



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

*Материалы
XII Всероссийской научно-практической конференции*

Красноярск, 4–5 декабря 2023 г.

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

Осенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

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

Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции

Красноярск, 4–5 декабря 2023 г.

Электронное издание

Красноярск
2024

ББК 81.432.4
Т 338

Редакционная коллегия:

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

Т 338 **Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества:** материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 4–5 декабря 2023 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2024. – Систем. требования: РС 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 978-5-00102-667-9

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 81.432.4

ISBN 978-5-00102-667-9

(Осенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Бакулина О.В., Майер И.А.

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ
Bakulina O.V., Mayer I.A.
FORMATION AND DEVELOPMENT TOOLS
OF STUDENTS' SOCIO-CULTURAL COMPETENCE
AT THE ENGLISH LESSONS..... 12

Вершкова Н.Д.

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ РАБОТЕ С СЕТЕВОЙ КИНОРЕЦЕНЗИЕЙ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ
Vershkova N.D.
DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE
USING ONLINE FILM REVIEW
AT THE UNIVERSITY GERMAN LANGUAGE CLASSES..... 17

Галинская Т.Н.

РЕФЕРИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СИСТЕМОГО МЫШЛЕНИЯ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Galinskaya T.N.
REVIEWING SCIENTIFIC LITERATURE
AS A MEANS OF DEVELOPING SYSTEMATIC THINKING
OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS..... 22

Галинская Т.Н., Муканаева Э.Р.

ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ
НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Galinskaya T.N., Mukanaeva E.R.
OPPORTUNITIES FOR COOPERATIVE LEARNING
AT THE ENGLISH LESSONS..... 29

Гроцкая Н.Н., Галкин А.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ Grotskaya N.N., Galkin A.A. MODERN PROBLEMS OF LEARNING ENGLISH IN THE RUSSIAN FEDERATION.....	36
Гроцкая Н.Н., Черяев К.Д. ЦИФРОВАЯ МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Grotskaya N.N., Cheraev K.D. DIGITAL MENTAL MAP AS AN ADDITIONAL TOOL IN LEARNING ENGLISH.....	40
Деревянченко Е.А., Чичерина Н.Н. ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ЭТНОГРАФИИ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЦЕВ РОССИИ) Derevianchenko E.A., Chicherina N.N. CONTENT AND LANGUAGE INTERGRATED LEARNING OF ETHNOGRAPHY FOR SCHOOLCHILDREN (ON THE EXAMPLE OF GERMANS IN RUSSIA)	45
Дубницкая В.А., Сурхайзаде П.А., Колесова Н.В. ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ ENGLISH HOLIDAYS) Dubnitskaya V.A., Surkhaizade P.A., Kolesova N.V. TEACHING ENGLISH LANGUAGE SPEAKING IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION (ON THE EXAMPLE OF THE TOPIC “ENGLISH HOLIDAYS”).....	52
Исаева Т.Б., Каропчук Д.Н. ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Isaeva T.B., Karopchuk D.N. VIRTUAL TOUR AS ONE OF THE INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES	58
Казыдуб Н.Н. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ Kazydub N.N. MEDIA EDUCATION IN CROSS-CULTURAL ENVIRONMENT	63

Ковалева Е.Ю., Набиева А.Д., Бедарева А.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТОВ
ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Kovaleva E.Yu., Nabieva A.D., Bedareva A.V.
USING WEB-QUESTS
IN FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING 70

Колесова Н.В.
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИРЛАНДСКОГО ФОЛЬКЛОРА
НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Kolesova N.V.
CULTURAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL
OF USING ENGLISH FOLKLORE IN ENGLISH CLASSES 76

Колесова Н.В., Хитрина С.С.
ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
В 7-м КЛАССЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Kolesova N.V., Khitrina S.S.
APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY
IN THE 7TH GRADE AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS..... 84

Крылова О.В.
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Krylova O.V.
DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING
IN THE PROCESS OF TRAINING
A FOREIGN LANGUAGE TEACHER..... 92

Лукиных Ю.В., Бусыгина Е.В.
ПРИМЕНЕНИЕ КОМИКСОВ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
Lukinykh Yu.V., Busygina E.V.
USING COMICS AT THE ENGLISH LESSONS
TO DEVELOP STUDENTS' SPEAKING SKILLS 97

Лукиных Ю.В. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА <i>Lukinykh Yu. V.</i> METHODOLOGICAL POTENTIAL OF FILMS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS	103
Мартынова Ю.В., Мещерякова Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В РАМКАХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОГО ПРОЕКТА НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ОмГПУ) <i>Martynova Yu. V., Meshcheryakova L. V.</i> COGNITIVE COMPONENT FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN JUNIOR STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF A FRENCH LANGUAGE TELECOMMUNICATION PROJECT (ON THE EXAMPLE OF OMSPU).....	109
Л.В. Нужная ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ <i>L. V. Nuzhnaya</i> DISCUSSION AS A METHOD OF FOREIGN LANGUAGE INTERACTIVE TEACHING AT THE UNIVERSITY.....	115
Пирогова Н.Г. ТРАНСЛИНГВИЗМ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ТРУДНОСТИ <i>Pirogova N.G.</i> TRANSLANGUAGING IN THE ENGLISH CLASSROOM: BENEFITS AND CHALLENGES	121
Пукач В.Е., Майер И.А. ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ РЭШ, ВЗНАНИЯ И УМНАЯ ВОРОНА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 4-м КЛАССЕ <i>Pukach V.E., Mayer I.A.</i> EDUCATIONAL INTERNET-PLATFORMS “RESH”, “VZNANIYA” AND “SMART CROW” FOR DEVELOPING LEXICO-GRAMMATICAL SKILLS AT THE ENGLISH LESSON IN THE 4TH GRADE	129

Селезнева И.П.

РАБОТА С ФОНОВОЙ ЛЕКСИКОЙ
В РАМКАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ МИКРОТЕМ
КАК СПОСОБ ОСМЫСЛЕНИЯ
ВНЕЯЗЫКОВОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Selezneva I.P.

USING BACKGROUND VOCABULARY WITHIN
THE FRAMEWORK OF LINGUOCULTURAL MICROTHEMES
AS A WAY OF UNDERSTANDING

EXTRA-LINGUISTIC REALITY 136

Селезнева И.П., Глушкова А.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
КОМФОРТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Selezneva I.P., Glushkova A.V.

USING ART TECHNOLOGIES FOR A COMFORTABLE
COMMUNICATION ENVIRONMENT IN THE PROCESS

OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOL 142

Селезнева И.П., Майер А.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Selezneva I.P., Mayer A.S.

USING LINGUISTIC AND THEATRICAL TECHNOLOGIES
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES:

EXPECTATIONS OF VARIOUS SUBJECTS

OF THE EDUCATIONAL PROCESS 147

Стехина М.В., Матвеева С.А.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ
АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Stekhina M.V., Matveeva S.A.

USING AUTHENTIC AUDIO AND VIDEO MATERIALS
TO DEVELOP LISTENING SKILLS AT THE ENGLISH LESSONS

IN A SECONDARY SCHOOL 152

Стехина М.В., Никифорова С.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОКОНТЕНТА
НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10–11-х КЛАССОВ

Stekhina M.V., Nikiforova S.V.

