positive attitude to video and find it more attractive than audio or text as a medium of instruction, so video allows to keep learners' attention focused or sharp.

Contextualizing English language by showing how and where it is used can help learners to understand the target language, as well as more sophisticated aspects of language, such as appropriacy and register. English language teaching course videos present models of foreign language in conversations that learners can follow and then tailor for their practice, for example, creating their videos in English and sharing them with groupmates with the teacher's guidance.

Topical content videos are conducive to making English language learning experience more motivating. The teacher can easily find video clips on different topics online, for instance on news channels, which can be used for adapting classes to cover important events. Some English course videos contain documentaries on topics appealing to worldwide audience, which can also serve as talking points on relevant issues.

English is a worldwide language spoken in various contexts, each with their own cultural peculiarities. Videos give students a good opportunity to observe non-verbal communication: the way interlocutors use their bodies, hands, and facial expressions to socialize in various contexts. Thus video can give a model for something that can be rather difficult to teach in the classroom.

It is important to notice that videos often contain cultural information about the ways people in various cultures interact and live. In many cases, when students watch a clip from TV series or a film, there are cultural elements that help them identify where it was produced. Assisting learners to focus on these cultural elements can help them get a better understanding of various cultures.

Different types of video, particularly TV and film, are components of popular culture that people talk about on a regular basis and reference in conversations. Therefore, the ability to watch extracts from TV series and movies can help learners to build and foster relationships with other people.

A wide range of video resources available online allows English language teachers to find materials that are relevant to learners' hobbies and interests [De Ramirez, 2009], so teachers can personalize lessons for their groups.

Using videos with learners can be engaging, but teachers need to have some reasons to use them. A teacher can't simply play a video and expect students to learn from it. Video should not be used as a reward for learners' good behaviour. Teachers should try to find video clips that lead to learning objectives for students.

Connectivity is one of the key challenges of using online video. Losing the internet connection while doing a video task can be rather discouraging for teachers and learners. So it is important for the teacher to test the video on the screen and projector beforehand.

Using online video teachers have to know about any copyright restrictions. It is usually acceptable to play an online video in class, but it might be forbidden to download and share it.

English teachers should also consider the length of videos they choose. If a video is dense in terms of language and has lots of quick verbal interaction, the teacher should try to keep it

short up to three minutes. It allows to replay a video clip several times without boring or overwhelming learners. Less language-dense videos, especially ones that teachers use to show visual elements, for example short animated films, can be longer. Practical experience indicates that videos in English should be less than 10 minutes long.

If the teacher has chosen an authentic online video for the use in the classroom, it is necessary to create tasks to help learners focus and get important information from the video clip [Koumi, 2006]. This incorporates creating pre-watching, while-watching, and after-watching tasks and follow-up activities in the same way as they would with listening or reading texts. This process can be rather time-consuming but at the same time very rewarding. Once the teacher has designed a lesson with video content, it will be possible to use it with other groups and make it better over time.

Working with authentic language can be very encouraging but also quite challenging for learners and teachers have to get the balance right. If the content is difficult, the teacher can make tasks easier and provide more support within the activities. The teacher should make sure that any while-watching tasks do not require learners to write, because this might distract them and make it more difficult for them to understand what is going on [Tomlinson, 2011].

Before using the video in the classroom, the teacher should check the content for age and cultural appropriacy. Depending on the age of students the teacher is working with, this can be extremely important. The accepted standards for behaviour and clothing differ between various societies worldwide, and it is necessary to consider the ways the video represents cultures and how they will be perceived by learners.

Many authentic videos, especially sitcoms or comedy films, are dependent on cultural references which might be unfamiliar

to learners. Hearing someone laugh and not understanding the reason might be an uneasy feeling. It is much easier to understand visual humour.

Practical experience shows that integrating video content into the syllabus can be difficult. If the teacher is looking for a video that fits into a part of an English course, then this can take too much time. In this case teachers have to develop online search skills to find and use good resources.

If the teacher hasn't used video content during classes before, an effective way is to use video that comes with the English course. Such material is always content and language graded for learners and is usually culturally appropriate. It has been created to fit with the English curriculum and contains ready-made activities and tasks that allow to efficiently structure materials into the classes. It is also accompanied by a transcript of the language that is used.

In order to use online video, the teacher needs to structure activities around the clip. It is important to structure video lesson into three parts: pre-watching, while-watching, and after-watching.

Pre-watching tasks prepare the learners for what they are going to watch. This can be predicting content, introducing new vocabulary, or helping students access information about video content.

A while-watching activity gives the learners a reason to focus their attention on some aspects of the video clip. This might include sequencing events, checking information, focusing on body language, looking for crosscultural references.

Post-watching is the part of the lesson where learners work with the information extracted from the video. This can include working with vocabulary and grammar from the clip, discussing what students watched, reenacting the episode from the video clip or writing the next scene.

When creating activities for video, teachers should consider tasks that include what learners can see in the video clip. The teacher can turn the sound off and watch the video to check what can be learnt from just watching. This is a perfect way for the English teacher to identify elements of culture and body language that may be useful for learners to understand. If teachers do not use some type of watch-related activity in the classroom, then they can miss out one of the main advantages that video provides.

To summarize, using video can bring variety into lessons and add an extra level of interest for learners. It is efficient to consider this as a project with other English language teachers at the workplace and share any materials and lessons created. This allows teachers to reduce the workload and also to get feedback on the ways they are using video and learn how other teachers work with it.

References

1. De Ramirez L.L. Empower English language learners with tools from the web. London: SAGE, 2009. 184 p.
2. Goldstein B., Driver P. Language Learning with Digital Video. Cambridge University Press, 2014. 218 p.
3. Koumi J. Designing Video and Multimedia for Open and Flexible Learning, Routledge Falmer, 2006. 256 p.
4. Sherman J. Using authentic video in the language classroom. Ernst Klett Sprachen, 2003. 277 p.
5. Tomlinson B. Materials development in language teaching. Cambridge University Press, 2011. 472 p.

В.Е. Пукач, И.А. Майер

**РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-го КЛАССА
НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПЛАТФОРМЫ
«WORDWALL»**

В статье рассматривается развитие лексико-грамматических умений на уроке немецкого языка у учащихся 7-го класса. В качестве инструмента развития лексико-грамматических навыков предлагается разработанный комплекс упражнений с помощью дидактической платформы Wordwall.

***Ключевые слова:** дидактические интернет-сервисы, лексический навык, грамматический навык, ФГОС, принцип наглядности.*

V.E. Pukach, I.A. Mayer

**DEVELOPMENT
OF THE 7TH GRADE STUDENTS' LEXICAL
AND GRAMMAR SKILLS
AT THE GERMAN LESSON BY MEANS
OF "WORDWALL" DIDACTIC PLATFORM**

This article deals with the development of lexical and grammar skills at the German lessons for the 7th grade students. A set of assignments is proposed as a tool for the development of lexical and grammar skills with the help of the didactic platform "Wordwall".

***Keywords:** didactic Internet services, lexical skill, grammatical skill, FSES, principle of visibility.*

В современном мире в связи с развитием технологического прогресса значительную роль стали играть информационные технологии. Общество развивается в информационном плане, а вместе с ним развивается и система образования. В школы внедряется федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), согласно

которому одной из основных целей предмета «Иностранный язык» является «достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство межличностного и межкультурного общения» [Федеральный государственный...].

Одним из возможных инструментов осуществления данной цели могут служить дидактические интернет-сервисы, в частности рассматриваемый нами сервис «Wordwall». Дидактические интернет-сервисы на сегодняшний день активно используются учителями на уроках иностранного языка для решения разных задач: обучения произношению, лексике и грамматике, всем видам речевой деятельности [Давыдова, Майер, 2021; 2022].

В рамках исследования мы рассмотрим процесс развития лексико-грамматических навыков при обучении немецкому языку в 7-м классе при помощи дидактической платформы «Wordwall». Данный интернет-сервис удобен в применении и подталкивает обучающихся к общению на иностранном языке, что способствует порождению естественных коммуникативных ситуаций [Казарьянц, 2013].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, говоря об усвоении лексического навыка, утверждают, что за курс обучения в средней школе учащиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т.е. овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении [Гальскова, Гез, 2006].

Что касается грамматического навыка, то Е.И. Пассов определяет его как «автоматизированный компонент созна-

тельно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [Пассов, Кузовлева, 2010, с. 293].

С целью исследования и решения проблемы развития лексико-грамматических умений обучающихся 7-х классов на уроке иностранного языка с помощью дидактической платформы «Wordwall» была проведена опытная работа на базе КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» в городе Красноярске в сентябре-октябре 2021 г. С экспериментальной группой была проведена серия уроков по блоку «Sommerferien» на основе УМК «Wunderkinder 7». Специально для проведения данной серии уроков был разработан ряд тематических лексико-грамматических упражнений при помощи дидактической платформы «Wordwall».

Представляем разработанные задания.

Упражнения для отработки лексики

1. На экране представлены лексические единицы на немецком языке, которые обучающиеся должны сопоставить с их значением на русском.

Schaut an die Tafel. Findet die Wortpaare auf Deutsch und Russisch:

- 1) *langweilig* – скучный
- 2) *die Sommerferien* – летние каникулы
- 3) *das Lagerfeuer* – лагерный костер
- 4) *der Strand* – пляж
- 5) *zelten* – жить в палатке
- 6) *surfen* – заниматься серфингом
- 7) *unglaublich* – невероятный
- 8) *ungewöhnlich* – необычный
- 9) *der Segelkurs* – курсы хождения под парусом
- 10) *das Sportlager* – спортивный лагерь

2. В рамках темы «Sommerferien» обучающиеся также познакомились с названиями некоторых стран, в которых можно было бы провести летние каникулы. Упражнение представляло квадрат из различных букв, в котором обучающимся необходимо было найти все страны из списка.

Findet 10 Länder aus der Liste in diesem Quadrat.

Список включал в себя следующие наименования:

Deutschland, die USA, Ägypten, Tunesien, Griechenland, Frankreich, die Türkei, Österreich, Italien, Spanien.

Упражнения для отработки грамматики

1. На экране поочередно появляются предложения с союзом *weil*. Слова в предложениях перепутаны, обучающимся необходимо составить правильное по смыслу предложение, соблюдая верный порядок слов.

Bildet die Sätze mit der Konjunktion «weil» aus den gegebenen Wörtern.

1) *möchte Sportlager Sport zu Ich ich, liebe gehen weil einem*

Ich möchte zu einem Sportlager gehen, weil ich Sport liebe

2) *weil ich Sommerferien will warte, die surfen auf Ich*

Ich warte auf die Sommerferien, weil ich surfen will

3) *zu gerne weil ich, Urlaub bleibe Hause bevorzuge virtuellen Ich*

Ich bevorzuge virtuellen Urlaub, weil ich gerne zu Hause bleibe

4) *in wir weil Wir an, gehen liegen Strand Sonne wollen der den*

Wir gehen an den Strand, weil wir in der Sonne liegen wollen

5) *bin zu gerne bleiben Ich aktiv, ich weil Hause nicht möchte*

Ich möchte nicht zu Hause bleiben, weil ich gerne aktiv bin

2. Также в рамках изучения грамматики обучающиеся освоили видоизменение глагола *sein* в прошедшем времени *Präteritum*. В данном упражнении обучающиеся могли видеть на экране небольшой диалог с пропущенным глаголом *sein*, который необходимо было вставить в правильной форме.

Füllt die Lücken im Dialog mit dem Verb «sein» im Präteritum.

Sven: Hi Anton! Wo... ihr? Ich habe euch lange nicht gesehen! (wart)

Anton: Wir... am Strand. (waren)

Sven: Wow! Es... bestimmt super! (war)

Anton: Und wo... du? (warst)

Sven: Ich... zu Hause, aber es war auch interessant. (war)

До начала работы с использованием дидактической платформы Wordwall с обучающимися также проводились уроки по теме «Sommerferien» в классическом формате. Перед тем как начать работу с Wordwall, обучающимся было предложено тестирование, включающее в себя изученные лексические единицы и грамматические явления. К сожалению, результаты тестирования были неудовлетворительны. В классе всего 25 обучающихся, из них с тестированием не справилось 36 % (9 обучающихся), 44 % (11 обучающихся) справились с тестированием на отметку 3, 20 % (5 обучающихся) справились с тестированием на отметку 4.

После проведения серии уроков с использованием дидактической платформы «Wordwall» было снова проведено подобное тестирование, результаты которого показали определенные изменения в успеваемости обучающихся. 56 % (14 обучающихся) написали данный тест на отметку 4, 20 % (5 обучающихся) справились с тестированием на отметку 3, 8 % (2 обучающихся) получили отметку 5. На этот раз с тестированием не справилось только 16 % (4 обучающихся),

что показывает определенную положительную динамику в сравнении с первой проверочной работой.

На наш взгляд, определенные положительные изменения после работы с интернет-сервисом «Wordwall» связаны со следующими причинами. Во-первых, интернет-сервисы обеспечивают наглядность изучаемого материала на уроке. Наглядность является неотделимым компонентом обучения иностранному языку. Она повышает эффективность образовательного процесса, является вспомогательным средством, помогая обучающимся усваивать язык более осмысленно и активизируя их заинтересованность. На сегодняшний день наглядность играет роль активатора психической активности обучающихся, вызывает интерес и мотивацию к урокам иностранного языка, расширяет объем усвояемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения [Балыкова, 2015]. Во-вторых, работа с подобными сервисами для обучающихся становится более интересной, чем урок в традиционном формате. Заинтересованность пробуждается благодаря тому, что на уроке используются задания, включающие в себя не только наглядность материала, но и интерактивность, то есть обучающийся может взаимодействовать с тем, что он видит на экране проектора. Все же, на наш взгляд, несмотря на то, что такие уроки эффективны, использовать постоянно их не стоит, так как обучающиеся могут к ним привыкнуть и данная форма работы потеряет эффективность.

Библиографический список

1. Балыкова Е.Ю. Наглядность как средство обучения на уроках иностранного языка // Системные технологии. 2015. № 17. С. 21–23
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 236 с.

3. Давыдова А.В., Майер И.А. Интернет-платформа как способ организации урока английского языка в условиях дистанционного обучения // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. X Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 56–60.
4. Давыдова А.В., Майер И.А. Использование платформ Zoom, Skype и Google Meet в преподавании иностранного языка: сравнительный анализ // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 56–61.
5. Казарьянц К.Э. Современные технологии в обучении иностранному языку: школа третьего тысячелетия: учеб. пособие на немецком языке // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 2. С. 95–96.
6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. 568 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2011/02/17/shkola-standart-site-dok.html> (дата обращения: 12.03.2022).

К.Ю. Санжаровская, Т.Н. Галинская

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В статье приводится характеристика младшего школьного возраста и выделяются четыре направления особенностей развития: психологическое, физиологическое, педагогическое и лингводидактическое. Авторами анализируется и описывается влияние данных особенностей на овладение младшими школьниками иностранным языком. Наряду с этим приводятся рекомендации по организации учебного процесса на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: начальное общее образование, иноязычное обучение, младший школьный возраст, психофизиологические особенности, урок иностранного языка.