USING VIDEO CONTENT AT THE ENGLISH LESSON
TO DEVELOP SPEAKING SKILLS

OF THE 10–11TH GRADE STUDENTS..... 159

Стехина М.В., Федорова Л.И.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ
С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
ПО ТЕМЕ «MY PETS»

Stekhina M.V., Fedorova L.I.

PRACTICAL METHODS OF INTRODUCING LEXICAL MATERIAL
IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

ON THE TOPIC “MY PETS” 166

Таранчук Е.А.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ УРОКОВ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
С ПОМОЩЬЮ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ CORE

Taranchuk E.A.

DESIGNING INTERACTIVE ENGLISH LESSONS
USING THE CONSTRUCT ONLINE RESOURCES

FOR EDUCATION (CORE)..... 172

Терехов А.С., Майер И.А.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ВКЛЮЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ИНОЯЗЫЧНУЮ КОММУНИКАЦИЮ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Terekhov A.S., Mayer I.A.

GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ENSURING STUDENTS'
INCLUSION IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS 180

Тимохина Л.Р.

СФОРМИРОВАННОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
В АСПЕКТЕ ЭМПАТИЧЕСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ

Timokhina L.R.

FORMATION OF EMOTIONAL COMPETENCE
AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY
IN THE ASPECT OF EMPATHIC EXPERIENCES..... 187

Турушева Т.С., Селезнева И.П.

ТЕХНОЛОГИЯ «СКАФФОЛДИНГ»:
СПЕЦИФИКА И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ПРИМЕНЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Turusheva T.S., Selezneva I.P.

SCAFFOLDING TECHNOLOGY:
SPECIFICS AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS
FOR ITS USE AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS 194

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 200

Дорогие друзья, уважаемые коллеги!

Благодарим вас за участие в XII Всероссийской научно-практической конференции «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (4–5 декабря 2023 г.), организованной ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» на базе факультета иностранных языков. Конференция проходила в рамках Осенней сессии КГПУ им. В.П. Астафьева «Система педагогического образования – ресурс развития общества». Председатель оргкомитета: И.А. Майер, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования. 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; Е.В. Чубченко, директор МАОУ «Средняя школа № 93 имени Г.Т. Побезимова» (Красноярск).

В конференции приняли участие 80 человек, среди них представители организаций высшего, среднего профессионального и общего образования Российской Федерации из таких городов, как Санкт-Петербург, Новосибирск, Омск, Оренбург, Симферополь, Красноярск.

На конференции были представлены следующие учебные заведения Российской Федерации: ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет»; ФГБОУ ВО «Омский государственный

педагогический 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 выпущен электронный сборник материалов с индексацией в базе данных РИНЦ.

Благодарим за интерес, проявленный к нашему проекту, и приглашаем принять участие в конференции 2024 г.

Оргкомитет

О.В. Бакулина, И.А. Майер

**СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

В статье представлены результаты опытной работы по использованию средств технологии предметно-языкового интегрированного обучения для формирования социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка в основной школе.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, технология предметно-языкового интегрированного обучения, обучение иностранному языку в основной школе.*

O.V. Bakulina, I.A. Mayer

**FORMATION AND DEVELOPMENT TOOLS
OF STUDENTS' SOCIO-CULTURAL COMPETENCE
AT THE ENGLISH LESSONS**

The article presents the results of experimental work using subject-language integrated learning technology to develop students' socio-cultural competence at the foreign language lessons in a secondary school.

Keywords: *socio-cultural competence, subject-language integrated learning technology, teaching a foreign language in secondary school.*

В настоящее время актуальным является вопрос отбора эффективных средств формирования и развития социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка. Данной проблеме посвящены многочисленные исследования последних лет [Бакулина, Майер, 2023; Зыкова, Майер, 2022; Морозова, 2020; Панкратова, 2016].

В методике обучения иностранным языкам остается дискуссионным вопрос, достаточно ли использование учебно-методических комплектов (УМК) для развития социокультурной компетенции на высоком уровне, что действительно

отвечало бы требованиям современной динамики и скорости информационных потоков в мире?

В целях исследования проблемы поиска эффективных средств формирования и развития социокультурной компетенции обучающихся в основной школе нами были спроектированы и реализованы уроки на базе УМК по английскому языку «Forward 8» (М.В. Вербицкая и др.).

Исследование проводилось на базе МАОУ СШ № 93 с участием 24 обучающихся 8-го «А» и 8-го «Б» классов, разделенных на две учебные группы по 12 человек. В рамках эксперимента был проведен цикл из 10 уроков.

Первая группа обучалась с учетом методических рекомендаций в книге для учителя к УМК «Forward 8», для второй группы в ряд уроков были внедрены дополнительные материалы, созданные и введенные в обучение на основе педагогической технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

Тематической основой уроков послужили разделы УМК «Who am I» и «Globetrotter», посвященные самоидентификации и путешествиям, в которых ярко выражен социокультурный компонент [Вербицкая и др., 2022]. Далее приведем пример одного из уроков, проведенного в обеих группах.

В третьем уроке цикла «Who am I», основной целью которого было развитие навыков чтения и говорения на основе опорного материала, обучающимся была предложена работа с текстом о мультикультурности общества.

На подготовительном этапе обучающиеся выполнили упражнение 1 на подстановку с заданием дополнить текст страноведческого характера недостающими по смыслу словами.

Затем обучающиеся перешли к чтению с общим охватом содержания предложенной в учебнике статьи «Has Britain got an identity crisis?», после чего им предстояло определить основную тему и проблематику текста, при этом варианты

ответа уже были предложены в упражнении 2. Это позволило обучающимся понять, на что обращать внимание при поиске ответа на поставленную учителем задачу. После повторного прочтения текста на основании упражнения 3 обучающимся было необходимо разбить текст на смысловые части и озаглавить их, используя предложенные заголовки.

Далее обучающиеся работали с новым лексическим материалом, подбирая определения для предложенных слов.

На этапе тренировки были выполнены упражнения идентификационного, трансформационного, подстановочного характера.

На заключительном этапе обучающиеся выполнили вопросно-ответные условно-речевые упражнения, такие как *What is important for your identity? What types of identity can you name? Try to describe your friend's identity, use the example. Decide which sentence is the best summary for the article (Explain your choice)*. В конце урока обучающиеся на основе выполненных упражнений готовили рассказ о том, какие народы проживают на территории России, какие корни есть в родословной каждого учащегося и как он идентифицирует себя, по каким критериям.

Для диагностики уровня сформированности социокультурных знаний по окончании 5-го урока было предложено анкетирование. Результаты оценивались по шкале Ликерта и представлены на рис. [Likert, 1932].

Многие обучающиеся ощущали неуверенность в своей способности общаться на социокультурные темы на английском языке, несмотря на то, что ими был пройден материал, содержательно построенный на теме культурной и национальной идентификации, а опорные тексты разработаны носителями языка.

Согласно полученным данным, 25 % обучающихся имеют низкий уровень социокультурных знаний, такое же количество – высокий.

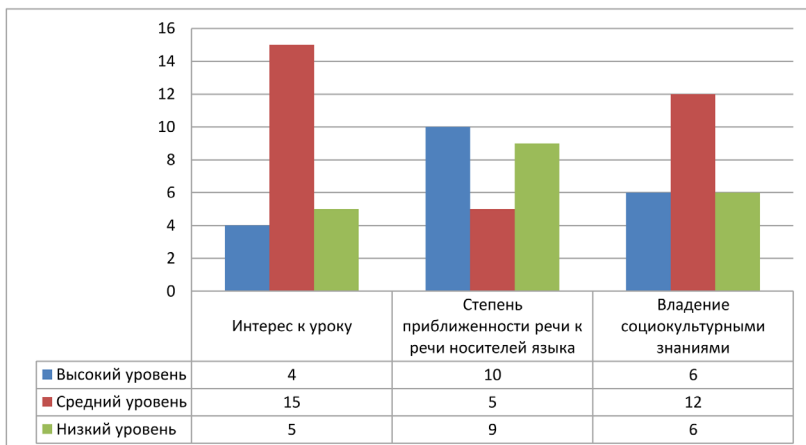


Рис. Результаты анкетирования обучающихся 8-х классов на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Обобщая полученные данные на констатирующем этапе, можно высказать предположение о том, что заданий учебно-методического комплекта «Forward» недостаточно для формирования и развития когнитивного компонента социокультурной компетенции – углубленных страноведческих знаний. Также стоит отметить, что обучающиеся не дифференцируют языковые картины мира, не осознают отличия в мышлении представителей разных национальностей, что затрудняет формирование и развитие других компонентов социокультурной компетенции – эмоционально-оценочного и операционально-деятельностного.

Анализ данных, полученных на констатирующем этапе исследования, позволяет сделать вывод о необходимости введения дополнительных материалов к существующим УМК.

Библиографический список

1. Бакулина О.В., Майер И.А. Развитие социокультурной компетенции у обучающихся 8-го класса на уроках английского языка // Теория и методика преподавания иностранных

языков в условиях поликультурного общества: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2023. С. 12–17.

2. 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).
3. 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 «Kahoot!» // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 6–7 декабря 2021 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 61–70.
4. Морозова О.А. Способы формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка в основной школе // Актуальные исследования. 2020. № 18 (21). С. 90–92.
5. Панкратова О.В. Иноязычная социокультурная компетенция школьников на уроках английского языка // Педагогика & Психология. Теория и практика. 2016. № 5 (7). С. 27–47.
6. Likert R.A Technique for the Measurement of Attitudes. New York: Archives of Psychology, 1932 [Электронный ресурс]. URL: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf (дата обращения: 15.11.2023).

Н.Д. Вершкова

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ РАБОТЕ С СЕТЕВОЙ КИНОРЕЦЕНЗИЕЙ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

Статья посвящена проблеме развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза в процессе обучения иностранному языку. В качестве примера рассматривается работа с сетевой кинорецензией к художественному фильму «Barbie» (2023). В статье представлен пошаговый алгоритм, включающий универсальные приемы работы с текстом (анализ структурно-композиционных и жанровых особенностей; смысловое прогнозирование содержания; выделение коммуникативных маркеров; контроль понимания), прошедший апробацию на практике.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникативный маркер, художественный фильм, сетевая кинорецензия, вуз, немецкий язык.*

N.D. Vershkova

**DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE
USING ONLINE FILM REVIEW
AT THE UNIVERSITY GERMAN LANGUAGE CLASSES**

The article is devoted to the problem of developing university students' foreign language communicative competence in the process of foreign language learning. As an example, an online film review for the feature film "Barbie" (2023) is considered. The article presents a step-by-step algorithm that includes universal techniques for working with text (analysis of structural, compositional and genre features; semantic prediction of content; highlighting communicative markers; control of understanding), which has been tested in practice.

Keywords: *foreign language communicative competence, communicative marker, feature film, online film review, university, German language.*

Работа с аутентичными видеоматериалами широко представлена на уроке иностранного языка любого уровня (А.М. Приходько, Е.Ю. Панферова). Особое значение

она получает при обучении иностранному языку в вузе (С.Е. Григоренко, И.В. Сагалаева, Н.В. Фисунова).

К сожалению, большинство преподавателей вуза по вполне понятным причинам (дефицит времени, отсутствие часов на данную форму работы) неохотно использует в процессе обучения задания, связанные с работой над игровым (художественным) фильмом. Между тем многие методисты, в том числе А.М. Ариас, рассматривая занятия по иностранному языку в вузе, выделяют художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции [Ариас, 2016]. Как уже отмечалось нами ранее, работа с игровым (художественным) фильмом позволяет развивать языковую и речевую компетенцию обучающихся в составе иноязычной коммуникативной компетенции [Вершкова, 2022].

Одним из видов работы с художественным фильмом может стать интерпретация кинокритики. Автор статьи предлагает пошаговый алгоритм, включающий универсальные приемы работы с текстом кинокритики (анализ структурно-композиционных и жанровых особенностей; смысловое прогнозирование содержания; выделение коммуникативных маркеров; контроль понимания).

Шаг 1. Анализ структурно-композиционных и жанровых особенностей текста.

На текстовом этапе работы при анализе структурно-композиционных и жанровых особенностей текста кинокритики следует обратить внимание на наличие в нем лексических средств выразительности. О.Р. Галлиулина среди самых частотных лексических средств выразительности выделяет оценочные эпитеты, сравнения, аллюзию, гиперболу, иронию [Галлиулина, 2021].

Сетевая кинокритика к художественному фильму «Barbie» (2023) кинокритика Д. Дат, размещенная на официальном портале онлайн-издания FAZ, примечательна богатой

палитрой лексических средств выразительности, в том числе таких, как ирония и сарказм, представленных уже во вводной части текста: Puppe, Schnuppe, Altersgruppe: Greta Gerwig versucht in „Barbie“ einen der grellsten Gipfel im Gebirge der Popkultur zu erklimmen, ohne sich in den Abgründen von Ironie oder Kapitalismuskritik den Hals zu brechen. Kann das klappen? Greta Gerwig ist eigentlich Clint Eastwood. Bei beiden meint man immer wieder, dass ihre Regietechnik irgendwas mit den Figuren zu tun haben müsse, die sie schon auf der anderen Seite der Kamera dargestellt haben [Dath].

Шаг 2. Смысловое прогнозирование содержания рецензии осуществлялось в ходе выполнения задания на перевод фрагментов кинокритики и реконструирование ее исходного содержания.

Margot Robbie spielt eine von zahlreichen Barbies, die alle Barbie heißen und im Barbieland leben, mit lauter Kens, von denen der wichtigste, weil allerdurchschnittlichste Ken in Wirklichkeit Ryan Gosling heißt. In Barbieland führen die Mädchen das große Wort: Präsidentin, Oberster Gerichtshof, Nobelpreisträgerinnen. Aber eines Tages kriegt NormBarbie Robbie einen Knacks: Die immaterielle Morgenmilch (hier gibt's keine Flüssigkeiten) schmeckt sauer; Gedanken an den Tod und Plattfüße stellen sich ein. Gosling-Ken kommt als blinder Passagier mit und erfährt in Los Angeles, was das Patriarchat ist. Eilends kehrt er nach Barbieland zurück und stiftet, nunmehr vom Falschen verseucht, sehr viel Unheil.

Шаг 3. Выделение коммуникативных маркеров.

Коммуникативными маркерами могут служить имена собственные, обозначающие как киногероев (NormBarbie, Robbie-Barbie, WeirdBarbie, Ken), так и актеров, их играющих (Марго Робби, Райан Гослинг, Америка Феррера).