K.Y. Sanzharovskaya, T.N. Galinskaya

INFLUENCE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S DEVELOPMENTAL DELAYS ON LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with characteristics of primary school age as well as four main directions of developmental delays are distinguished including psychological, physiological, pedagogical and linguo-didactic. An attempt was made to analyze and describe the influence of these features on learning a foreign language by primary schoolchildren. Recommendations on the educational process organization at the primary stage of foreign language learning are given.

Keywords: foreign language teaching, primary school age, psychophysiological features, teaching a foreign language in primary school.

Роль обучения на начальном этапе, в особенности обучения иностранному языку, невозможно переоценить. От результативности обучения в начальной школе зависит эффективность в овладении предметом в дальнейшем [Мелешко, 2017]. Более того, именно на начальном этапе происходит

реализация методической системы, которая лежит в основе обучения иностранному языку [Мелешко, 2017].

Выбор методов и форм обучения иностранному языку на начальной ступени напрямую зависит от возрастных особенностей младших школьников. Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил нам выделить четыре группы особенностей развития обучающихся начальной школы, которые необходимо учитывать при обучении школьников иностранному языку, а именно психологические, физиологические, педагогические и лингводидактические особенности. Рассмотрим влияние каждого из вышеуказанных направлений на овладение младшими школьниками иностранным языком.

Во-первых, *психологические особенности*. Говоря о психологических особенностях развития младших школьников, в первую очередь следует отметить качественную перестройку психических и когнитивных процессов [Бегиева, 2020]. Как отмечал А.С. Выготский, именно в младшем школьном возрасте происходит интенсивная перестройка процессов мышления, восприятия и памяти [Приводится по: Колесов, 2018]. Развитие мышления младших школьников проходит в несколько этапов – от наглядно-действенного до наглядно-образного [Бегиева, 2020]. Особенностью наглядно-образного вида мышления является то, что дети мыслят ощущениями и красками [Приводится по: Колесов, 2018]. Младшие школьники зачастую буквально понимают переносное значение слов, облачая их в конкретные образы [Мелешко, 2017]. Запоминание на основе наглядно-образного восприятия и мышления имеет свои преимущества в процессе обучения иностранному языку. Так, в образе может быть зафиксировано видение предмета с различных точек зрения [Свалова, 2014]. Кроме того, наглядно-образное мышление создает условия

для возможности использования схем в обучении, с помощью которых предоставляется возможным структурирование материала [Свалова, 2014]. Память обучающихся начальной школы также носит преимущественно наглядно-образный характер [Колесов, 2018]. Характеристикой данного психического процесса на начальном этапе является автоматизм – младший школьник без труда способен запомнить большое количество информации, не вдаваясь в ее суть [Бегиева, 2020]. При этом сами школьники, согласно исследованию С. Мартин, негативно относятся к таким видам деятельности, как постоянное повторение фраз за учителем и запоминание множества новых слов [Martin, 2012]. Что касается особенностей в когнитивном развитии среди мальчиков и девочек, согласно исследованию Дж. Коулман, у девочек наблюдается незначительное опережение в когнитивно-эмоциональном развитии; кроме того, у девочек также наблюдается более высокий уровень мотивации [Coleman, 2017].

Восприятие и внимание младших школьников носят, как правило, произвольный характер [Свалова, 2014]. К примеру, на уроке английского языка на начальном этапе школьники могут путать буквы b и d, а на вопрос учителя нередко произвольно отвечают на русском языке. Младшие школьники зачастую запоминают не ту информацию, которая важна с точки зрения учебной задачи, а яркую и необычную, которая производит на них впечатление [Там же].

Таким образом, считаем, что изучение иностранного языка в начальной школе должно сопровождаться наличием изобразительных, аудиальных или кинестетических опор, задействующих различные типы восприятия для наиболее полного усвоения материала. При этом следует отметить, что уже к концу обучения в начальной школе у обучающихся появляется новообразование – произвольное внимание,

позволяющее фокусироваться на не вызывающих особого интереса предметах [Бегиева, 2020]. Именно произвольность, будучи важным новообразованием младших школьников, позволяет им овладеть базовыми навыками анализа и дифференциации, тем самым способствуя постепенному усложнению процесса восприятия [Колесов, 2018]. Таким образом, к концу обучения в начальной школе целесообразным считаем применение проектных и исследовательских работ, требующих владения обучающимися регулятивными навыками целеполагания, анализа и поиска информации.

Во-вторых, *физиологические особенности*. В период обучения у младших школьников происходит совершенствование работы головного мозга и развитие нервной системы [Там же]. Однако, несмотря на увеличение массы головного мозга и развитие коры больших полушарий и подкорковых структур, регулирующая функция коры младших школьников все еще несовершенна, что отражается в их поведении – излишней возбудимости и эмоциональности [Там же]. На данном этапе обучения существует возможность диагностики функционирования отделов головного мозга, что поможет в выявлении уже имеющихся или возможных затруднений, которые могут возникнуть при овладении иностранным языком [Свалова, 2014].

Для обучающихся начальной школы характерна довольно высокая работоспособность [Там же]. Одновременно с увеличением энергичности и работоспособности у младших школьников все еще слабо развита мелкая моторика и относительно быстрая утомляемость кистей, в связи с чем следует избегать выполнения больших письменных упражнений или упражнений на списывание [Там же].

В-третьих, *педагогические особенности*. Говоря о педагогических особенностях, которые необходимо учитывать при работе с младшими школьниками, прежде всего следует

отметить то, что доминирующей деятельностью становится учебная [Колесов, 2018]. Как правило, обучающиеся начинают изучать иностранный язык во 2-м классе; в начале обучения младшие школьники сталкиваются с проблемой адаптации в новой языковой среде. Кроме того, несмотря на отсутствие у младших школьников осознанной потребности в изучении иностранных языков, у них есть природный интерес, который учитель должен поддерживать. В связи с этим на начальной ступени обучения приоритетным является создание ситуации успеха на уроке для каждого ученика.

Для младших школьников также крайне важна роль учителя [Свалова, 2014]. Учитель иностранного языка вызывает у обучающихся особый интерес, являясь неким представителем иной культуры и транслятором иных образцов поведения [Там же]. Таким образом, учителю крайне важно создать благоприятные условия в классе и обеспечить участие каждого обучающегося в процессе общения на уроке.

В-четвертых, *лингводидактические особенности*. Согласно исследованию [Martin, 2012], обучающиеся начальной ступени выражают значительный интерес к изучению иностранного языка. К заданиям, вызывающим у младших школьников наибольший интерес, относят исполнение песен под уже известную им мелодию, игровые упражнения (при этом к концу периода обучения в младшей школе наблюдается снижение интереса), а также парную и групповую формы работы, которые способствует повышению их внутренней мотивации [Там же]. Также опрошенные в исследовании младшие школьники выразили положительное отношение к использованию в образовательном процессе интерактивных заданий, визуальных и кинестетических опор [Ibid]. Особый интерес младшие школьники выразили к изучению культуры страны изучаемого языка, несмотря на то, что на начальном этапе подготовка к осуществ-

лению межкультурной коммуникации не являлась одной из ведущих задач обучения [Там же].

Обучение иностранному языку на начальной ступени носит преимущественно устный характер и основано на личном взаимодействии с обучающимися [Там же]. По мнению З.Н. Никитенко, младшие школьники овладевают фонетическим, лексическим и грамматическим уровнями одновременно в процессе общения [Никитенко, 2013]. И.М. Румянцева отметила, что, поскольку первичное восприятие речи опирается на ритм и интонацию, развитие у младших школьников просодического компонента также является важной задачей учителя и необходимо для полного восприятия обучающимися иноязычной речи [Приводится по: Никитенко, 2013]. Кроме того, иноязычное общение на начальной ступени всегда диалогично. По мнению Н.Д. Гальсковой, диалог является наиболее естественной формой общения в классе [Приводится по: Свалова, 2014]. Общение учителя и ученика в формате диалога целесообразно, поскольку, с одной стороны, младшие школьники еще не способны воспринимать длинные монологические сообщения учителя, а с другой – сами они испытывают трудности при составлении монолога. Приняв во внимание вышеизложенные факторы, считаем, что обучение иностранному языку на начальном этапе должно носить диалогический характер с преобладанием устной речи, при этом особый упор в обучении фонетической составляющей должен делаться на ритм и интонацию.

Таким образом, преподавание иностранного языка как одной из основных образовательных дисциплин в начальной школе имеет прямую взаимосвязь с возрастными особенностями развития детей младшего школьного возраста. Обладая знаниями об основных психофизиологических, педагогических и лингводидактических особенностях развития

младших школьников, учитель, работающий в младшем звене, сможет избежать трудностей, возникающих в процессе обучения, и обеспечить наиболее комфортные условия для овладения обучающимися иностранным языком.

Библиографический список

1. Бегиева Б.М. Психолого-педагогические особенности младших школьников // Вопросы науки и образования. 2020. № 26 (110). С. 29–31.
2. Колесов В.И. Сущность психолого-педагогического процесса в младшем школьном возрасте // Ученые зап. Крм. фед. ун-та им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2018. № 1. С. 107–114.
3. Мелешко А.В. Специфика обучения иностранным языкам на начальном этапе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 7-2. С. 1–3.
4. Никитенко З.Н. Коммуникативное развитие младшего школьника в методической системе овладения иностранным языком в условиях начального иноязычного образования // Наука и школа. 2013. № 2. С. 56–59.
5. Свалова Е.В. Особенности обучения иностранному языку учащихся младших классов средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 159–162.
6. Martin C. Pupils' perceptions of foreign language learning in the primary school – findings from the Key Stage 2 Language Learning Pathfinder evaluation // Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. 2012. No. 40 (4). P. 343–362. DOI: 10.1080/03004279.2012.691373
7. Coleman J.A. Motivation of UK school pupils towards foreign languages: a large-scale survey at Key Stage 3 // The Language Learning Journal. 2017. No. 35 (2). P. 245–281. DOI: 10.1080/09571730701599252

И.П. Селезнева, Л.Р. Алеева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Статья посвящена проблеме использования технологии «Дебаты» при обучении немецкому языку в вузе. Приводятся классификация дебатов по их видам и форме; условия организации и проведения дебатов на стадии закрепления изученного материала. В качестве примера рассматривается работа с форматом экспресс-дебатов при изучении лингвокультурологического поля «Winterurlaub. Weihnachten auf dem Bauernhof». Авторы приходят к выводу о том, что использование технологии «дебаты» позволяет обеспечить развитие языковой и речевой компетенции обучающихся.

Ключевые слова: обучение говорению, технология «Дебаты», лингвокультурологическое поле, иноязычное образование, вуз, немецкий язык.

I.P. Selezneva, L.R. Aleeva

DEBATE TECHNOLOGY IN GERMAN CLASSES AT THE UNIVERSITY

The article is devoted to the problem of using the "Debate" technology in teaching German language at the university. The article provides a classification of debates according to their types and form; conditions for organizing and conducting debates at the stage of consolidating the studied material. As an example, express debates in terms of linguocultural field "Winterurlaub. Weihnachten auf dem Bauernhof" are considered. The authors of the article come to the conclusion that "debate" technology makes it possible to ensure the development of students' language and speech competence.

Keywords: teaching speaking, technology "Debate", linguoculturological field, foreign language education, university, German language.

Дебаты часто используются в преподавании иностранного языка в вузе для формирования у студентов умений и навыков аудирования и говорения (монологической и диалогической речи); они позволяют обучающимся развивать умение вести дискуссию, реагировать на выступление коллег, а также моделировать свое профессиональное поведение.

Исследователей интересуют прежде всего классификация (типология) дебатов и условия их организации

и проведения (О.Г. Оберемко, В.К. Казакова, Е.Е. Орешина, А.А. Рольгайзер, Н.В. Томашук).

Е.Е. Орешина выделяет такие форматы дебатов, как индивидуальные, состязательные, судебные дебаты, дебаты между утверждающей и отрицающей сторонами [Орешина, 2008]. Наиболее распространенным видом дебатов на занятиях по иностранному языку в вузе являются дебаты между двумя сторонами: утверждающей и отрицающей. Считается, что этот вид дебатов по своей организации самый простой. При подготовке к выступлению студент ищет необходимую информацию, анализирует ее и выделяет главную идею.

Т.В. Светенко подробно рассматривает экспресс-дебаты, которые проводятся без подготовки, обычно при завершении занятия по пройденному материалу для его закрепления или получения «обратной связи» со студентами. Тема подразделяется на несколько составляющих, которые обсуждают два конкурирующих спикера [Светенко, 2017].

Приведем пример использования технологии «Дебаты» при работе с текстами, относящимися к тематическому полю «Winterurlaub. Weihnachten auf dem Bauernhof». В качестве источника аутентичных текстов используется постоянно обновляющийся электронный ресурс [Winterurlaub...].

Для проведения дебатов в формате «экспресс-дебаты» выбираются следующие стороны-участники.

1. Команда утверждения.
2. Команда отрицания.
3. Судьи.
4. Таймкипер.

Тема дебатов: Winterurlaub. Zu Hause, im Ausland oder auf dem Bauernhof? Составляющие темы:

- Traditionelle Bräuche in der Weihnachts- und Winterzeit;
- Krippen auf den Bauernhöfen;
- Weihnachtsmärkte bzw. Christkindlmärkte der Region.

До проведения экспресс-дебатов группа изучает виды и формы отдыха в рождественские каникулы в Германии;

знакомится с предложениями биоподворьев Баварии, предлагающих необычный формат проведения рождественских каникул: на биоподворье, в лесу или в охотничьем домике.

Исходная информация представлена в виде текстов, носящих лингвокультурный характер и насыщенных реалиями:

Herrlicher Duft nach Zimt, Nelken, Orangen und Tannengrün. Uralte, über viele Generationen überlieferte Bräuche und Traditionen. Adventszauber im gemütlichen Ambiente der Ferienwohnung oder des Ferienhauses auf dem Bauernhof. Die Weihnachtszeit auf den bayerischen Bauernhöfen ist eine stille, besinnliche Zeit, in der Rituale eine sehr große Rolle spielen, z.B. das Fällen des Weihnachtsbaums, gemeinsames Backen und Musizieren, gemütliches Zusammensitzen und Geschichten erzählen.

Weihnachten auf dem Bauernhof ist ein außergewöhnlich schönes Erlebnis für die ganze Familie. Aber auch zu zweit für ein verlängertes Wochenende in der Adventszeit oder in Kombination mit einem Winterurlaub wird es garantiert ein erlebnisreicher Aufenthalt – unsere Gastgeber in Bayern heißen Sie herzlich willkommen zu einem stimmungsvollen Urlaub auf ihren weihnachtlich geschmückten Höfen.

Командам предстоит решить кейс-задачу: собрать аргументы за и против рождественского отдыха на биоподворье в Баварии. Команда утверждения собирает аргументы за; команда отрицания – аргументы против.

Аргументы должны быть подтверждены или опровергнуты командой противника. В отличие от дискуссии, здесь каждый участник (спикер) выступает со своими аргументами – идет так называемая «единоличная борьба».

В качестве аргументов за или против рождественского отдыха на биоподворье могут быть использованы развернутые описания рождественских реалий, пройденных ранее (карточки спикера).