Для раскрытия значения коммуникативных маркеров использовалось задание, направленное на подбор русско-

язычных соответствий имен главных персонажей (типичная Барби, типичный Кен, «другой» Кен, Кен-русалка, титульная Барби, «другая» Барби, Барби «на шпагате»), а также поисковое задание творческого характера: соотнести характер персонажа и особенности кинобиографии актера, исполняющего его роль.

Режиссер фильма Г. Гервиг проводила кастинг, руководствуясь именно этим принципом подбора актеров: так, например, актриса А. Феррера, известная своей активной феминистской позицией, получила роль сильной и независимой женщины, фактически совершающей «революцию» в Барби-лэнде: Ferrera hält einen beeindruckenden Monolog darüber, wie unmöglich es ist, eine Frau zu sein, egal, ob man es als Hausfrau, Schriftstellerin, Mutter oder Puppe versucht, und dieser Monolog mit seinen impliziten und sehr vernünftigen feministischen Minimalforderungen ist das große Herz des Films.

К. Маккиннон, играющая «странную» Барби, принимала участие в комедийных шоу, посвященных предвыборным дебатам, что и обусловило выбор ее на эту роль: Die von der Comedienne Kate McKinnon dargestellte „weird Barbie“ (ein Kind hat „zu doll“ mit ihr gespielt) weiß Rat: Wenn's einer Barbie so geht wie der Robbie-Barbie, dann ist beim Spielen in der wirklichen Welt etwas passiert. Robbie-Barbie muss also dorthin und es geraderücken.

Шаг 4. Контроль понимания содержания текста проводился в форме тестовых заданий открытого и закрытого типа (альтернативные ответы, множественный выбор, восстановление соответствия).

Используя матрицы оценивания знаниевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции и сравнивая средние показатели в группе до и после использования алгоритма (25 и 75 % соответственно), можно засвидетельствовать валидность примененной автором статьи методики.

Результаты апробации разработанного автором статьи алгоритма на базе СибГУ им. ак. М.Ф. Решетнева (Красноярск) свидетельствуют о том, что подобная форма интерпретации текста сетевой кинорецензии способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, повышает их заинтересованность в изучении немецкого языка, обогащает активный и пассивный словарный запас.

Библиографический список

1. Ариас А.М. Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 8 (138). С. 7–12.
2. Вершкова Н.Д. Использование аудиовизуального метода при обучении немецкому языку в вузе (на примере работы с сериалом «1899») // 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.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2023. С. 25–29.
3. Галлиулина О.Р. Прагмалингвистические и стилистические особенности англоязычной сетевой рецензии // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 151–161.
4. Григоренко С.Е., Сагалаева И.В., Фисунова Н.В. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т. 6, № 3. С. 69–77.
5. Панферова Е.Ю. Проблематика использования аутентичных материалов для развития иноязычной коммуникативной компетенции // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 118–122.
6. Dath D. Femininalforderungen [Электронный ресурс]. URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/der-neue-barbie-film-funktioniert-seine-kapitalismus-kritik> (дата обращения: 26.11.2023).

Т.Н. Галинская

**РЕФЕРИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье представлен комплекс заданий, разработанных автором для развития умений системного мышления студентов факультета иностранных языков педагогического вуза. Трудности, с которыми сталкиваются третьекурсники в рамках подготовки обзорного реферата по теме научного исследования, актуализировали необходимость в специальных методических инструментах, шаг за шагом разясняющих современным студентам суть работы с аутентичной научной статьей, требующей глубокого и вдумчивого анализа, чтобы извлечь необходимую информацию и затем письменно ее изложить в виде обзорного реферата.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка бакалавров, учитель иностранного языка, клиповое мышление, системное мышление, научно-исследовательская работа студентов, аутентичный научный текст, реферирование

T.N. Galinskaya

**REVIEWING SCIENTIFIC LITERATURE
AS A MEANS OF DEVELOPING
SYSTEMATIC THINKING
OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

The article presents a set of tasks worked out by the author for the development of students' systematic thinking skills at the faculty of foreign languages of a pedagogical university. The difficulties faced by third-year students in preparing a review essay on a scientific research topic have actualized the need for the special methodological tools that explain the essence of working with an authentic scientific article in details. It requires deep and thoughtful analysis in order to extract the necessary information and then write it down in the form of a review abstract.

Keywords: pedagogical education, bachelor's training, foreign language teacher, clip (fragmented) thinking, systematic thinking, student's research work, authentic scientific text, review.

Данная статья является продолжением цикла трудов, посвященных описанию нашего семилетнего опыта организации научно-исследовательской деятельности будущих учителей иностранного языка [Галинская, 2022; 2023] в ходе преподавания дисциплины «Основы исследовательской деятельности», а также практики «Научно-исследовательская работа».

В предыдущей статье мы подробно представили методику обучения студентов реферированию научной статьи на основе кейс-технологии [Галинская, 2022], однако анализ образовательных результатов студентов свидетельствует о том, что данная проблема далеко не закрыта и требует продолжения поиска более эффективных решений для работы с современными обучающимися, главной характеристикой которых выступает слабое системное мышление, замещаемое в основном так называемым «клиповым» мышлением. Такой тип мышления свойственен школьникам в ответ на высокий ритм жизни, большой объем информации, с качественной обработкой которой детский мозг справиться зачастую не в силах [Сорокина, 2018]. В итоге информация начинает усваиваться дискретно, в виде ярких образов, без глубокого осмысления [Саблина, 2019], что приводит к стабильному поверхностному восприятию всей информации без исключения, а значит, и к трудностям в учебе. Психологи обращают внимание на уменьшение способности школьников анализировать информацию, на проблемы в установлении логических связей, неумение концентрироваться на одной задаче в конкретном отрезке времени и т.д. [Старицына, 2018].

К сожалению, все перечисленные проблемы остаются и у студентов высших учебных заведений, которые должны были бы обладать системным мышлением к моменту поступления, чтобы эффективно справляться с академической нагрузкой. Однако наш опыт работы с третьекурсниками

в контексте научно-исследовательской деятельности свидетельствует о том, что студентов, у которых действительно сформировано системное мышление, единицы. Возможно, здесь мы сталкиваемся с отрицательными последствиями мало способствующего целостности мышления «натаскивания» на тестовые задания, на которое зачастую направлена активная подготовка выпускников школы. В итоге в вузе в процессе формирования профессиональных компетенций большое внимание приходится уделять прежде всего развитию умений системного мышления, разрабатывая задания, направленные на подробное разъяснение вещей, которые для старшего поколения представляются очевидными, само собой разумеющимися, т.е. задания, формирующие элементарные умения системного анализа, необходимые для выполнения задач базового уровня. В данной статье мы предлагаем комплекс заданий, предназначенный для реализации на предварительном этапе подготовки обзорного реферата нескольких (для начала двух) научных статей по одной проблеме.

Это, во-первых, задание на активное изучение содержания каждой статьи, которое требует как минимум двух прочтений. Цель первого чтения состоит в знакомстве с содержанием научной статьи, а второе чтение подразумевает более глубокое проникновение в суть текста, для обеспечения которого обучающимся предлагается вести конспектирование ключевых идей в виде небольших цитат из текста, обязательно в виде их списка, что в дальнейшем облегчит выполнение следующих этапов работы над аутентичным научным текстом. Когда обе предложенные статьи таким образом будут изучены, можно переходить к следующему заданию, которое рекомендуется выполнять в парах.

Суть второго задания заключается в выполнении операции синтеза информации для определения плана обзорного реферата, с помощью которого возможно передать со-

держание обеих изучаемых статей. Работа в парах предполагает совместное обсуждение различных вариантов логики представления информации по проблематике изучаемых статей. Итоговым продуктом данного этапа должен стать план обзорного реферата, который может быть иногда очень подробным, что требует дальнейшей работы по определению таких его пунктов, которые могут быть объединены в одно целое.

Эти два задания удобны, на наш взгляд, для выполнения в аудиторном формате, когда преподаватель организует демонстрационный фрагмент занятия на таком раздаточном научном материале, который не перекликается ни с одной из тем научного исследования, распределенных между присутствующими студентами. Кроме этого критерия, важно учитывать также и другие критерии отбора материала для аудиторной консультации по подготовке обзорного реферата. В качестве примера прокомментируем наш выбор двух статей, посвященных проблеме буллинга (М.В. Сафроновой «Буллинг в образовательной среде – мифы и реальность» (2014) и Д.Н. Соловьева «Буллинг в среде школьников подросткового возраста» (2013)). С точки зрения содержания они близки – в обеих статьях представлена информация о понятии буллинга, его участниках. Одна статья написана аспирантом (Д.Н. Соловьевым), который делает обзор научных источников по проблеме буллинга, другая – М.В. Сафроновой, ведущим ученым, проводящим широкомасштабное исследование буллинга на базе нескольких учебных заведений. Структура первой статьи – классическая, т.е. последовательное изложение фактов о буллинге, в то время как автор второй статьи (Сафронова, 2014) подошел к представлению результатов творчески: описал их в виде мифов с последующим развенчанием. Именно форма стала определяющей для нас при отборе данных статей в качестве учебного материала.

Так, при составлении плана обзорного реферата этих двух статей 9 студентов из 10 одним из его пунктов обозначают «мифы о буллинге», что совершенно неверно, так как при более *глубоком и внимательном* изучении содержания данных мифов каждому из этих 9 студентов с «клиповым» мышлением становится понятно, что информация всех пяти мифов распределится по другим смысловым блокам.

Таким образом, описанные демонстрационные задания позволяют наглядно обозначить для обучающихся фронт работы на начальном этапе подготовки обзорного реферата по своей теме научного исследования. Следующие задания предназначены для выполнения в качестве самостоятельной индивидуальной домашней работы с последующим регулярным контролем промежуточных результатов обучающегося на практических занятиях.

Третье задание направлено на отбор фактического материала из прочитанных статей для наполнения каждого пункта составленного плана. Этот этап подготовки обзорного реферата реализуется главным образом при самостоятельном изучении студентом статей по своей теме исследования, поэтому здесь мы рекомендуем в обязательном порядке работать только с бумажной версией статей, для того чтобы, во-первых, сократить экранное время, мало способствующее эффективной мыслительной деятельности, а во-вторых, для нанесения наглядных разметок смысловых фрагментов текста с использованием разноцветных текстовых выделителей или цветных карандашей. Так, все, что относится к одному пункту плана, окрашивается одним и тем же цветом, то, что относится к следующему пункту, окрашивается другим цветом и т.д. Такой подход позволяет преподавателю отследить факт и качество выполненной работы, а самому обучающемуся сначала наглядно вычленивать, а затем не «потерять» важные смысловые вехи анализируемой статьи.

Четвертое задание помогает обучающимся преодолеть отрицательные стороны клипового мышления, а именно проблемы в установлении логических связей, неумение концентрироваться на одной задаче в конкретном отрезке времени [Старицына, 2018]. Это задание заключается в выстраивании логической последовательности отобранного материала (окрашенного в один цвет) в пределах фрагмента, отражающего содержание каждого пункта плана. Весьма эффективным приемом в данном контексте мы считаем использование ножниц для разрезания текстов изучаемых статей (важно, чтобы статьи были распечатаны с одной стороны листа!) в соответствии с размеченным цветом. Рекомендуются параллельно с разрезанием подписывать каждый отрывок (указывать хотя бы фамилию автора статьи, чтобы впоследствии при написании реферата правильно указать ссылки на источники). Затем полученные фрагменты сортируются по блокам в соответствии с цветом окрашивания, которых должно получиться столько же, сколько и пунктов разработанного плана. Далее работа последовательно ведется в пределах каждого из блоков: отрывки одного цвета необходимо расставить в логической последовательности, возможно, выявляя повторы одной и той же информации, выраженной разными лексико-грамматическими средствами. Получившуюся последовательность текстовых фрагментов лучше приклеить на лист бумаги, особенно если преподаватель настаивает на промежуточном контроле результата.

И наконец, пятое задание представляет собой уже непосредственное написание обучающимся собственного обзорного текста анализируемых статей. Главная задача данного этапа для обучающегося – научиться формулировать идеи статей своими словами, не перифразом, а пересказом во избежание плагиата, с обязательным корректным указанием используемых источников в виде прямых и опосредованных ссылок.

Таким образом, как показывает наш опыт, подробное, шаг за шагом, разъяснение стратегии подготовки обзорного реферата на конкретном примере с комментированием возникающих ошибок позволяет расставить важные организационные акценты, которые обучающимся необходимо учитывать в самостоятельном исследовании своей темы: работа с аутентичным научным текстом в корне отличается от чтения новостных лент социальных сетей, поскольку она требует вдумчивого подхода, глубокого анализа и достаточного количества времени.

Библиографический список

1. Галинская Т.Н. Научно-исследовательская деятельность в профессиональной подготовке учителей иностранного языка // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы X Всероссийской научно-практической конференции, 6–7 декабря 2021 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 39–47.
2. Галинская Т.Н. Опыт развития умений реферирования научной литературы у будущих учителей иностранного языка // 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. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2023. С. 30–36.
3. Саблина А.А. Возможность формирования системного мышления при развитии клиповом мышлении у современных школьников // Форум молодых ученых. 2019. № 8 (36). С. 278–282.
4. Сорокина Е.Н. Влияние клипового мышления подростков на образовательный процесс // Наука и образование: новое время. 2018. № 5 (12). С. 19–21.
5. Старицына О.А. Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 270–274.

Т.Н. Галинская, Э.Р. Муканаева

ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлена методическая разработка по развитию у школьников 7-го класса активной диалогической речи средствами технологии обучения в сотрудничестве. Описываемые виды работы школьников удовлетворяют требованиям учебной программы, а также способствуют созданию на уроке комфортной обстановки, в условиях которой обучающиеся полностью погружаются в атмосферу иноязычного общения и самостоятельно организуют рабочий процесс внутри микрогруппы, распределяя роли и обязанности и ощущая при этом ответственность за итог коллективной деятельности.

Ключевые слова: обучение в сотрудничестве, малые группы, совместная коллективная деятельность, неоднородность микрогрупп, развитие личности школьника, речевые умения, диалогическая речь.

T.N. Galinskaya, E.R. Mukanaeva

OPPORTUNITIES FOR COOPERATIVE LEARNING AT THE ENGLISH LESSONS

The article presents a lesson packet to develop active dialogic speech among students by means of technology in cooperation. The described types of work meet the requirements of the curriculum and contribute to the creation of a comfortable environment in the classroom, where students are completely immersed in the atmosphere of foreign language communication and independently organize the workflow within a micro group, distributing roles and duties and feeling responsible for the collective activity outcome.