Пример карточки спикера по составляющей темы № 1: Traditionelle Bräuche in der Weihnachts- und Winterzeit:

Barbaratag, Kramperltratten, Anklöpfeln, der Besuch des Heiligen Nikolaus, die Raunächte, Krippenspiel oder gemeinsames Musizieren und Singen in der Familie. Viele Regionen in Bayern pflegen liebevoll traditionelle Bräuche in der Weihnachts- und Winterzeit und lassen auch die Gäste daran teilhaben. Ob auf den Bauernhöfen selbst, in den kleinen, beschaulichen Dörfern oder im Zuge von Christkindlmärkten: Hier ist der Ausdruck "Wie es früher war" nicht einfach eine Floskel, sondern gelebte Tradition, die auch gern mit Besuchern geteilt wird.

Пример карточки спикера по составляющей темы № 2: Krippen auf den Bauernhöfen:

Krippen spielen dabei auf den Bauernhöfen eine besonders wichtige Rolle. Entweder als wunderschöne, handgefertigte Krippe mit geschnitzten, liebevoll arrangierten Figuren oder als lebende Krippe, die Ausgangspunkt für ein Krippenspiel ist. Beides ist ein tolles Erlebnis für die Kinder, insbesondere, wenn sie beim Aufbau dabei sein dürfen.

Пример карточки спикера по составляющей темы № 3: Weihnachtsmärkte bzw. Christkindlmärkte der Region:

Weihnachten auf dem Bauernhof – dazu gehört natürlich auch ein Besuch der Weihnachtsmärkte bzw. Christkindlmärkte der Region. Dabei sollten Sie unbedingt neben den größeren berühmten Vertretern wie in Nürnberg, Rothenburg, Bad Tölz oder Kempten die kleinen, feinen Märkte besuchen, die in allen Ferienregionen unserer Gastgeber in großer Anzahl zu finden sind. Die Bauernhofbesitzer geben Ihnen natürlich gern Auskunft dazu.

Таймкипер следит за соблюдением временного регламента и правил. По окончании дебатов судьи выносят свое решение.

Правила проведения дебатов должны строго соблюдаться, их нарушение приведет к тому, что дебаты перерастут в спор или дискуссию: Ein Vertreter der Pro-Gruppe trägt das erste Argument (These, Meinung) – begründet – vor. Ein Vertreter der Contra-Gruppe gibt das erste Argument der Pro-Gruppe kurz mit eigenen Worten wieder. Hierdurch soll gewährleistet werden, dass

das Argument auch richtig aufgefasst wurde. Erst jetzt wird auf das Pro-Argument reagiert. Die Erwiderung muss sich inhaltlich genau auf das Pro-Argument beziehen. Sie soll das Pro-Argument möglichst widerlegen. Hierauf kann zunächst die Pro-Gruppe antworten, darauf wieder die Contra-Gruppe. Wichtig ist nur, dass es sich in diesem Stadium lediglich um das erste Argument der Pro-Gruppe dreht [Methode: pro und contra Argumente].

Технология «Дебаты» представляет собой один из наиболее эффективных способов интеракции студентов вузов на практических занятиях по иностранному языку. Метапредметность и социокультурный характер технологии позволяют формировать и развивать такие составляющие иноязычной коммуникативной компетенции, как языковая, речевая и социокультурная компетенция.

Библиографический список

1. Оберемко О.Г., Казакова В.К. Использование дебатов как учебного материала для развития умений аудирования и говорения на уроках иностранного языка в современном образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2019. Вып. 63, ч. 1. С. 211–214.
2. Орешина Е.Е. Дебаты и форматы дебатов в теории и практике преподавания иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2008. № 5. С. 328–332.
3. Рольгайзер А.А. Использование дискуссионных методик в преподавании иностранного языка в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 123–126.
4. Светенко Т.В. Путеводитель по дебатам [Электронный ресурс]. URL: <http://gigabaza.ru/doc/67570-pall.html> (дата обращения: 04.12.2022).
5. Томашук Н.В. Дебаты как средство обучения иноязычной диалогической речи // Евразийский научный журнал. 2018. № 12. С. 8–10.
6. Methode: pro und contra Argumente [Электронный ресурс]. URL: <http://www.riepel.net/methoden/proundcontra.pdf> (дата обращения: 04.12.2022).
7. Winterurlaub. Weihnachten auf dem Bauernhof [Электронный ресурс]. URL: <https://www.blauergockel.de/winterurlaub/weihnachten-auf-dem-bauernhof/> (дата обращения: 04.12.2022).

И.П. Селезнева, Д.В. Гайденко

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
АУДИРОВАНИЮ И ГОВОРЕНИЮ
НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 10-м КЛАССЕ
(НА ПРИМЕРЕ ПОДКАСТА «CARPO 2022»)**

Статья посвящена проблеме развития умений и навыков аудирования и говорения при обучении иностранному языку в 10-м классе. В качестве примера рассматривается работа с подкастом «CARPO 2022», содержащим фактологический материал по теме «Weltmeisterschaft Katar 2022». Приводятся примеры заданий, направленных на использование молодежных сетевых сленгизмов. Авторы приходят к выводу о том, что использование подкастов, содержащих фактологический материал, позволяет оптимизировать процесс обучения иноязычному аудированию и говорению.

Ключевые слова: иноязычное аудирование и говорение, подкаст, фактологический материал, сетевой молодежный сленг, немецкий язык.

I.P. Selezneva, D.V. Gaidenko

**PODCASTS IN THE PROCESS
OF TEACHING LISTENING AND SPEAKING
IN 10th GRADE GERMAN CLASS
(ON THE EXAMPLE OF THE “CARPO 2022” PODCAST)**

The article is devoted to the problem of developing listening and speaking skills in teaching a foreign language in the 10th grade. As an example, work with the podcast “CARPO 2022” containing factual material on the topic “Weltmeisterschaft Katar 2022” is considered. The article provides examples of tasks aimed at the use of youth network slangisms. The authors of the article come to the conclusion that using podcasts containing factual material makes it possible to optimize the process of teaching foreign language listening and speaking.

Keywords: foreign language listening and speaking, podcast, factual material, online youth slang, German.

При изучении иностранных языков в настоящее время приоритет отдается развитию коммуникативных навыков, поддержке аутентичности общения и изучению языка в лингвокультурном контексте. С развитием интернет-

технологий активные пользователи получили возможность изучать иностранные языки с помощью подкастов. Подкаст определяется как продукт подкастинга, цифровая запись речи, музыки, трансляции, доступная онлайн для скачивания на компьютер или портативное медиаустройство [Сысоев, 2014].

С.А. Стройков, А.А. Мазина, М.Д. Стройкова рассматривают проблему использования технических средств обучения, а именно подкастов в логике аудиовизуального подхода, как средства развития навыков и умений аудирования и говорения в процессе обучения иностранному языку в средней и старшей школе [Стройков и др., 2019].

В ходе исследования были разработаны задания на основе подкаста «CARPO 2022» для урока немецкого языка в 10-м классе, направленного на развитие навыков аудирования и говорения (в дополнение к УМК «Horizonte»). Учебник немецкого языка для 10 класса школ с изучением немецкого языка как второго иностранного. Авторы: М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова).

Особенность этого подкаста заключается в том, что он использует элементы немецкоязычного молодежного сетевого сленга. Таким образом, работая с материалами подкаста, обучающиеся получают возможность познакомиться с разговорной сленговой речью. Возможность использовать сетевой сленг, в частности молодежный, при обучении аудированию и говорению рассматривается А.А. Гусевой, Е.А. Калининой, А.А. Мусиной, Р.Е. Шкилевым.

Темой подкаста «CARPO 2022» были события чемпионата мира по футболу в Катаре 2022 г., в котором сборная Германии сначала одержала победу, но затем покинула игру [CARPO Podcast: Katar 2022 – Mehr als eine WM].

Die deutsche Fußball-Nationalmannschaft wird nach dem WM-Scheitern am Freitag (2.12.2022) gegen 12.30 Uhr MEZ mit dem Charterflug LH343 von Doha aus nach Frankfurt zurückfliegen. Das teilte der DFB wenige Stunden nach dem Gruppen-K.o. in Katar mit.

Im Lufthansa-Flieger nach Deutschland werden nach Sportschau-Informationen jedoch nicht alle Spieler sitzen. Einige reisen wohl in eigener Verantwortung nach Hause – oder weiter zu Urlaubszielen wie beispielsweise Dubai. Um kurz vor 9.30 Uhr MEZ verließ der DFB-Tross mit Bussen, Begleitfahrzeugen und Polizei-Eskorte das Teamquartier in Al-Ruwais ganz im Norden Katars Richtung Flughafen Doha.

Пример задания с использованием элементов молодежного сетевого сленга на основе подкаста «CARPO Podcast 2022» для урока немецкого языка в 10-м классе, направленного на развитие навыков аудирования и говорения, приводится ниже.

Обучающимся предлагается прослушать текст в формате аудиозаписи от носителя языка про реалии Германии (спортивное событие). Текстовая версия размещена на сайте онлайн-издания Sportschau [Deutschland und das Ende der Turniermannschaft].

Deutschland ist keine Turniermannschaft mehr

Es ist die schwächste Phase in der Geschichte der deutschen Nationalmannschaft. Nach dem frühen WM-Aus 2018 hat Deutschland auch vier Jahre später in Katar die Vorrunde nicht überstanden. Dabei waren nach dem WM-Titel 2014 nicht wenige Experten davon ausgegangen, dass Deutschland ähnlich wie Spanien (2008 bis 2012) eine Ära prägen könnte.

Stattdessen lautet die Erkenntnis nach der erneuten Blamage: Deutschland ist keine Turniermannschaft mehr. Das belegt die Bilanz bei Welt- und Europameisterschaften seit der EM 2016. In zehn Spielen hat die deutsche Elf nur drei Mal gewonnen, zwei Mal unentschieden gespielt und fünf Mal verloren.

Eine große Problemstelle des deutschen Spiels ist das Sturmzentrum. Ob Max Morlock, Helmut Rahn, Uwe Seeler, Gerd Müller, Karl-Heinz Rummenigge, Klaus Fischer, Horst Hrubesch, Klaus Allofs, Rudi Völler, Jürgen Klinsmann oder als Letzter Miroslav Klose: Die DFB-Elf hatte immer internationale Spitzenstürmer. Seit Klose 2014 als WM-Rekordtorschütze

seine Karriere beendet hat, ist das nicht mehr der Fall. Weder Mario Gomez noch Timo Werner haben nachhaltig überzeugt.

Алгоритм работы с подкастом

1. Объяснение значения сленгизмов подкаста: cringy, Blödi, rasieren, krass (предтекстовый этап).

2. Подстановка подходящего по смыслу или пропущенного в тексте подкаста сленгизма (текстовый этап).

3. Формулировка своего мнения по поводу события с использованием сленгизмов: монологическое высказывание (послетекстовый этап).

При разработке заданий методом сплошной выборки было выделено 17 сленговых выражений, среди которых по частности употребления лидируют следующие: cringy; rasieren; wack; krass; Blödi.

Пример 1

Слово «cringy» часто встречается в комментариях. Это слово пришло из английского языка и имеет значение «кому-то стыдно за себя или за другого»:

– Stopp! Sowas kannst du doch nicht posten, das ist super cringy!

Пример 2

Слово «Blödi» означает «глупец» и имеет отрицательную коннотацию:

– MG es nicht. Gut gemacht, Blödi.

Пример 3

Слово «rasieren» имеет прямое значение «побрить», но в молодежном сетевом сленге оно означает «победить». Например, при комментировании видео о спортивных событиях.

– Wir haben das gegnerische Team richtig rasiert! Juhuuuu!!!

Пример 4

Для выражения чего-то ужасного, плохого используют слово «krass» или «wack». Данные слова можно использовать в любой ситуации:

– Krass!!! Wie lang arbeitest du an dies Viedeo? Du siehs so müüüde aus. Oh, mai Brooo.

Обучающимся предлагается построить монологическое высказывание с раскрытием указанных учителем пунктов по данному подкасту с использованием элементов молодежного сетевого сленга.

Результаты апробации позволяют прийти к выводу о том, что разработанные методические материалы позволят преподавателям разнообразить урок немецкого языка, расширяя спектр изучаемых в рамках УМК тем и помогая развивать навыки и умения аудирования и говорения обучающихся.

Библиографический список

1. Гусева А.А., Калинина Е.А. Использование мобильных подкастов для развития навыков аудирования на уроках английского языка // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № 13. С. 194–201.
2. Мусина А.А., Шкилев Р.Е. Преимущества в использовании подкастов при обучении английскому языку учащихся старших классов // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 4, вып. 1. С. 29–32.
3. Стройков С.А., Мазина А.А., Стройкова М.Д. Формирование навыков аудирования на уроках иностранного языка в средней школе посредством подкастов и видеокстов // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: матер. Четырнадцатой междунар. науч.-практ. конф. Самара: СГСПУ, 2019. С. 237–243.
4. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
5. CARPO Podcast: Katar 2022 – Mehr als eine WM [Электронный ресурс]. URL: <https://carpo-bonn.org/carpo-podcast-katar-2022-mehr-als-eine-wm/> (дата обращения: 28.11.2022).
6. Deutschland und das Ende der Turniersmannschaft [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sportschau.de/fussball/fifa-wm-2022/analyse-wm-2022-deutschland-vorrundenaus-100.html> (дата обращения: 28.11.2022).

И.П. Селезнева, И.Д. Гордашевская

**РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ МИКРОТЕКСТАМИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ
(НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО БЛОКА
«WETTERVORHERSAGEN»)**

Статья посвящена проблеме обеспечения аутентичности лингвокультурологического материала, используемого при обучении иностранному языку в вузе. В качестве примера рассматривается визуализация аутентичных микротекстов тематического блока «Wettervorhersagen». В статье приводится алгоритм работы с текстами, раскрывающими периферийную лексику блока, относящуюся к семантическому полю «weiße Weihnachten», направленную на формирование и развитие умений и навыков диалогической речи обучающихся. Авторы статьи приходят к выводу о том, что использование визуализированных аутентичных микротекстов позволяет облегчить работу над отдельными тематическими блоками и развивает социокультурную компетенцию обучающихся.

Ключевые слова: аутентичный текст, микро- и макротексты, визуализация лингвокультурологического материала, иноязычное образование, вуз, немецкий язык.

I.P. Selezneva, I.D. Gordashevskaya

**AUTHENTIC MICROTTEXTS
IN TEACHING GERMAN AT THE UNIVERSITY
(ON THE EXAMPLE OF THE THEMATIC BLOCK
“WETTERVORHERSAGEN”)**

The article is devoted to the problem of ensuring the authenticity of linguocultural material used in teaching a foreign language at a university. As an example, the visualization of authentic microtexts of the thematic block “Wettervorhersagen” is considered. The article provides an algorithm for working with texts that reveal the peripheral vocabulary of the block, related to the semantic field “weiße Weihnachten” aimed at the formation and development of students’ dialogical speech skills. The authors of the article come to the conclusion that the use of visualized authentic microtexts makes it easier to work on individual thematic blocks and develops students’ sociocultural competence.

Keywords: authentic text, micro- and macrottexts, visualization of linguocultural material, foreign language education, university, German language.

Аутентичные тексты как средство обучения иностранному языку в вузе рассматриваются и отечественными (Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, А.А. Рогалева), и зарубежными (Г. Суит, Л. Лиер, М. Брин) исследователями. Традиционное деление аутентичных текстов на макро- и микротексты отчасти теряет свое значение при использовании текстов онлайн-формата, так как любой микротекст может быть «развернут» через обращение к гиперссылкам, мобильным словарям и приложениям. Таким образом, к аутентичным микротекстам сегодня можно скорее отнести тексты, обладающие широким лингвокультурным потенциалом, несмотря на их сравнительно небольшой объем.

Как отмечает Т.В. Ермолова, коммуникативная значимость аутентичных материалов рассматривается через спектр обстоятельств реальной жизни и разнообразие форм коммуникации, которые предстоит усвоить студентам [Ермолова, 2020, с. 53]. Коммуникативная валидность таких лингвокультурных аутентичных микротекстов, как онлайн-сводка погоды, не подлежит сомнению [Корзунина, 2022]. Онлайн-тексты тематического блока «Wettervorhersagen», как правило, уже визуализированы при помощи графиков, рисунков, табличных и номенклатурных данных, что значительно облегчает их восприятие обучающимися. При работе с данными текстами возможно построение диалогов, приближенных к ситуативной реальности; развертывание ролевых и ситуативно-коммуникативных игр; использование элементов театрализации.

Приведем пример алгоритма работы с текстами, раскрывающими периферийную лексику блока, относящуюся к семантическому полю «weiße Weihnachten», направленную на формирование и развитие умений и навыков диалогической речи обучающихся. В качестве аутентичного микротекста используется постоянно обновляющийся электронный ресурс

[So stehen die Chancen für weiße Weihnachten 2022], предоставляющий, наряду со сводками погоды в федеральной земле Северный Рейн-Вестфалия, исторические и социокультурные сведения о рождественских обычаях и традициях Германии.

До начала работы с ресурсом предлагается ознакомиться с лексикой тематического блока «Wettervorhersagen»: обучающиеся читают текст, содержащий лексико-грамматические единицы, и определяют их значение, работая с мобильными словарями: Pünktlich zum meteorologischen Winteranfang am 1. Dezember 2022 könnte es deutlich kälter werden in NRW. Nach einem eher milden Wochenbeginn liegen die Werte laut Deutschem Wetterdienst dann nur noch bei drei bis sechs Grad, im Bergland bei maximal drei Grad. Dazu soll es in höheren Lagen schneien, vor allem im Sauerland, bei zunächst weiter fallenden Temperaturen. Es wird also spürbar winterlicher. Was die Frage aufwirft, ob es sich nur um einen vorübergehenden Wetterwechsel handelt oder sich ein anhaltender Trend abzeichnet – möglicherweise mit der Chance auf weiße Weihnachten. Belastbar lässt sich das vier Wochen vor Heiligabend nicht beantworten, aber so viel sei verraten: Noch ist alles drin [Wettervorhersagen].

Данные, размещенные на официальных метеорологических сайтах, позволяют сделать прогноз относительно погоды на Рождество 2022 г. Это задание связано с развитием навыков поискового чтения: Alle Jahre wieder kommt die große Frage: Erfüllt sich der Wunsch nach Schnee über die Weihnachtsfeiertage? Noch gibt es keine genauen Vorhersagen, nur Trends. Demnach wird es zunächst auf jeden Fall kälter. Auch Schnee ist möglich.

Обсуждение погоды на Рождество в прошлом году (тренировка прошедшего времени) происходит в диалоге; обучающимся предоставляется возможность использовать опоры: устойчивые слова и выражения, образующие так называемый «диалоговый мостик»: an Weihnachten im vorigen Jahr hat es geschneit; die Schneehöhe betrug 13,2 Zentimeter; danach folgte

ein schneereicher Dezember; es sorgte für Temperaturen zwischen null und vier Grad; der Wind brachte das extreme Kaltluft nach Westen; die Chance auf milde und trockene Weihnachten stieg.

Закрепление периферийной лексики происходит при работе с инфографикой, представляющей данные о пред-рождественской погоде в Германии с 1950 г. Диалоги формируются в этом случае в свободно-ассоциативной форме. Der Meteorologe Jörg Kachelmann hat auf seiner Webseite die Weihnachtsfeste seit 1950 in einer Tabelle aufgeführt und dabei für NRW Köln als repräsentative Stadt gewählt. Das Ergebnis fällt recht ernüchternd aus: Lediglich vier Mal in 70 Jahren durfte man sich hier über eine Schneedecke zu Weihnachten freuen: 1963, 1976, 1981 und 2010. Ob sich 2022 in diese Liste einsortieren wird, ist sehr fraglich.

Особая роль уделяется работе с семантическим полем «weiße Weihnachten», которая разворачивается на основе уже усвоенной периферийной лексики; обучающиеся выстраивают прогноз для семи городов Германии, определяя их шансы на «Белое Рождество»: Für sieben Städte in Deutschland hat der DWD den Rückgang der Wahrscheinlichkeit von weißen Weihnachten berechnet: In Berlin ist die statistische Chance danach um genau zehn Prozentpunkte gesunken, ebenso in Hamburg. Doch während in Leipzig die Wahrscheinlichkeit nur um 3,8 Prozentpunkte sank, waren es in München 19,5, in Freiburg 12,2 und in Frankfurt/Main 11,8 Prozentpunkte. Das heißt: Statistisch betrachtet können sich die meisten Menschen in Deutschland nur noch alle zehn Jahre über Schnee an den drei Feiertagen freuen [So stehen die Chancen für weiße Weihnachten 2022].

Прогноз погоды представляется в театрализованной форме; организуется постановочная ситуация «Trendmodelle der Wetterdienste in Europa und USA». При подготовке ситуации необходимо использовать материалы, указанные преподавателем. Lage des Hochdruckgebiets entscheidet darüber, ob es an Weihnachten schneien könnte. Liegt das Hoch demnach über

Mitteleuropa, steigt die Chance auf milde und trockene Weihnachten, liegt das Hoch über Skandinavien, könnte eine kalte Ostwetterlage auch Niederschläge bringen, die als Schneeherunterkommen. Immerhin gehen alle Trendmodelle der Wetterdienste in Europa und USA 2022, auch das Jahreszeitenmodell des Deutschen Wetterdienstes, von einem eher kälteren Dezember aus.

В заключение обучающимся предлагается выполнить тестовые задания, направленные на проверку степени усвоения лексико-грамматических тем блока «Wettervorhersagen» и социокультурной информации, полученной при развертывании (аттракции) семантического поля «weiße Weihnachten».

Результаты апробации разработанных авторами методических материалов позволяют прийти к выводу о том, что использование визуализированных аутентичных микротекстов помогает облегчить работу над отдельными тематическими блоками и развивает социокультурную компетенцию обучающихся.

Библиографический список

1. Ермолова Т.В. Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современное педагогическое образование. 2020. № 6. С. 51–56.
2. Корзунина А.С. Урок английского языка «Прогноз погоды» [Электронный ресурс]. URL: https://урок.рф/library/urok_anglijskogo_yazika_prognoz_pogodi_140916.html (дата обращения: 26.11.2022).
3. Рогалева А.А. Концепция аутентичности учебного языкового текста // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 136–138.
4. So stehen die Chancen für weiße Weihnachten 2022 [Электронный ресурс]. URL: https://gr-online.de/nrw/panorama/weisse-weihnachten-2022-gibt-es-schnee-in-nrw_aid-55076677 (дата обращения: 26.11.2022).
5. Wettervorhersagen [Электронный ресурс]. URL: <https://deseite.ru/wettervorhersagen-prognoz-pogodyi-na-nemetskom-yazyke/> (дата обращения: 26.11.2022).

И.П. Селезнева, Н.Е. Шипачева

**УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 5-м КЛАССЕ**

Статья посвящена проблеме формирования грамматического навыка при обучении монологической речи на уроках немецкого языка в 5-м классе. В качестве примера рассматривается работа с генеалогическим деревом семьи вымышленных персонажей мультфильма «Энканто». Приводится описание комплекса условно-речевых упражнений (имитативных, подстановочных, трансформационных, репродуктивных), прошедшего апробацию на базе МАОУ СОШ «Лицей № 6 “Перспектива”» (Красноярск). Авторы приходят к выводу о том, что использование данного вида упражнений может привести к осознанному употреблению обучающимися грамматических правил в речи.

Ключевые слова: обучение грамматической стороне речи; условно-речевые упражнения; грамматический навык; говорение; монологическая речь; немецкий язык.

I.P. Selezneva, N.E. Shipacheva

**CONDITIONAL SPEECH EXERCISES
AS A MEANS OF FORMING GRAMMATIC SKILLS
IN TEACHING MONOLOGICAL SPEECH
IN THE 5TH GRADE GERMAN CLASS**

The article is devoted to the problem of grammatical skills formation in teaching monologue speech at the German lessons in the 5th grade. As an example, work with the family tree of the family of fictional characters from the cartoon “Encanto” is considered. The article provides a description of a set of conditional speech exercises (imitative, substitutional, transformational, reproductive) that has been tested on the basis of the Lyceum No. 6 Perspektiva (Krasnoyarsk). The authors of the article come to the conclusion that using this type of exercises can lead to students` conscious use of grammatical rules in speech.

Keywords: teaching grammar, conditional speech exercises, grammar skill, speaking, monologue speech, German.

В настоящее время в школах чаще всего грамматика изучается отдельно от ситуаций, в которых ее можно использовать. Обучающиеся записывают правило, но не знают, как его можно применить. Учителя не помогают увидеть связь грамматической формы с реальной жизнью (М.Х. Ахмедова, А.В. Гизатуллина).

При посещении уроков иностранного языка в различных классах и у разных учителей замечаешь, что условно-речевые упражнения учителя, как правило, не используют, ссылаясь на недостаточное количество времени на уроке и неготовность обучающихся к высказываниям на иностранном языке. В результате не достигается одна из главных целей обучения иностранному языку – способность свободно выражать свою мысль на изучаемом иностранном языке.

В УМК по немецкому языку как второму иностранному для 5-го класса «Horizonte» одним из предметных результатов речевой компетенции предполагается умение обучающихся на элементарном уровне рассказывать о себе, семье, домашнем животном, о третьем лице, хобби, любимом школьном предмете, школьных принадлежностях, покупке; описывать предмет, картинку; кратко характеризовать персонажа [УМК «Horizonte», 2019].

После присутствия на уроках немецкого языка в 5-м классе в начале четвертой четверти мы пришли к выводу о том, что обучающиеся не только не могут составить рассказ о себе или о ком-либо, но и не способны правильно применить изученные ранее грамматические конструкции в предложениях.

По Е.И. Пассову, грамматический навык – способность говорящего мгновенно выбрать модель, адекватную речевой задаче и оформить ее соответственно нормам данного языка [Пассов, Кузовлева, 2010].

Под речевой задачей понимается необходимость убедить, сообщить, похвалить, уговорить, покритиковать и т.д. Но на практике обучающиеся к концу первого года изучения немецкого языка как второго иностранного не владеют

грамматическим навыком. Они знают изученные правила морфологии и синтаксиса, но во время выражения своих мыслей на иностранном языке не могут связать отдельные слова и грамотно построить предложение.

Соответственно, нет грамматического навыка – нет возможности построить монолог. Поэтому грамматические навыки и монологические умения должны одновременно включаться в учебный процесс и быть взаимосвязанными.

Наиболее эффективными для закрепления грамматических явлений в устной речи являются упражнения с коммуникативной направленностью, то есть условно-речевые и речевые, которые приближают нас к ситуации реального общения (Е.И. Пассов, И.Ф. Мусаелян).

С их помощью обучающиеся попадают в языковую ситуацию, схожую с ситуацией реальной жизни, решают речевые задачи и отрабатывают грамматические конструкции в живой речи, опираясь на пройденный ранее лексический и грамматический материал (табл.).

Условно-речевые упражнения: виды и содержание

Условно-речевые упражнения	Содержание условно-речевых упражнений
Имитативные	Закрепляются лексические единицы и грамматические модели. Обучающиеся в ходе высказывания используют образец, не изменяя его
Подстановочные	Обучающиеся подставляют лексические единицы в уже готовую структуру, тем самым формулируя свое высказывание
Трансформационные	Обучающиеся должны научиться менять порядок слов в предложении, формы слов, время глагола, падеж и число имен существительных и так далее. На этом уровне обучающиеся могут из утверждения составить вопрос или рассказ от первого лица переделать в рассказ от третьего лица
Репродуктивные	В речи закрепляется все, что обучающиеся усваивали в предыдущих упражнениях. Обучающиеся самостоятельно строят высказывания

Нами разработан комплекс условно-речевых упражнений по формированию грамматических навыков при обучении монологической речи на уроке немецкого языка в 5-м классе в дополнение к главе 6 «Моя семья».

Упражнения основаны на известном пятиклассникам мультфильме «Энканто». До начала работы учитель должен ознакомить всех с генеалогическим древом семьи из данного мультфильма для того, чтобы у обучающихся не возникло сложностей с именами героев – членов семьи.

Упражнение 1. Имитативное

Цель упражнения: повторить пройденную ранее лексику по теме «Meine Familie», сформулировать правило образования и изменения притяжательных местоимений в зависимости от рода имени существительного в именительном падеже.

Обучающимся предлагается прочитать текст и найти в нем имена всех членов семьи. Затем необходимо подчеркнуть притяжательные местоимения и объяснить, по какому принципу происходит изменение их окончаний. После прочтения текста обучающиеся исправляют ошибки в предложениях, данных после текста.

Ответы обучающихся

1. Ja, ihr Hobby ist der Garten. Das ist richtig, ihre Blumen sind schön.

2. Nein, ihre Hobbys sind kochen und singen. Das ist falsch, ihr Bruder heißt Bruno. Ja, ihre Schwester heißt Pepa.

3. Nein, ihr Hobby ist Gitarre zu spielen. Das ist falsch, ihre Kinder sind Dolores, Camilo und Antonio.

4. Nein, sein Hobby ist Rad zu fahren. Nein, seine Schwester mag tanzen und singen. Das ist falsch, sein Bruder ist klein.

Упражнение 2. Подстановочное

Цель упражнения заключается в дифференциации обучающихся разных притяжательных местоимений. Учитель выдает обучающимся карточки с предложениями, личное местоимение нужно заменить на притяжательное.

Упражнение 3. Трансформационное

Цель упражнения заключается в автоматизации употребления притяжательных местоимений в речи.

Обучающиеся работают в парах или микрогруппах. Необходимо наугад вытянуть карточку с изображением одного из членов семьи мультфильма «Энканто». Вытянувшему карточку нужно, используя притяжательные местоимения, рассказать о семье персонажа так, чтобы остальные обучающиеся смогли его отгадать. Важно объяснить обучающимся, что необходимо дослушивать рассказ собеседника до конца и только потом высказывать свою версию.

Упражнение 4. Репродуктивное

Цель упражнения: научить обучающихся составлять рассказ о семье. В результате обучающиеся по образцу упражнения могут рассказать и о своей семье.

Обучающиеся работают в парах или микрогруппах. Один обучающийся выбирает любого персонажа и рассказывает от его имени о «своей» семье: какие родственники у него есть, как их зовут, какие у них увлечения. Задача остальных обучающихся – отгадать персонажа, задавая наводящие вопросы.

Разработанный комплекс условно-речевых упражнений апробирован во время прохождения практики на базе МАОУ СОШ «Лицей № 6 “Перспектива”» (Красноярск) на уроке немецкого языка в 5-м классе (14 обучающихся).