Keywords: learning in collaboration, small groups, joint collective activity, heterogeneity of micro groups, student personality development, speech skills, dialogic speech.

Умение говорить, общаться с другими людьми – одна из основных целей обучения школьников иностранному языку. Данный процесс коммуникации невозможно спланировать или предугадать, поскольку он является живым, спонтанным актом, зависящим от задействованных в нем сторон. Собеседникам важно уметь слушать и слышать

друг друга, чтобы выстроить диалог, донести свою мысль и должным образом отреагировать на сказанное [Дашкина, Злобина, 2019].

Диалогическая речь, которая представляет собой речевое взаимодействие [Рахимова, 2020], состоящее из реплик-побудителей и ответных коммуникативных реакций [Пронина, Огнева, 2018], является важнейшим компонентом освоения английского языка. Она выступает эффективным видом учебно-познавательной деятельности, позволяющим обучающимся погрузиться в иноязычную среду общения, реальных коммуникаций, совместно с этим обрабатывая всевозможные грамматические структуры, изученные лексические единицы, а также осваивая соответствующие культурологические реалии [Мамедова, Мамедова, 2022; Садыкова, Закиева, 2019]. Разговаривая друг с другом на иностранном языке, школьники не просто обрабатывают школьную программу – они расширяют собственный кругозор, совершенствуют навыки коммуникативного взаимодействия и развиваются в личностном плане [Пронина, Огнева, 2018]. Беседа является одной из наиболее результативных форм языкового взаимодействия, поскольку описываемый вид работы переносит теоретический материал в условия жизненных реалий [Мамедова, Мамедова, 2022], когда школьники могут увидеть, какие трудности возникают при общении с другим человеком. Соответственно, эффективность обучения можно определить по уровню речевых умений обучающегося, которые, в свою очередь, находят отражение в его способности предпринять то или иное речевое действие в рамках конкретной коммуникативной ситуации с целью достижения поставленной задачи общения [Садыкова, Закиева, 2019].

Безусловно, диалогическая речь – одна из самых пространственных форм общения, однако она также очень многогранна и комплексна [Рахимова, 2020, с. 38], поэтому и развитие ее должно происходить целостно, в единстве

учебной и познавательной деятельности. На уроках английского языка распространены разнообразные игры: сюжетно-ролевые, дидактические, игры-инсценировки, задания по типу составления диалога на предложенную тему, парная или командная формы работы [Мамедова, Мамедова, 2022]. Существует множество способов отработки данной формы иноязычного общения, и технология обучения в сотрудничестве, основанная на работе в небольших подгруппах, – подходящий формат для совершенствования речевых умений школьников. Обладая рядом достоинств, она нередко становится распространенной формой работы в классе, вызывающей положительную реакцию как у учителя, так и у обучающихся [Дашкина, Злобина, 2019]. Методика не только позволяет создать на уроке более благоприятную во многих смыслах обстановку, но и удовлетворяет поставленным методическим задачам [Мамедова, Мамедова, 2022].

Более того, ссылаясь на требования ФГОС ООО к метапредметным результатам освоения школьной программы, заключающиеся в том, что обучающиеся должны уметь организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность со сверстниками, можно утверждать, что технология малых групп как нельзя лучше подходит для развития у семиклассников упомянутых способностей. Групповая работа, нахождение общего решения, разрешение конфликтов путем согласования мнений и учета разных позиций – обучение в сотрудничестве – затрагивает каждый из этих аспектов, прописанных в стандарте.

Так, в качестве задания с применением технологии обучения в сотрудничестве можно использовать методическую разработку «Modern world – modern professions». По программе учебно-методического комплекса «Звездный английский=Starlight» (К.М. Баранова, Д. Дули) в 7-м классе на уроках английского языка обучающиеся одной из первых изучают тему *Work & Play*, в рамках которой

знакомятся с соответствующим лексическим, грамматическим и фонетическим материалом. В контексте упомянутого модуля школьники рассматривают различные виды профессий, определяют их принадлежность к определенной отрасли и, что также немаловажно, задумываются о том, какой вид работы подошел бы лично им, как бы «примеряя» ту или иную профессию на себя. Это действительно существенный нюанс в освоении данной темы, поскольку именно в возрасте 13–14 лет ученики впервые размышляют о своей будущей профессиональной деятельности, а далее, в 8–9-х классах, постепенно приступают к более серьезному самоопределению, влияющему на выбор экзаменов для сдачи. По этой причине тематика профессий является неотъемлемой частью программ школьных предметов, и английский язык – не исключение.

Как правило, учебное пособие предполагает изучение уже так или иначе знакомых школьникам профессий: пожарный, продавец-консультант, учитель, судья, врач, полицейский. Однако современный мир стремительно развивается и меняется, одни сферы деятельности устаревают, им на смену приходят другие, соответствующие запросам века технологий. В обществе появляется множество людей, профессионально занимающихся кардинально новым, ранее непривычным и незнакомым. Именно по этой причине на уроках необходимо уделять внимание современным специальностям, в чем может помочь упомянутое выше задание. Суть его – ознакомиться с некоторыми относительно недавно появившимися профессиями и представить их классу. Для проведения необходимо разделить обучающихся на несколько групп, например на четыре, по трое человек в каждой, таким образом, чтобы отдельное объединение включало одноклассников с разным уровнем владения языком, что является одной из основных характеристик метода обучения в сотрудничестве. Соответственно, за этим должен про-

следить сам педагог, указав состав каждой общности, чтобы добиться таким образом неоднородности. Важный момент на этом этапе распределения школьников – дать четкую установку, согласно которой ведущую роль в тройке играет ученик с самым низким показателем знаний. Естественно, это не обговаривается вслух и не раскрывается самим обучающимся – учитель лишь по своему усмотрению назначает ответственного, лидера данной коллективной работы. Делается это для того, чтобы командные обязанности не свелись к единственному человеку, преуспевающему больше остальных, и не стали в итоге индивидуальным поручением, где один «вытягивает» двух других и, соответственно, выполняет их работу.

Обучение в сотрудничестве предполагает ситуацию успеха, при которой одноклассники помогают друг другу и посредством общих усилий приходят к единому результату, выступающему итогом их совместной деятельности. Такой вид научения способствует возникновению чувства ответственности за личные усилия, ведь для того, чтобы презентовать командную работу, нужно в первую очередь сделать все зависящее от себя как от конкретного члена коллектива. Следовательно, разбивая семиклассников на тройки и определяя их руководителей, преподаватель способствует продуктивной работе в подгруппах, где все в полной мере ощущают свою значимость, так как являются составляющим звеном общего труда: высокомотивированные учащиеся помогают раскрываться тем, чей уровень знаний ниже, а ученики, потенциально расположенные к отдыху на уроке, в этот раз играют ведущую роль, а значит, и становятся лицом своего небольшого объединения. Репутация в классе действительно важна для школьников, поэтому такая организация деятельности способна по-настоящему замотивировать учеников. После деления на малые группы обучающиеся получают карточки с текстами для групповой работы,

на которых представлена какая-нибудь современная профессия: *Game Designer, SMM Manager, Cosmogeologist, Architect of 'green' cities*. Задача учащихся – изучить предложенную информацию, раскрывающую суть той или иной специальности, и представить ее другим тройкам. Из этого следует, что одноклассники под руководством выбранного ученика должны распределить роли между собой таким образом, чтобы охватить основные аспекты текста, такие как сущность профессии, ее достоинства и недостатки, а также общие перспективы на рынке труда, что становится неким обобщением в презентации новой профессиональной деятельности. Соответственно, назначенный учителем на роль ответственного за командную работу берет на себя основную часть группового доклада, определяя название презентуемой профессии, ее сущность, характерные черты, а также делает вывод по завершении общего рассказа. Другие два семиклассника делятся с остальными малыми группами сильными и слабыми чертами описываемой ими профессиональной деятельности, они раскрывают ее потенциальные плюсы и минусы.

Иными словами, при подготовке к коллективному ответу школьники самостоятельно решают, кто из них отвечает за конкретный аспект предложенного текста: смысловое чтение позволяет им выделить необходимые части для представления профессии. После распределения обязанностей и соответствующей подготовки к выступлению обучающиеся презентуют результат командной работы, будучи готовыми ответить на дополнительные вопросы своих одноклассников по типу: *Would you like to do this job? What is the most interesting about the job for you? Why is the job popular nowadays? What qualities do you need to have to do this job?* и т.д.

Необходимо понимать, что в целом подобный вид работы на уроке имеет место быть при соответствующем уровне владения английским языком учащихся, поскольку задание разработано на основе учебно-методического комплекса,

предусматривающего углубленное изучение и нацеленного на высокомотивированных школьников. Из этого становится понятным, что и представленная методическая разработка подойдет семиклассникам, способным работать в таком формате и взаимодействовать друг с другом в условиях иноязычного общения. От них требуется активное участие не только в процессе презентации предложенной профессии, но и в ходе ее обсуждения, когда выступающие обязаны выражать собственное мнение, позицию касаясь исследуемой профессиональной деятельности. Предполагаемыми результатами проведения такого вида работы в классе являются активное речевое продуцирование, дискуссия, вопросительно-ответная форма коммуникации между обучающимися.

Библиографический список

1. Дашкина А.И., Злобина О.Н. Формирование иноязычной презентационной компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. № 1 (77). С. 171–184.
2. Мамедова Е.Н., Мамедова Л.В. Формирование речевых навыков и умений в процессе обучения английского языку // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 3. С. 70–75.
3. Пронина Н.С., Огнева Н.Е. Особенности обучения диалогической речи на занятиях по английскому языку в средней школе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 223–226.
4. Рахимова Р.Э. Обучение в сотрудничестве на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции // Проблемы педагогики. 2020. № 2 (47). С. 38–39.
5. Садыкова Г.З., Закиева З.Р. Стратегия работы по формированию навыков говорения на уроках английского языка (диалогическая речь) // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 192–196.

Н.Н. Гроцкая, А.А. Галкин

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Статья посвящена анализу проблем изучения английского языка в России. Выявлено, что изучению английского языка присущи геополитические, политические, психологические аспекты проблемы.

Ключевые слова: *английский язык, восточные языки, образование, проблемы изучения.*

N.N. Grotskaya, A.A. Galkin

**MODERN PROBLEMS
OF LEARNING ENGLISH
IN THE RUSSIAN FEDERATION**

This article is devoted to the analysis of the problems which Russian people face in learning English. It is revealed that these problems are geopolitical, political, and psychological in nature.

Keywords: *English, oriental languages, education, learning problems.*

В современном мире английский язык является международным, на нем говорят около 20 % людей на Земле (~1,5 млрд человек), Российская Федерация не исключение. Согласно данным списка стран по численности англоговорящего населения, приведенным в Википедии, в нашей стране носителями английского языка являются 7 млн человек [List of countries...]. Английский язык также является востребованным среди выпускников школ при сдаче ЕГЭ (около 80 тыс. человек на 2023 г.).

Однако в условиях нынешней мировой ситуации Российская Федерация начала переориентирование на азиатский «театр» не только с культурной точки зрения, но и с политической. Страны Азии, в числе первых КНР и Индия,

являются основными геополитическими партнерами для РФ. Поэтому можно рассмотреть ряд проблем изучения английского языка в РФ на 2023 г.

Во-первых, происходит переориентация России на изучение восточных языков. Президент Российской Федерации В.В. Путин в своем выступлении 1 сентября 2023 г. на открытом уроке «Разговоры о важном» заявил: «С Китаем растет товарооборот, уже свыше 100 млрд долларов, с Индией в разы вырос товарооборот, в 2,5, в 2,3, в разы, также и с другими странами, это, конечно, потребует необходимое количество специалистов, которые могут работать на этих направлениях. И изучение восточных языков в высшей степени востребовано» [Цит. по: РИА Новости]. Стоит заметить, что такая смена вектора развития образования связана в первую очередь с геополитическими изменениями, такими как санкции и попытка изоляции России. Стоит подчеркнуть, что в связи с данными изменениями меняется уровень заинтересованности в изучении языков. Так, по результатам исследования сервисов «Авито», потребность в преподавателях корейского и китайского языков возросла в 3,2 и 2,8 раза соответственно в 1-м квартале 2023 г. относительно 1-го квартала 2022 г. Кроме того, вырос спрос и на репетиторов арабского языка – более чем в 2 раза [Авито...]. При этом стоит подчеркнуть, что, по данным исследования Минобрнауки за 2022 г. [Министерство науки...], китайский язык изучают около 22 тыс. человек в 142 российских вузах.

Во-вторых, психология российского общества. Несмотря на то что отмечается достаточно высокая популярность изучения английского языка среди школьников, также есть дети, которые не хотят изучать английский по причине психологического барьера, внутренней неготовности к его изучению. К причинам такого нежелания можно отнести

следующие: неуверенность ребенка в своих силах, языковой барьер, боязнь осуждения со стороны окружающих в случае допущенных ошибок, потеря мотивации в связи с постоянными неудачами, отсутствие поддержки со стороны родителей (родственников), отсутствие практики взаимодействия с носителем изучаемого языка и др.

Третьей проблемой является малое количество часов, отводящихся в образовательных учреждениях на изучение языка. В данном аспекте стоит подчеркнуть, что в современных условиях образование перестраивается на отечественную модель с взаимодействием с азиатской системой, отказываясь от Болонской системы, введенной в Российской Федерации в 2003 г. Языковая составляющая не исключение. Отметим, что среднее количество часов изучения английского языка составляет 3 часа в неделю (105 часов за учебный год в основной школе). При этом, чтобы дойти до уровня разговорного английского А2 по Общеввропейской шкале компетенций владения иностранным языком (объяснение базовых вещей, небольшие беседы и т.д.) [CEFR], понадобится около 8 месяцев. В то же время подразумевается, что по вышеуказанной системе в российских школах готовят к уровню В1 (чтение литературы, относительно свободное владение языком).

Подводя итоги, можно сделать следующий вывод: проблема изучения английского языка в Российской Федерации на данный момент состоит из комплекса причин, начиная с международной обстановки и заканчивая психологическими факторами. Но при анализе ситуации мы видим, что даже под воздействием различных факторов, таких как переориентирование на восточные языки, проблема языкового барьера и пр., стремление изучать английский язык пока остается на достаточно высоком уровне. По данным

исследования сервисов «Авито услуги» и «Авито работа» [Авито] мы можем заметить следующее: спрос на репетиторов английского и испанского языков вырос на 45 и 41 % соответственно. На 35 % за год увеличился спрос на преподавателей немецкого и французского. Также можно сделать вывод, что изучение английского языка должно проходить с большим уровнем практики и на это должно отводиться большее количество часов в учебных заведениях.