После завершения работы с комплексом условно-речевых упражнений обучающимся были розданы карточки для проведения рефлексии. Предполагается выделение трех уровней сформированности грамматических навыков, демонстрируемых в ходе монологической речи: продвинутый, базовый, пороговый.

В результате анализа ответов обучающихся получены следующие результаты: из 14 обучающихся 3 (21,43 %) выбрали только вариант ответа «Я знаю, что такое притяжательные местоимения» (соответствует пороговому уровню); 7 (50 %) – варианты ответа: «Я знаю, что такое притяжа-

тельные местоимения» и «Я понимаю разницу между *mein* и *meine*, между *dein* и *deine*, *ihr* и *ihre*, *sein* и *seine*» (соответствует базовому уровню); 4 (28,57 %) обучающихся выбрали варианты ответа: «Я знаю, что такое притяжательные местоимения», «Я понимаю разницу между *mein* и *meine*, между *dein* и *deine*, *ihr* и *ihre*, *sein* и *seine*» и «Я могу употреблять их в предложениях» (соответствует продвинутому уровню).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что условно-речевые упражнения – неотъемлемая часть процесса формирования грамматических навыков при обучении монологической речи. Используемые в комплексе – от простого к сложному – они могут дать хороший результат, значительно улучшить продуктивность урока и привести к осознанному употреблению обучающимися грамматических правил в речи.

Библиографический список

1. Ахмедова М.Х. Типология упражнений для развития речи на неродном языке // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 687–689.
2. Гизатуллина А.В. Основные принципы и стратегии обучения различным аспектам немецкого языка как второго иностранного на базе английского // Иностранные языки в школе: немецкий после английского: учебно-метод. пособие / Елабуг. фед. ун-т. Елабуга, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F1283785437/18.Inostrannye.yazyki.v.shkole.nemeckij.posle.anglijskogo.Uchebno.pdf> (дата обращения: 15.11.2022).
3. Мусаелян И.Ф. Понятие «система упражнений» и попытки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2020. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleks-uprazhneniy-napravlennyh-na-formirovanie-yazykovoy-kompetentsii/viewer> (дата обращения: 15.11.2022).
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
5. УМК «Horizonte»: учебник немецкого языка 5 класса для школ с изучением немецкого языка как второго иностранного / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова. М.: Просвещение, 2019. 104 с.

П.С. Солусенко, Н.О. Лефлер

**ОСНОВЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА
ИНСТИТУТА ГАСТРОНОМИИ СФУ
В СООТВЕТСТВИИ С ИХ БУДУЩЕЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ**

Статья посвящена условиям формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковой специальности вуза, а также разработке модели лингвокультуроведческой подготовки на занятиях по английскому в институте гастрономии СФУ (Красноярск).

Ключевые слова: лингвокультуроведение, методика, обучение, профессиональная коммуникативная компетенция, лингводидактика.

P.S. Solusenko, N.O. Lefler

**FUNDAMENTALS OF LINGUOCULTURAL TRAINING
OF GASTRONOMY INSTITUTE BACHELOR
STUDENTS IN ACCORDANCE WITH THEIR FUTURE
PROFESSIONAL SPECIALIZATION**

The article is devoted to the conditions of students' professional communicative competence formation as well as to the development of a model of linguocultural training in English classes at the Gastronomy Institute of the Siberian Federal University of Krasnoyarsk.

Keywords: linguocultural training, methodology, professional communicative competence, linguodidactics.

Внаши дни методика обучения иностранным языкам ориентирована преимущественно на коммуникацию обучающихся с представителями стран, отличных по типам общественного устройства, традициям и культуре от их собственной [Skorinskaja, 2003], что позволяет сделать

вывод о необходимости лингвокультуроведческого подхода в обучении иностранному языку. Настоящая статья фокусируется на примерах преподавания культуры в университетской практике и на формировании профессиональной коммуникативной компетенции у студентов неязыковой специальности.

Лингвистами выделяются два основных способа реализации лингвокультуроведческого подхода в обучении: тематический и филологический [Пирхавка, 1992]. Рассматривая эти способы в рамках профессиональной подготовки студентов института гастрономии СФУ, можно выделить еще один компонент – профессионально-квалификационный. Данный компонент включает в себя узкоспециализированные знания, умения и навыки, присущие выпускникам профилей «Ресторанный менеджмент», «Institut Paul Bocuse» (подготовка будущих поваров) и «Эмоциональный маркетинг» данного института. Являясь студентами первого в России института гастрономии, обучающиеся проходят профессиональную подготовку, существенно отличающуюся от подготовки студентов иных направлений СФУ, в том числе и на занятиях по иностранному языку. Это связано с тем, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового профиля может эффективно осуществляться в рамках учебных программ только в том случае, когда структура занятий по иностранному языку пересмотрена в соответствии с их будущей профессиональной специализацией [Изаренков, 1990]. Основываясь на трех вышеперечисленных составляющих лингвокультуроведческого подхода, модель успешной лингвокультуроведческой подготовки в институте гастрономии СФУ можно представить следующим образом (рис.).

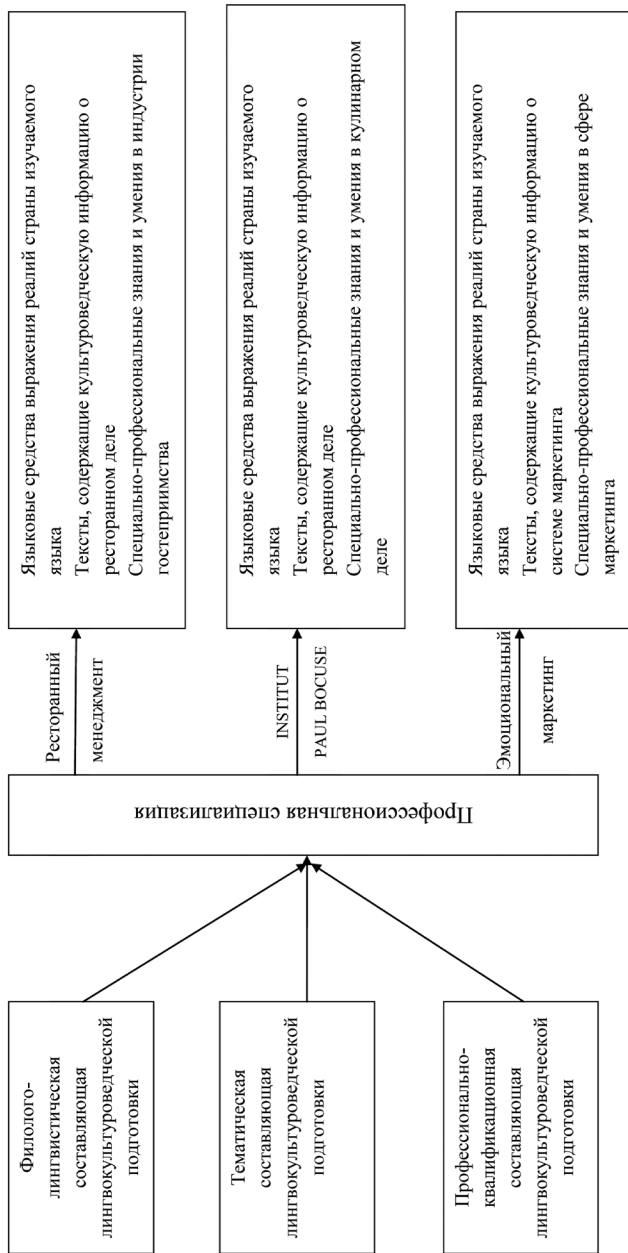


Рис. Модель лингвокультуроведческой подготовки студентов на занятиях по английскому языку в процессе профессионального обучения в институте гастрономии СФУ (Красноярск).
Структура О.Ю. Марковой

Перед методикой преподавания также встает проблема отбора лингвокультуроведческого материала для занятий со студентами данных специальностей. Решение этого вопроса напрямую связано с последующим успехом работы преподавателя по формированию профессиональной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового профиля. Приведем следующий пример удачного выбора материала: для студентов направления Ресторанный менеджмент уровня А2 по общеевропейской шкале оценивания [Council of Europe, 2001] уместно соединить грамматическую тему модальных глаголов с лексической темой «Receiving guests at the restaurant», а также с привлечением внимания студентов к нормам вежливости, выраженным в языке. Выстроить занятие в данном случае можно вокруг следующего диалога менеджера и гостей ресторана:

Tom: Good evening. Do you have a reservation?

Mr Smith: Yes, we do.

Tom: Could I have the name, please?

Mr Smith: Sure, Mr and Mrs Smith.

Tom: One minute, yes, Mr and Mrs Smith – table for two. Would you prefer to sit indoors or outdoors?

Mrs Smith: We'd prefer indoors. What about the table near the bar?

Tom: I'm very sorry, I'm afraid this table is not available. Would you like the one near the window?

Mr Smith: Yes, that will do.

Tom: Follow me, please. I'll show you to your table.

Mr Smith: Thank you.

Работа с диалогом может быть выстроена следующим образом: после его прочтения студентам предлагается выделить основные действия менеджера в данной ситуации

(greet the guests, ask if there is a booking, ask for the name, check the booking details etc) и найти фразы, соответствующие каждому из действий. Затем стоит акцентировать внимание обучающихся на использованных в диалоге модальных глаголах, после чего студентам может быть предложено выбрать грамматически верные и наиболее приемлемые с точки зрения этикета фразы к каждой из ранее обозначенных ситуаций общения, например:

You are the reception waiter in a restaurant. You want to know the guest's name, tick the best option.

a) May I tell your name, please?

b) Can I spell your name, please?

c) Could you tell me your name, please?

В завершение занятия студенты должны составить и разыграть собственный диалог на основе представленного выше. Подобным образом может также быть выстроена работа с профессиональными темами «Taking reservations by telephone», «Taking a beverage order / food order», «Serving wine» и «Dealing with complaints» [Talalla, 2008].

В заключение следует еще раз отметить, что на сегодняшний день для лингводидактики особенно важно разработать такую методику обучения иностранным языкам, которая позволит вузам проводить подготовку высококлассных специалистов, способных и открытых к межкультурной коммуникации, в том числе и в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.

2. Маркова О.Ю. Страноведческий аспект профессиональной подготовки студентов туристского вуза в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 176 с.
3. Пирхавка Н.Е. Формирование лингвострановедческого компонента коммуникативной компетенции учащихся при обучении чтению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 235 с.
4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 273 p.
5. Skopinskaja L. The Role of Culture in Foreign Language Teaching Materials: an Evaluation from an Intercultural Perspective // Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education. Ed. Ildiko Lázár. Strasbourg: Council of Europe, 2003. P. 39–61.
6. Talalla R. English for Restaurant Workers, Second Edition. Compass Publishing, 2008. 96 p.

П.А. Сурхайзаде кызы, Н.В. Колесова

**РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 8–9-х КЛАССОВ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «SUPERSTITIONS»**

В статье рассматривается возможность развития социокультурной компетенции обучающихся основной школы при подготовке к ОГЭ по английскому языку с помощью аутентичных текстов.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, иностранный язык, компетенция, ОГЭ, основная школа.

P.A. kyzy Surkhaizade, N.V. Kolesova

**DEVELOPMENT OF 8-9TH GRADE STUDENTS'
SOCIOCULTURAL COMPETENCE PREPARING
FOR THE ENGLISH LANGUAGE STATE EXAM
ON THE TOPIC “SUPERSTITIONS”**

The article discusses the possibilities of developing sociocultural competence while preparing the 8–9th grade students for the state school exams in English language with the help of authentic texts.

Keywords: sociocultural competence, foreign language, competence, state exam, middle school.

Главной задачей обучения в современных школах являются раскрытие способностей каждого обучающегося, воспитание личности, которая готова к жизни в высокотехнологичном и современном мире. В связи с этим цель обучения иностранному языку сводится к развитию индивидуальных способностей личности, совершенствованию коммуникативной компетенции, умений взаимодействия с собеседником и поддержания коммуникации на иностранном языке, а также способности личности к дальнейшему совершенствованию и саморазвитию.

Федеральный государственный образовательный стандарт, основной нормативный документ, регулирующий содержание, цели, задачи образования на территории Российской Федерации, главным требованием современного образования называет формирование социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция рассматривается в этой связи как необходимое условие интеграции человека в иноязычную среду, обеспечивающее эффективное межкультурное взаимодействие [Федеральный государственный образовательный стандарт...].

Актуальность данной работы заключается в следующем: в эпоху глобализации стираются границы и расширяются контакты между странами и культурами. Для успешной иноязычной коммуникации необходимо учитывать в первую очередь социокультурную составляющую, в которую входят все реалии носителя языка: их история, культура, менталитет, манеры, этикет, жесты и безэквивалентная лексика.

Современная наука рассматривает социокультурную компетенцию с разных сторон. Часть исследователей отмечают сложный характер данного явления и его влияние на способность поддерживать успешную коммуникацию [Риске, 2000], другие акцентируют момент реализации коммуникативных интенций говорящего [Мельникова, 2005], ряд исследователей подчеркивают системный характер социокультурных знаний [Елизарова, 1998; Соловова, 2003], а также выделяют культурно-ценностный потенциал социокультурной компетенции [Сысоев, 1997].

Понятие «социокультурная компетенция» предполагает наличие знаний, умений и навыков, набора языковых средств, обеспечивающих успешную коммуникацию в соответствии с правилами использования языка, ситуацией общения, намерениями коммуникантов и традициями

определенного социума. Необходимым условием для этого исследователи называют знание и понимание культуры страны изучаемого языка. Культурную наблюдательность и толерантность участников коммуникативного процесса [Лукьянова, 2014].

Подводя итог, можно заключить, что социокультурная компетенция предполагает расширение лингвострановедческих знаний о стране изучаемого языка, также формирование умений сравнивать и выделять общее и разное в культуре родного языка и иноязычной культуре.

Данный вопрос побудил к изучению проблемы формирования и развития социокультурной компетенции на уроках английского языка и разработке упражнений для подготовки к ОГЭ по английскому языку с учетом социокультурной компетенции.

Известно, что весомую роль в обучении играет мотивация и в структуре урока мотивационно-побудительный этап является первым и ключевым, т.к. от него зависят все последующие этапы. Для повышения заинтересованности обучающихся можно задействовать разнообразные материалы как в печатном виде, так и в цифровом формате, сопровождаемые картинками, видео, графиками. Визуализация информации оказывает положительное влияние на запоминание благодаря наглядности и подключению зрительной памяти к процессу обучения, а подобное разнообразие, вариативность форматов материала, их отличие от привычных заданий из учебников способны скрасить монотонность традиционных уроков, привлечь внимание, а следовательно, повысить степень понимания и уровень усвоения знаний.

Одним из приемов введения в тему урока может служить видеосюжет на тему «Суеверия». По первому кадру видео учащиеся пытаются угадать, как будут развиваться

действия в видео [Talking about Superstitions...]. После того как учащиеся выдвинут идеи, они смотрят видеоролик полностью, чтобы проверить, насколько верны были их догадки. После просмотра преподаватель задает вопросы по содержанию, которые приближают обучающихся к определению темы урока. В процесс выполнения данных упражнений включена и речевая зарядка, заключающаяся в ответах на вопросы и в выдвигаемых гипотезах.

1. What number is not shown on the panel?
2. What buildings do not have this floor number?
3. What is the unlucky day in America?
4. What number is lucky in America?
5. What number is lucky in China?
6. Is finding a penny good luck or bad luck?

Определение темы урока позволяет сформулировать вопросы, которые непосредственно затрагивают тему «Суеверия».

1. What things are considered good luck?
2. What things are bad luck in your country?
3. Are there any unlucky numbers in your country? What are they?
4. Do you believe in any superstitions? What are they?
5. Do you have any good luck charms?

Статьи из журналов и газет могут служить вспомогательным средством при формировании навыков чтения. Сначала учащиеся знакомятся с текстом статьи об истории суеверий в Великобритании (Эроусмит, 2022). После прочтения необходимо озаглавить каждую часть статьи, затем ответить на вопросы по содержанию и составить таблицу суеверий и причин, вызвавших их. Задания на соответствие заголовкам и вопросы по содержанию включаются в экзамен ОГЭ, их выполнение на занятии способствует дополнительной тренировке и подготовке к будущему экзамену.

Для отработки лексического материала обучающимся предлагается сделать задания на работу с синонимами, подстановку слова в контекст, определение правильного соответствия. Подобные задания также нацелены на дополнительную тренировку перед экзаменом. В конце можно предложить выписать ключевые моменты и фразы из статьи, которые будут служить опорой при пересказе.

Как известно, суеверия не всегда относятся к прошлому. Существует большое количество суеверий, распространенных и в наши дни. На следующем этапе школьникам нужно прочитать небольшой текст о суевериях, в которые верят и сейчас [Superstitions...], и доказать их нелогичность и необоснованность. Данное задание позволяет развивать умение монологического высказывания, дает возможность излагать и обосновывать собственные мысли.

В качестве домашнего задания ученикам нужно будет найти информацию о суевериях в других странах и представить ее в виде таблицы, сравнить суеверия в других культурах с суевериями, распространенными в нашей стране.

На следующем занятии на этапе выхода в речь предлагается высказать и обосновать свое мнение о следующих суевериях.

It is bad luck to open an umbrella indoors.

If you break a mirror, you will have bad luck for seven years.

Do not laugh too much, or you will end up crying at the end of the day.

It is bad luck to sweep the house at night.

Do not point your finger at the rainbow or you will break the finger.

Sleeping at the mirror can cause nightmares.

Cutting your nails at night can welcome ghosts.

Что касается письменной речи, ее развитие может осуществляться с помощью творческих упражнений, предполагающих написание небольшой статьи для научного журнала, описывающей различные суеверия, их причины и логическое обоснование несостоятельности.

В рамках подготовки к экзамену по английскому языку обучающимся предлагается написать ответ на электронное письмо от друга по переписке и поделиться своим мнением о суевериях и отношением к ним.

You have received an email message from your English-speaking pen-friend Nick:

From: Nick@mail.uk

To: Russian_friend@mail.ru

Subject: Superstition

...Dear Sasha, do you believe in superstitions? My friends say it can really affect our luck, but I doubt. I even don't know any superstitions. Can you tell me about some of them? What superstitions have you got in Russia and are they similar to our?

Write a message to Nick and answer his 3 questions.

Write 100–120 words.

Remember the rules of letter writing.

Таким образом, проведенные занятия по теме «Суеверия» показали, что дополнительные аутентичные материалы и серия упражнений по данной теме способствуют расширению лингвострановедческих знаний, развивают социолингвистическую компетенцию. С помощью разработанных дополнительных заданий обучающиеся изучают и закрепляют не только лексику из модулей учебника, но и дополнительные лексические единицы по конкретной теме. При этом сам учитель также совершенствует свои лингвострановедческие знания, получает новую информацию при подготовке материалов к урокам. Не стоит забывать и о воспитательной ценности лингвострановедческого материала,

при изучении обычаев, традиций и культуры иной страны обучающиеся не только получают новые знания, они усваивают ценности, участвуют в иноязычном общении, диалоге культур, развиваются как личности и расширяют кругозор. Задания можно варьировать, трансформировать в зависимости от задач урока. Так, лингвострановедческий материал может быть использован в качестве вспомогательного средства для развития навыков продуктивной и рецептивной речевой деятельности, например, ко многим заданиям можно подобрать видео, таким образом будут развиваться навыки аудирования. Уроки с использованием лингвострановедческого материала можно проводить в конце четверти, как урок погружения в иноязычную культуру и повторения пройденного материала.

Преимущества использования заданий, направленных на развитие социокультурной компетенции, как для учителя, так и для ученика очевидны. Для всех педагогов важно научить своих учеников поддерживать диалог на английском языке, приобщать к культурным ценностям, расширять кругозор. Достижение этой цели может быть осуществлено благодаря разного рода заданиям и упражнениям, которые формируют аутентичное коммуникативное пространство, благоприятно влияющее как на заинтересованность, вовлеченность обучающихся, так и на развитие их коммуникативных компетенций, позволяют сделать процесс обучения английскому языку более увлекательным и приятным для учащихся.

Библиографический список

1. Елизарова Г.В. О природе социокультурной компетенции. СПб., 1999. 25 с.
2. Лукьянова Л.А. Формирование функционально-содержательной основы социокультурной компетенции учащихся 10–11 классов общеобразовательной школы (на материале английского языка). СПб., 2014. 10 с.

3. Мельникова Д.С. Формирование иноязычной социокультурной компетенции студентов художественно-графического факультета педагогического университета (на материале английского языка). СПб., 2005. 243 с.
4. Рiske И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения (на материале английской поэзии). СПб., 2000. 259 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: Просвещение, 2003. 237 с.
6. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М., 2004. 47 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/55170507/#friends> (дата обращения: 21.11.2022).
8. Superstitions. Reading texts [Электронный ресурс]. URL: <https://www.liveworksheets.com/zd3082611kr> (дата обращения: 25.11.2022).
9. Talking about Superstitions / Learn English through Culture / ESL Lesson about Superstitions [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=G-DQ3cpZ2bo> (дата обращения: 25.11.2022).
10. The History of 12 British Superstitions [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mentalfloss.com/posts/british-superstitions-history> (дата обращения: 25.11.2022).

А.С. Терехов, И.А. Майер

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 6-м КЛАССЕ

В статье рассматривается вопрос об использовании ролевой игры при развитии иноязычных продуктивных лексических навыков у обучающихся основной школы. Приводятся данные опытно-экспериментальной работы на базе МАОУ «Средняя школа № 17» (Красноярск) по использованию ролевой игры на уроке английского языка.

Ключевые слова: игра, ролевая игра, продуктивный лексический навык, говорение.

A.S. Terekhov, I.A. Mayer

USING A ROLE GAME TO DEVELOP 6th GRADE STUDENTS' PRODUCTIVE LEXICAL SKILL AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON

The article deals with using a role game in the development of primary school students' foreign language productive lexical skills. The data of experimental work on using a role game at the English lesson are given.

Key words: game, role game, productive lexical skill, speaking.

Говорение на иностранном языке, как известно, достигается непросто. Ему предшествует комплексный процесс, в основу которого ложится целый ряд действий, таких как выбор лексической единицы адекватно замыслу, вызов ее из долговременной памяти, проверка ее сочетаемости с другими единицами в речи согласно языковым нормам, проверка ее способности отвечать поставленной коммуникативной задаче и ситуации, а вместе с тем автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в процессе рецепции других лексических единиц на уровне, обеспечивающем корректное реагирование на чье-либо высказывание [Трубицина, 2019].

Методисты и педагоги долгие годы находятся в поиске способов обучения, наиболее рациональных с точки зрения пользы для развития ребенка и оптимально приближенных к сущности его поведения, свойственного ему по природе в данный конкретный возрастной период. Так, одним из таких методов стала учебная игра [Коньшева, 2006; Полат, 2018].

В игре обучающийся знакомится с необычными условиями достижения учебных целей и способами получения знаний, при этом его сосредоточенность на объекте изучения усиливается. Особое значение приобретают игры в обучении иностранным языкам.

Заданная ситуация общения, в основе которой лежит социальный опыт, является полезной для обучающегося, так как выступает прототипом коммуникативных ситуаций, которые встречаются повсеместно в реальной жизни. В данном случае обучающийся не просто отображает в речи выученный на уроках и во время внеклассной работы материал – он актуализирует пассивный и активный словарный запас, когнитивные связи и имеющиеся у него фоновые знания, чтобы составить план потенциального хода коммуникации и в максимальной степени реализовать его сообразно целям и задачам общения.

Этот факт является основанием для того, чтобы утверждать о положительных перспективах и потенциале игр в обучении говорению и письму. Именно богатство продуктивного лексического запаса определяет точность и эмоциональность передачи мысли, уровень владения иностранным языком [Ильченко, 2019].

В рамках экспериментальной работы нами были проведены уроки с использованием игр на уроках английского языка с целью развития продуктивных лексических навыков. Исследование проводилось на базе МАОУ СШ № 17 города Красноярск с участием 12 обучающихся 6-го класса.

На подготовительном этапе были введены новые лексические единицы и повторялись уже изученные. Далее были предложены упражнения трансформационного, подстановочного, вопросно-ответного и продуктивного характера из учебника в рамках соответствующих тем. Так, посредством многократной проработки и актуализации единиц в речи была закреплена лексика в долговременной памяти. Данная процедура, безусловно, важна, так как обучающиеся 6-го класса отличаются преимущественно кратковременной памятью, что не способствует качественному запоминанию и выведению из памяти слов, необходимых в определенный момент речи для реализации мысли и осуществления высказывания.

На формирующем этапе была проведена работа по развитию продуктивных лексических навыков с помощью технологии ролевой игры. Ролевая игра была выбрана нами как наилучший способ моделирования языковой среды при формировании продуктивных лексических навыков [Майер, Максимова, 2018]. Игра была введена в рамках темы *Happy Times* с опорой на уже пройденную тему *My Neighborhood*. Обучающиеся были разделены на 3 группы по 4 человека. Каждая группа получила задание с коммуникативной ситуацией-проблемой, которую нужно было решить, например «проведать бабушку, которая заболела». Один из участников группы играл роль бабушки, которая сообщает, что ей нужно купить и время, когда нужно принести покупки. Вторым играл роль внука, третий и четвертый – работников магазинов. Задача внука состоит в том, чтобы правильно рассчитать время между работой магазинов, их расположением по отношению друг к другу с учетом собственной занятости и времени, когда покупки нужно принести. Актуализируемый лексический материал представлен лексическими единицами, описывающими местоположение, дни недели,

даты, время, устойчивые этикетные выражения, грамматический – глаголами движения, предлогами направления.

Воссозданные в игре ситуации идентичны реальной ситуации иноязычного общения по своему сюжету, коммуникативной направленности, языковому наполнению и экстралингвистическому поведению участников. Погружение в аутентичные условия коммуникации стимулирует обучающихся к быстрому реагированию, внимательности и концентрации на рецептивном уровне, а вместе с тем и грамотному, сообразному задаче и цели коммуникации содержанию общения, речепроизводству [Майер, Плаксина, 2017].

После проведения игры среди обучающихся был проведен опрос с целью выявить, испытывают ли обучающиеся интерес к урокам подобного вида. Результаты оценивались по шкале Лайкерта. Согласно полученным данным, представленным на рис. 1, в сравнении с уроком без использования ролевой игры интерес обучающихся в значительной степени повысился. 92 % (11 человек) проявили повышенный интерес, в то время как на обычном уроке интерес к содержанию проявили 58 % (7 человек). Опрос показал, что обучающиеся почувствовали себя увереннее в использовании лексических единиц, употреблении в контексте с семантической и содержательной точки зрения.

Как показала статистика степени активности обучающихся на уроке с использованием игры (количество ответов за урок), в 75 % случаев обучающиеся стремились к участию, проявляли активное желание высказаться и реализовать свои идеи. Тогда как на обычном уроке такие показатели были лишь у 25 % детей. Некоторые стеснялись отвечать из страха допустить ошибку, другие не видели необходимости отвечать самостоятельно, без вопроса учителя, часть детей испытывали трудности при ответе и больше не проявляли участия, часть детей вели себя флегматично и не были вовлечены в урок.

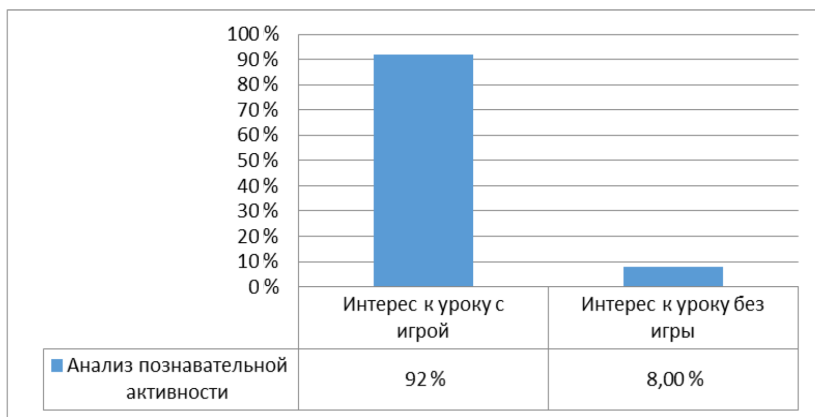


Рис. 1. Анализ познавательного интереса обучающихся на уроках, построенных с использованием и без использования ролевой игры

До начала опытной работы с использованием ролевой игры были получены исходные данные о состоянии развития продуктивных лексических навыков у испытуемых. По окончании был проведен лексический тест. Детям были предложены задания по поиску эквивалентов в русском языке, подстановочные упражнения с функцией множественного выбора, упражнения на дифференциацию лексики, упражнения переводного характера, упражнения вопросно-ответного характера. Все они были построены на основании методической опоры в виде комикса, что позволило обучающимся визуализировать материал и тщательно подготовить ответы, имея возможность контекстуальной проверки и логического анализа. По окончании обучения с использованием ролевой игры был снова проведен аналогичный тест. Согласно данным, представленным на рис. 2, по результатам уроков с использованием игры качество работы на каждом из этапов работы с лексикой возросло, т.е. обучающиеся улучшили свои показатели по ряду различных критериев.

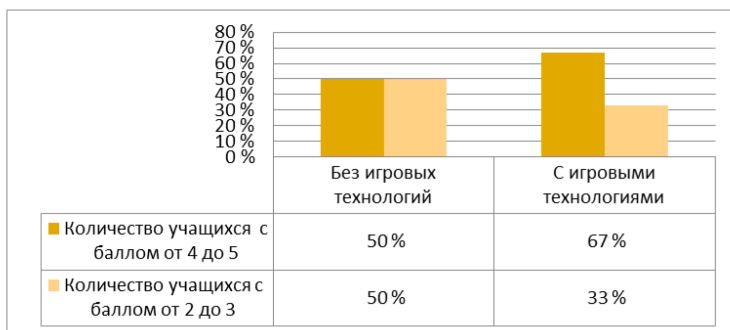


Рис. 2. Анализ динамики успеваемости обучающихся на уроках, построенных с использованием и без использования ролевой игры

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что игровые технологии и ролевая игра как вид способствуют развитию продуктивного лексического навыка. Кроме того, они имитируют реальные ситуации общения, способствуют преодолению страха перед вступлением в коммуникацию.

Библиографический список

1. Ильченко Е.В. Игры, импровизации и мини-спектакли на уроках английского языка: методические рекомендации. М.: Центр современных гуманитарных исследований, 2019. 215 с.
2. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. М.: Каро, 2006. 192 с.
3. Майер И.А., Максимова Д.Е. Ролевая игра как способ развития умений диалогической речи у обучающихся 8-х классов на уроках английского языка // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Красноярск, 2018. С. 163–173.
4. Майер И.А., Плаксина Е.А. Ролевые и деловые игры как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся средней школы // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. VIII Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. Красноярск, 2017. С. 176–184.
5. Полат Е.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие для вузов. Обнинск: Титул, 2018. 15 с.
6. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку. М.: Юрайт, 2019. 384 с.

Л.Р. Тимохина

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ

Статья посвящена определению понятий «эмпатия» и «сопереживание», проблеме происхождения и формирования эмпатии. Эмпатия определяется как социальная эмоция, которая подразделяется на сопереживание и сочувствие. Происхождение эмпатии обусловлено зеркальными нейронами человеческого мозга. Формирование эмпатии происходит путем социализации и обучения посредством вербализации эмоций, которые являются уникальными для каждой культуры.

Ключевые слова: эмпатия, сопереживание, сочувствие, зеркальные нейроны, эмоции, теория конструирования эмоций, вербализация.

L.R. Timokhina

HUMAN EMOTIONS VERBALIZING AS A WAY OF LEARNERS' EMPATHY BUILDING

The article deals with the terms of empathy, sympathy and compassion, their definitions, origin and building. Empathy is defined as a social emotion which can be divided into sympathy and compassion. The origin of empathy is traced in mirror neurons activity in the human brain. Empathy can be built through social experience and learning with the help of verbalizing human emotions which is a unique process in different cultures.

Keywords: empathy, sympathy, compassion, mirror neurons, emotions, conceptual act theory, verbalization.

Научные исследования последних десятилетий отличаются антропоцентричной направленностью. Все больше внимания уделяется внутреннему миру человека, его уникальным особенностям и потребностям. В последнее время термин «эмпатия» находит все большее распространение в литературе, предназначенной для представителей социальных профессий: учителей, психологов, социальных работников, врачей. Однако стоит отметить, что изначально

феномен, называемый в наши дни эмпатией, возник в рамках философских исследований.

Т. Липпс, немецкий философ, задавался вопросом, как можно познать другого человека, если мы обладаем только собственным сознанием. Он полагал, что мы познаем другого человека при помощи так называемого «вчувствования», что по-немецки он назвал «Einführung». Позже англо-американский психолог Э. Титченер предложил английский эквивалент «empathy».

В настоящее время термин «эмпатия» употребляется не только в психологических кругах, но и среди лингвистов, педагогов, учащихся, а также в быденном общении.

Большой психологический словарь определяет эмпатию как «эмоциональную отзывчивость человека на переживания другого, разновидность социальных (нравственных) эмоций» [Большой психологический словарь].

Особую актуальность эмпатия и сопереживание приобретают в религиозном дискурсе. В качестве примера можно привести притчу о добром самарянине: «Некоторый человек шел из Иерусалима в Иерихон и попался разбойникам, которые сняли с него одежду, изранили его и ушли, оставив его едва живым. По случаю один священник шел тою дорогою и, увидев его, прошел мимо. Также и левит, быв на том месте, подошел, посмотрел и прошел мимо. Самарянин же некто, проезжая, нашел на него и, увидев его, сжалился. И, подошедши, перевязал ему раны, возливая масло и вино; и, посадив его на своего осла, привез его в гостиницу и позаботился о нем. А на другой день, отъезжая, вынул два динария, дал содержателю гостиницы и сказал ему: позаботься о нем; и если издержишь что более, я, когда возвращусь, отдам тебе. Кто из этих троих, думаешь ты, был ближний попавшемуся разбойникам? Он сказал: оказавший ему милость» [Евангелие от Луки, 10:30–37].

Добрый самарянин сжалился над человеком, пострадавшим от разбойников, и оказал ему милость, то есть проявил эмпатию и сопереживание.

Т.П. Гаврилова, а вслед за ней и другие исследователи выделяют два вида эмпатии: сопереживание и сочувствие. Сопереживание – это переживание субъектом тех же эмоций и чувств, что и у объекта эмпатии, сочувствие – переживание эмоций и чувств по поводу эмоционального состояния другого человека [Гаврилова, 2012].

Т.Д. Карягина отмечает, что эмпатия базируется на нашей врожденной способности к моторному подражанию и формируется как социальная эмоция, которой ребенок учится у взрослых, приобретая социальный опыт [Карягина, 2010]. Данный тезис находит подтверждение в исследованиях нейробиологов, открывших так называемые «зеркальные» нейроны. Зеркальные нейроны позволяют обучаться за счет подражания, они сопоставляют внешние сенсорные сигналы с памятью об эталоне [Риццоллатти, Синигалья, 2012].

Формирование эмпатии происходит и в процессе школьного и вузовского обучения. Педагог обращает внимание учащихся на эмоции других людей, призывая их проявить сопереживание. Фразы «представь, как мальчику больно» или «давай пожалеем котенка» формируют эмпатию у обучающихся, вызывая у них зеркальные эмоции.

Однако в процессе формирования эмоций биологическая роль не является первостепенной, по мнению Л.Ф. Барретт, которая предлагает теорию конструирования эмоций. Традиционное мнение по поводу эмоций представляло человека как рациональное существо с врожденными эмоциями. В своем исследовании Л.Ф. Барретт предполагает, что эмоции не являются врожденными биологическими образованиями, они создаются мозгом, который связан с окружаю-

щей средой. Таким образом, эмоции обусловлены и культурой в том числе. Языковые обозначения некоторых эмоций, например англ. *anxiety* или русск. *тоска*, являются сложными для перевода на другой язык в силу их уникальности и лакуарности в другой языковой культуре.

Для реакции на окружающее воздействие и для проявления эмоций мозг использует внешние, входные сигналы и наш прошлый опыт. Если у нас нет понятий, сформированных на основе прошлого опыта, то внешние стимулы будут представлять для нас обычный шум. Мы не идентифицируем входящие ощущения и не знаем, как вести себя в этой ситуации. В случае если у нас есть понятие, наш мозг интерпретирует ощущения как значимые и формирует эмоции. Эмоции – это не реакции на мир. Человек – не пассивный приемник входных сенсорных сигналов, а активный создатель своих эмоций [Барретт, 2018].

Огромную роль в формировании понятий, в процессе категоризации и концептуализации играет язык. Понятие вербализуется с помощью языка и таким образом входит в картину мира человека.

Иллюстративным примером роли понятий в понимании мира является радуга. Если мы не называем цвета, входящие в радугу, то она представляется нам разноцветной полосой и не более. Таким же образом мы воспринимаем ритуал незнакомой нам культуры, так как элементы этого ритуала нам неизвестны и у нас нет их языкового обозначения. Чужой язык кажется нам потоком хаотичных звуков, и лишь позже по мере изучения языка мы начинаем выделять в нем элементы и смыслы в отдельных высказываниях.

В заключение отметим, что для формирования эмоциональной реакции, в частности эмпатии, необходимо вербализовать эмоции, создавая социальный опыт и упорядочивая окружающую действительность.

Библиографический список

1. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. 2012. № 8 (43). С. 254–256. URL: <https://moluch.ru/archive/43/5271/> (дата обращения: 30.10.2022).
2. Барретт Л.Ф. Как рождаются эмоции. Революция в понимании мозга и управлении эмоциями. М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2018. 472 с.
3. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/psychologie_dict/%D0%AD%D0%9C%D0%9F%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%AF- (дата обращения: 03.12.2022).
4. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 147–156.
5. Евангелие от Луки [Электронный ресурс]. URL: www.azbyka.ru/biblia/?Lk.10:30-37 (дата обращения: 03.12.2022).
6. Карягина Т.Д. Проблема формирования эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 38–54.
7. Риццолатти Дж., Синигалья К. Зеркала в мозге. О механизмах совместного действия и сопереживания. М.: Языки славянских культур, 2012. 208 с.

Е.В. Хромова, Т.Н. Галинская

**УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье представлен специальный курс, разработанный в качестве методического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников. В его основе лежат идеи мотивирования старшеклассников средствами иноязычных ресурсов к осознанию своих профессиональных интересов, а также включения в процесс обучения иностранному языку аутентичных иноязычных текстов профориентационной тематики, способствующих самоидентификации старшеклассников в мире профессий. Наконец, использование современных технологий обучения иностранному языку способствует развитию у старшеклассников способности соотносить свои индивидуальные особенности и профессиональные требования избранной профессии.

Ключевые слова: профориентация, профориентационное обучение, профессиональное самоопределение, старшеклассники, специальный курс, иностранный язык, аутентичные иноязычные тексты, мотивация.

E.V. Khromova, T.N. Galinskaya

**CONDITIONS FOR THE CAREER GUIDANCE
TRAINING IMPLEMENTATION
FOR HIGH SCHOOLERS
AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON**

The article presents a special course which is developed as a methodological support for professional self-determination of high school students. It is based on the ideas of motivating them by means of foreign language resources to learn about their professional interests as well as including authentic foreign language texts on career guidance in the process of teaching a foreign language that contribute to self-identification of high schoolers in the world of professions. Finally, the use of modern technologies for teaching a foreign language contributes to the development of high school students' ability to correlate their individual characteristics with the professional requirements of their chosen occupation.

Keywords: career guidance, career guidance training, professional self-determination, high school students, special course, foreign language, authentic foreign language texts, motivation.

Подготовка молодежи к профессиональному самоопределению является одной из главных проблем в современном мире, решение которой благоприятно сказывается на развитии экономической сферы общества. Следовательно, в школе безусловно нужно уделять данному вопросу особое внимание.

Рассмотрим понятие «профессиональное самоопределение», которое, в свою очередь, сопровождается такими понятиями, как «становление», «развитие», «идентификация», «самореализация в профессии». Так, профессиональное становление включает в себя психофизиологические и социально-психологические особенности, ведущие к успешному выполнению профессиональной деятельности. Профессиональное развитие проявляется в закономерном изменении индивида и личности. Идентификация подразумевает представления личности о том, какое место она занимает в профессиональной и социальной среде. В самореализацию в профессиональной деятельности входят развитие потенциала, расширение своих возможностей, раскрытие способностей и индивидуальное развитие [Пряжников, 2008].

Отметим, что решение проблемы профессионального самоопределения в школе должно носить комплексный характер, то есть не только психологи должны ею заниматься, но и в том числе учителя-предметники. В этом контексте мы рассматриваем учебный предмет «Иностранный язык», обладающий такими особенностями, как межпредметность и полифункциональность [Галинская, Рощупкина, 2021], оптимальной площадкой для проектирования уроков профориентационной направленности [Яновская, 2019]. В рамках данной дисциплины можно организовать так называемое профориентационное обучение, которое А.А. Колесников определяет как «обучение предмету, ориентированное

на развитие профессионального самоопределения обучающихся средствами этой дисциплины» [Колесников, 2018, с. 37]. В своей работе мы предлагаем специальный курс для десятиклассников «Индивидуальный маршрут профессионального самоопределения» в качестве инструмента для реализации профориентационного обучения. Данный курс базируется на трех педагогических условиях, в основу которых легла концепция индивидуальной стратегии профессионального самоопределения, разработанной А.Я. Журкиной и С.Н. Чистиковой [Цит. по: Кузнецова, 2008, с. 43].

Первое педагогическое условие заключается в мотивировании старшеклассников средствами иноязычных ресурсов к осознанию своих профессиональных интересов и обеспечивает самопознание школьниками своих желаний, интересов и склонностей. На это нацелены главным образом два блока нашего специального курса: «Портрет работника будущего» знакомит обучающихся с профессиями будущего и необходимыми навыками в любой сфере деятельности, изучая различные статьи и просматривая видеоролики по заданным темам, а «Опыт успешных людей» повышает мотивацию к действиям и вдохновляет на поступки.

Данное педагогическое условие выступает ведущим, так как происходит формирование ценностных ориентаций, мотивационной основой которых является самореализация в избранной сфере деятельности. Сюда также входит переживание положительных эмоций и сознательное их возобновление при занятии определенной деятельностью. Очень важно сделать так, чтобы выбор профессии был осознанным, а не основанным на настояниях родителей и знакомых, ведь это ведет к удовлетворенности профессиональной деятельностью и большей производительности в будущем.

Следующее педагогическое условие предполагает включение в процесс обучения иностранному языку аутен-

тичных иноязычных текстов профориентационной тематики, способствующих самоидентификации старшеклассников в мире профессий. Делая профессиональный выбор, подростки размышляют о том, как выбор может влиять на дальнейшую жизнь. К сожалению, у них не всегда получается соотнести свои устремления с обстоятельствами реальной жизни, что ведет к фрустрации. Д.А. Леонтьев объясняет трудности тем, что молодые люди не находят интересующую профессию перспективной или их способности не соответствуют интересам, а особенности характера, здоровья и привычек не согласуются с требованиями, предъявляемыми профессией [Леонтьев, 2001]. В связи с этим нужно предоставить школьникам как можно больше информации как о современных профессиях в целом, так и об интересующем виде деятельности, о своих профессионально важных качествах и путях профессионального самоопределения. Блоки «Портрет работника будущего» и «Тайм-менеджмент» нашего специального курса выступают здесь центральными. Кроме того, «Тайм-менеджмент» также учит ставить цели, расставлять приоритеты и планировать свое время таким образом, чтобы хватало его на все, что важно для достижения успеха в профессиональной деятельности и для жизни в целом.

Говоря о мире профессий, отметим, что, согласно «Атласу новых профессий», на данный момент подросток может выбрать из более 350 профессий, спрос на которые будет расти в ближайшие 10–15 лет. На наш взгляд, о данном факте крайне важно знать, так как чаще всего выпускник склонен выбирать из таких профессий, как экономист, юрист, врач, учитель и т.д., а ведь на самом деле выбор во много раз шире. Кроме того, реализуя данное условие, важно сориентировать подростка в том, какой он видит свою будущую работу: онлайн или оффлайн, на себя или по найму,

творческая или автоматизированная деятельность. Также стоит рассказывать о плюсах и минусах каждого формата, чтобы выбор был более осознанным, и о том, как можно получить ту или иную специальность.

Отдельно стоит отметить профессию блогера, которая является второй по популярности среди представителей поколения Z (<https://www.banki.ru/news/lenta/?id=10961647>). Большинство старшеклассников знают, как вести блоги и набирать подписчиков, еще до поступления в вуз, в связи с чем в их сознании теряется смысл получения высшего образования. Учителю важно донести информацию о том, что, даже если есть желание стать блогером, не стоит обесценивать важность учебы в университете, приводя различные аргументы, среди которых можно выделить следующие: 1) в какой-то момент к профессии может пропасть интерес, и без образования будет сложнее найти работу по найму; 2) блогеры могут потерять доход в связи с санкциями и блокировкой иностранных соцсетей в России (что происходит сейчас); 3) компетенции, полученные в процессе учебы в университете, могут оказаться в дальнейшем полезными и в блогерстве, поскольку, как правило, блогеры рассказывают о своем личном опыте в какой-либо сфере деятельности.

Наконец, третье педагогическое условие подразумевает использование современных технологий обучения иностранному языку, реализующих профориентационное обучение, итогом которого выступает способность соотнесения учащимися своих индивидуальных особенностей и профессиональных требований избранной профессии. Это педагогическое условие выступает центральным для блока «Профессиональная проба» нашего специального курса, где ученик «погружается» в различные виды деятельности. Для этого учитель иностранного языка может использовать ряд современных технологий обучения иностранному языку.

Так, задания, основанные на технологии уровневой дифференциации, позволяют ученикам с разным уровнем владения иностранным языком быть вовлеченными в профориентационное обучение. Например, эссе про мир профессий и свои профессиональные склонности и качества школьники могут написать как на иностранном, так и на родном языке, что, на наш взгляд, мотивирует обучающихся к более активному поиску для определения своего жизненного пути. Кроме того, метод кейсов позволяет учителю спроектировать такие задания в рамках обучения иностранному языку, которые будут развивать в обучающихся жизненно важные умения креативно мыслить, выслушивать чужую точку зрения и учитывать альтернативную, приводить аргументы в пользу своего видения проблемы, что также необходимо в любой сфере деятельности. В качестве примера кейса можно предложить подросткам составить оптимальный маршрут для туристов, приезжающих посетить их город. Таким образом ученики смогут попробовать себя в качестве гида-экскурсовода и сделать определенные выводы по поводу привлекательности для них данной профессии. Игровая технология также дает возможность «окунуться» старшеклассникам в ту или иную сферу деятельности. Учитель может предложить разыграть ток-шоу, где каждый будет иметь свою роль. Ток-шоу может быть посвящено поиску решения, к примеру проблемы недостаточно развитой системы сортировки мусора в городе. После проигрывания шоу кто-то может заинтересоваться профессией ведущего или проблемой экологии. Проектную технологию также можно успешно реализовывать в рамках профессионального обучения. Подростки, к примеру, могут сделать проект на тему «Профессия моего будущего».

Таким образом, разработанный нами специальный курс «Индивидуальный маршрут профессионального само-

определения», основанный на мотивировании старшеклассников средствами иноязычных ресурсов к осознанию своих профессиональных интересов, на включении в процесс обучения иностранному языку аутентичных иноязычных текстов профориентационной тематики и на использовании современных технологий обучения иностранному языку, поможет десятиклассникам к концу учебного года определиться с выбором будущей сферы деятельности и в начале 11-го класса спокойно начать подготовку к нужным для поступления экзаменам.

Библиографический список

1. Галинская Т.Н., Рощупкина Е.И. Профориентационный потенциал второго иностранного языка в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 71, ч. 1. С. 97–100.
2. Колесников А.А. Профориентационное обучение иностранным языкам в школе и в вузе: от теории к технологии. Рязань, 2018. 400 с.
3. Кузнецова В.Н. Критерии и показатели эффективности формирования профессионального самоопределения подростков // Научные исследования в образовании. 2008. № 2. С. 42–44.
4. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–66.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2008. 320 с.
6. Яновская О.Ю. Использование проектов в процессе профориентационной работы на уроках английского языка // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований: сб. науч. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2019. С. 316–323.

О.В. Цигулева, Д.В. Горбачева, В.В. Дутова
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО АЛФАВИТА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются особенности формирования творческих навыков и умений в процессе изучения английского алфавита у младших школьников. Предлагается поэтапный план обучения алфавиту детей младшего школьного возраста.

***Ключевые слова:** творческие навыки и умения, английский алфавит, младший школьный возраст.*

O.V. Tsiguleva, D.V. Gorbacheva, V.V. Dutova
FORMATION OF GRADE SCHOOLERS' CREATIVE SKILLS
IN THE PROCESS OF STUDYING
THE ENGLISH ALPHABET
BY MEANS OF GAMING TECHNOLOGIES

The article discusses the features of the formation of creative skills and abilities in the process of learning the English alphabet among younger students. A detailed plan for teaching the alphabet to children of primary school age is proposed.

***Keywords:** creative skills and abilities, English alphabet, primary school age.*

Мы живем в век инновационных технологий. С одной стороны, это упрощает нашу жизнь и делает ее разнообразнее, с другой – мы выполняем действия по готовым алгоритмам, формируя тем самым шаблонное мышление. Творческое начало лежит в основе индивидуализации, что, в свою очередь, является ключом к формированию мышления уже вне рамок. Творческий человек способен решать разноуровневые задачи нестандартными способами, у него развита подвижность мышления. Поэтому мы считаем, что формировать творческие навыки и умения необходимо с младшего школьного возраста. Кроме этого, вместе с формированием творческих навыков развиваются воображение,

фантазия, мышление, память и мелкая моторика. Под умением понимают действие, выполняемое на основе приобретенных способностей, а навык подразумевает действие, которое приобретается путем выполнения многократных упражнений [Цигулева, 2006].

Большинство исследователей (З.И. Ходжава, А. Платонов, Л.М. Шварц) полагают, что на формирование творческих навыков влияют определенные условия. В психолого-педагогической литературе выделяют следующие условия: комфортная психологическая обстановка, создание внутренней мотивации учения, профессиональная педагогическая помощь ребенку, изменение роли ученика, сочетание разнообразных форм работы, создание ситуации успеха, самостоятельность выполнения творческого задания, разнообразие творческих заданий, последовательность и системность в развитии творческих способностей младших школьников [Развитие творческих способностей младших школьников, 2017].

Одним из способов формирования творческих умений и навыков является обучение иностранному языку, поскольку его обучение начинается во втором классе с изучения английского алфавита. Обучая детей его основам (алфавиту), также можно формировать творческие умения и навыки, обусловленные определенным выбором методов и способов.

Выбор методов и способов изучения алфавита зависит от разных факторов. В первую очередь необходимо учитывать возраст ребенка, его индивидуальные особенности и качества. Затем необходимо выбрать те инструменты обучения, которые ребенку будут наиболее интересны и по силам, этим можно достигнуть большей вовлеченности и успеха.

Например, инструментами обучения могут быть: загадки на английском языке, стихи на английском языке, сказки на английском языке, песни на английском языке, ребусы с английским алфавитом, таблицы, творческие задания, игры с карточками, ролевые игры, творческие игры, речевые игры, просмотр мультфильмов.

Дети овладевают знаниями английского языка гораздо легче и быстрее, в отличие от взрослых. Это связано с несформированной психикой и отсутствием страха ошибиться. Одним из ведущих видов деятельности является игровая, следовательно, многими педагогами (А.Т. Николаева, А.Р. Сагирова, А.М. Ситдикова) она взята за основу как наиболее эффективный путь изучения английского языка.

В своем исследовании нам хотелось бы представить поэтапный план обучения алфавиту детей младшего школьного возраста, направленный на формирование творческих умений и навыков в процессе изучения английского алфавита у младших школьников посредством игровых технологий [Риторина, 1999].

Первый этап изучения алфавита – песня с алфавитом на английском языке, которую детям необходимо выучить. Это займет немного времени, но при этом они с легкостью запоминают каждую букву и с удовольствием включаются в процесс. Также можно представить дополнительно алфавит наглядно или показать видео, что поможет школьникам намного быстрее выучить буквы [Верещагина, Бондаренко, Притыкина, 2011].

В качестве примера хотим представить один из вариантов песни:

A, B, C, D, E, F, G,

H, I, J, K,

L, M, N, O, P,

Q, R, S, T, U, V,

W, X, Y and Z.

Now I know my ABC,

Next time won't you sing with me!

Мы предлагаем вторым этапом игру «Пластилиновые буквы». Сущность данной игры заключается в том, что педагог раздает каждому ребенку по одной букве английского алфавита, после чего дети лепят из пластилина свою букву. Это поможет им не только визуальным образом отличать буквы, но и

уметь писать их в дальнейшем. Кроме этого, работа с пластилином развивает мелкую моторику.

Дети уже прекрасно знают алфавит, поэтому следующим этапом можно сделать закрепление знаний словами, которые будут вызывать ассоциации с буквой. Игра называется «А ну-ка нарисуй!». Педагог заготавливает карточки с буквой и словом, которое на нее начинается, далее к заданному слову он добавляет перевод на русском языке. Задача ребят – нарисовать яркие и красивые картинки на карточках.

Данная творческая игра способствует обогащению лексики, развитию творчества. После того как ребенок нарисует все карточки, мы рекомендуем разместить результат работы дома на видном месте с целью эффективного запоминания английского алфавита.

Продemonстрируем несколько примеров со словами игры «А ну-ка нарисуй!».

A – Apple (Яблоко)

B – Bee (Пчелка)

H – House (Дом)

K – Kiwi (Киви)

L – Lion (Лев)

P – Pig (Поросенок)

R – Rabbit (Кролик)

Y – Yogurt (Йогурт)

Существует еще несколько интересных игр для изучения алфавита.

Игра «Изобрази букву». Учитель называет букву английского алфавита, а цель ученика – показать заданную букву с помощью рук. Данная игра способствует развитию воображения, памяти и творчества.

Игра «АВС – мячик». Суть игры заключается в том, что ученики перекидывают друг другу мяч, называя поочередно каждую букву английского алфавита. Развиваются ловкость, сообразительность, память.

Игра «АВС – волна». Задача учеников – выстроиться в алфавитном порядке без слов. Учитель до начала игры должен раздать каждому ребенку свою букву английского алфавита. Благодаря этой игре педагог сможет выявить тех ребят, у которых возникают затруднения с запоминанием английских букв. Данная игра помогает запомнить порядок букв английского алфавита.

Таким образом, формирование творческих навыков и умений посредством игры занимает важное место в формировании ребенка как личности. У обучающихся формируется ряд качеств, которые являются основой для его дальнейшего всестороннего развития. Благодаря использованию игровой формы изучения английского алфавита у детей младшего школьного возраста повышается мотивация и возникает интерес к последующему овладению иностранным языком. Главное – начинать обучение английскому алфавиту с детства, а эффективному улучшению знаний будут способствовать творческие навыки и умения, сформированные в игровой деятельности [Негневицкая, Никитенко, Ленская, 1992].

Библиографический список

1. Верещагина И.Н., Бондаренко К.А., Притыкина Т.А. Учебник английского языка для 2 класса. М.: Московские учебники, 2011.
2. Негневицкая Е.И., Никитенко З.Н., Ленская Е.А. Мы читаем по-английски: книга для учащихся 2 класса. М., 1992.
3. Развитие творческих способностей младших школьников / Л.В. Агеева, Н.А. Шелякина, Е.А. Астафьева [и др.] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: матер. I Междунар. науч. конф. (Чита, апрель 2017 г.). Чита: Молодой ученый, 2017. С. 79–82.
4. Риторина А.К. Формы и методы работы с младшими школьниками на уроках английского языка // Начальная школа. 1999. № 5. С. 6–13.
5. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков (на материале преподавания иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 22 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алеева Лия Рафаэльевна, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: lija.aleewa98@gmail.com

Бакулина Ольга Викторовна, учитель МАОУ «Средняя школа № 93 им. Г.Т. Побежимова», Красноярск; магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: eng.bakulina@gmail.com

Банадысева Мария Викторовна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: marshmella04@mail.ru

Бедарева Алиса Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, теории и практики перевода Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Красноярск; e-mail: alissaval@yandex.ru

Бусыгина Елизавета Викторовна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: elizabeth_busygina@mail.ru

Вершкова Наталья Даниловна, старший преподаватель кафедры лингвистики, теории и практики перевода Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Красноярск; e-mail: savamart@yandex.ru

Волков Максим Андреевич, студент Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Красноярск; e-mail: volkov_maxim_2001@mail.ru

Гайденок Диана Владимировна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: diana.gaidenko.di.28@mail.ru

Галинская Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка Оренбургского государственного педагогического университета; e-mail: galinskaya2012@gmail.com

Горбачева Дарья Владимировна, студентка института детства Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: doshaggg@mail.ru

Гордашевская Ираида Дмитриевна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: gid-bm@yandex.ru

Груба Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой лингвистики, теории и практики перевода Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Красноярск; e-mail: ngruba@yandex.ru

Дутова Виктория Викторовна, студентка института детства Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: cool.dutova@inbox.ru

Захарова Ангелина Евгеньевна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: Gelyakras@mail.ru

Зиёва Адиба Сулаймоновна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: z_adiba99@mail.ru

Исаева Татьяна Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: tat08082008@yandex.ru

Казыдуб Надежда Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: nadejda_kazydoub@mail.ru

Колесникова Анастасия Сергеевна, студентка кафедры теории и методики дошкольного образования Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: k.anastasiya.s.erg@gmail.com

Колесова Наталья Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: nkoles8@inbox.ru

Колмакова Маргарита Владимировна, доцент кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного ордена Жукова института им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; e-mail: m_kolm@ngs.ru

Коновалова Елизавета Андреевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: elizaveta_konovalova00@mail.ru

Кузнецова Мария Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: golubeva19952001@yandex.ru

Лефлер Наталья Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: n_o_lefler@mail.ru

Лукиных Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: yulla@bk.ru

Майер Инна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: inna.maier@mail.ru

Михайлова Виктория Викторовна, доцент кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного ордена Жукова института им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; e-mail: anacom-sib2@yandex.ru

Климов Никита Андреевич, студент Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Красноярск; e-mail: nkkai@vk.com

Назарова Дарья Юрьевна, учитель иностранного языка МБОУ «Гимназия № 7», Красноярск; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: starchukova1997@mail.ru

Печалев Александр Сергеевич, студент института социально-го инжиниринга Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Красноярск; e-mail: redamator@gmail.com

Пирогова Надежда Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент Научно-образовательного центра иностранных языков и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного химико-фармацевтического университета; e-mail: nadin040883@gambler.ru

Пукач Вячеслав Евгеньевич, учитель МБОУ «Средняя школа № 84», Красноярск; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: pukach.slava@mail.ru

Рульс Яна Вячеславовна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: ruls.yana2013@yandex.ru

Санжаровская Кристина Юрьевна, магистрант факультета иностранных языков Оренбургского государственного педагогического университета; e-mail: Kristina.sanzharovskaya@mail.ru

Селезнева Ирина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: mixculture@mail.ru

Смирнова Анастасия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: anastasyavic@mail.ru

Солусенко Полина Сергеевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: psolusenko@mail.ru

Сурхайзаде Парвин Али кызы, учитель английского и немецкого языков МАОУ «Средняя школа № 65 им. воина-интернационалиста О.М. Городного», Красноярск; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: pervin-27121995@mail.ru

Терехов Артем Сергеевич, учитель МАОУ «Средняя школа № 17», Красноярск; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: artemski150899@gmail.com

Тимохина Лилия Рахимжановна, старший преподаватель, аспирант кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: timokh5572@mail.ru

Фокина Светлана Сергеевна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: Svita-2010@mail.ru

Хитрина Софья Сергеевна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: sofya-hitrina@mail.ru

Хромова Екатерина Владимировна, магистрант Оренбургского государственного педагогического университета; e-mail: flex4rever@gmail.com

Цигулева Олеся Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая межфакультетской кафедрой иностранного языка Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: oltsiguleva@yandex.ru

Шипачева Наталья Евгеньевна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: natalie1022@yandex.ru

Юров Антон Александрович, кандидат экономических наук, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: koth86@yandex.ru

Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева
«СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ –
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Материалы
XI Всероссийской научно-практической конференции

Красноярск, 5–6 декабря 2022 г.

Электронное издание

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 27.03.23.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 13,75