Библиографический список

1. Авито – сайт объявлений России [Электронный ресурс]. URL: <https://www.avito.ru> (дата обращения: 20.11.2023).
2. Министерство науки и высшего образования РФ [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/54893>
3. РИА Новости [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20230901/yazyki-1893744404> (дата обращения: 20.11.2023).
4. CEFR – Общеввропейская система оценки уровней владения иностранным языком [Электронный ресурс]. URL: <https://www.escc.ru> (дата обращения: 26.11.2023).
5. List of countries by English-speaking population – Wikipedia [Электронный ресурс]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_English-speaking_population (дата обращения: 26.11.2023).

Н.Н. Гроцкая, К.Д. Черяев

ЦИФРОВАЯ МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья отражает важность использования цифровых и мультимедийных технологий в методике преподавания английского языка. В качестве примера выбрана цифровая ментальная карта (mind map) как способ визуализировать идеи и новый материал в простом наглядном формате для преподавателя и возможность лучше запомнить материал и развить творческие способности для обучающихся.

Ключевые слова: английский язык, технологии образования, ментальная карта, творчество, ассоциации.

N.N. Grotskaya, K.D. Cheraev

DIGITAL MENTAL MAP AS AN ADDITIONAL TOOL IN LEARNING ENGLISH

This article reflects the importance of using digital and multimedia technologies in teaching English. A digital mental map (mind map) is chosen as a tool to visualize ideas and new material in a simple form for a teacher and an opportunity to memorize the material better and develop creative skills for students.

Keywords: English, mental map, education technology, creativity, associations.

Тенденции развития современного образования все больше склоняют преподавателей и обучающихся к цифровым нововведениям в учебной деятельности. Преобразования относительно формата работы способствуют использованию различных цифровых платформ и инструментов. Так, изменяется техника не только преподавания, но и выполнения групповых и индивидуальных работ учениками. В.А. Садовничий, ректор МГУ им. Ломоносова, на пленарном заседании «COVID-19 как катализатор создания новой мировой системы ценностей в обществе и экономике» в своем выступлении отметил, что необходим радикальный пересмотр учебного процесса, который сейчас идет, с таких ав-

торитарных форм, как лекции, в сторону проектных и групповых форм [Приводится по: ИТАР-ТАСС].

Изучение английского языка по сей день остается важным элементом образования, поэтому введение цифровых технологий в методику преподавания и выполнения работ обучающимися является актуальным.

Анализ методических материалов наиболее распространенных учебников английского языка в школе позволяет заметить, что упор сделан на использование подхода к общей характеристике методов и технологий обучения английскому языку через курс, а также через особенности обучения в соответствии с возрастом обучающихся [Рабочие программы]. Например, на начальном этапе обучения упоминается приобретение коммуникативного опыта с помощью игры, драматизации, фольклора, песни, моделирования типичных и адекватных возрасту жизненных ситуаций, в том числе в ходе групповой и проектной работы. Здесь нет прямых указаний на возможность применения цифровых технологий, однако «эти программы выстраивают образовательное пространство, в котором применение данных технологий и методов оправдано» [Нарбаева, Сергеева, Деркач, 2020, с. 54]. В силу тенденций развития цифровых технологий образования стоит учесть, что их применение должно быть рассмотрено преподавателями и разъяснено обучающимся. Таким образом, даже при условии того, что данный аспект не отражается в федеральных государственных образовательных стандартах, он должен вводиться в образовательную программу, по крайней мере, в минимальных объемах, в качестве которых могут выступать выполнение домашней работы учащимися или презентация учебного материала преподавателем.

В качестве примера цифровой технологии в методике образования была выбрана цифровая ментальная карта (mind map). Это инструмент визуализации мышления, представления идей, используемый для сбора информации

о чем-либо. Такой инструмент позволяет наглядно представить информацию в яркой и простой форме, что дает возможность для лучшего запоминания и усвоения информации, более качественной ее презентации. Для преподавателя такая форма работы является способом представить ученикам учебный материал в более простой и наглядной форме, что будет способствовать лучшему усвоению информации. Для обучающихся – это возможность не только запомнить изученный материал, но и развить творческие навыки во время учебного процесса, например во время выполнения индивидуального или группового домашнего задания.

Такой инструмент, как ментальная карта, используется многими для систематизации знаний. Хейзел Вагнер, автор книги *Power Brainstorming* (Сила мозгового штурма), в одной из своих лекций говорила о том, что обычный конспект написать просто, но искать в записях нужную информацию долго, потому что конспект – это сплошной текст. Он плохо структурирован, и в нем много лишней информации. А вот в ментальных картах всю информацию можно окинуть взглядом [Приводится по: Wagner]. Таким образом, можно выделить основные преимущества ментальной карты в образовательном процессе: запоминание происходит посредством работы визуальной памяти, текст в картинках воспринимается легче, чем сплошной; способ для быстрого анализа и синтеза информации. Особенностью ментальной карты является возможность разложения информации на части, а также составление из нее нового целого; фильтрация информации: во время создания *mind map* происходит процесс отделения нужной и ненужной информации.

Говоря об интеллект-картах в изучении английского языка, стоит отметить, что они могут стать вспомогательным инструментом при изучении грамматики и лексики посредством визуализации новой информации: наряду с работой со словарем и конспектами уроков можно восполь-

зоваться ими для более быстрого анализа в виде ярких картинок и ключевых слов. Рассмотрим варианты работы со словом «Education»: первый вариант: слово – транскрипция – толкование, второй – ментальная карта слова: рис. 1 [Collins English Dictionary] и рис. 2.

Collins Concise English Dictionary © HarperCollins Publishers::

education /ˌɛdʒuˈkeɪʃən/

N

1. the act or process of acquiring knowledge, esp systematically during childhood and adolescence
2. the knowledge or training acquired by this process
3. the act or process of imparting knowledge, esp at a school, college, or university
4. the theory of teaching and learning
5. a particular kind of instruction or training: *a university education, consumer education*

Рис. 1. Пример работы со словарем по теме «Образование»



Рис. 2. Пример интеллектуальной карты по теме «Образование»

Анализируя данные примеры, можно заметить, что второй по своей наглядности и яркости будет более понятен обучающемуся за счет картинок и возможности проведения ассоциаций на одной платформе, он может послужить прекрасной опорой для построения монологического высказывания. Таким образом, ментальные карты в изучении английского языка – хороший помощник при систематизации и усвоении нового материала.

На сегодняшний день существует несколько программ для составления интеллект-карт (iMindMap, MindNode, Canva, MindMeister, XMind), имеющих понятный и удобный интерфейс, возможность вставлять картинки, изменять вид стрелочек и добавлять блок-схемы. Следует отметить, что создание интеллект-карты – творческий процесс, даже созданные на одну и ту же тему карты у каждого выглядят по-разному. Это зависит от манеры восприятия людьми информации и привычного для них способа запоминания.

Подводя итоги, можно сказать, что введение цифровых технологий, таких как цифровые ментальные карты, особо важный элемент методики образования в современном мире. Нынешнее поколение детей больше приспособлено к электронным носителям, чем к бумажным, и это безусловно следует учитывать при обучении. Mind map в изучении английского языка – не только способ наглядно представить новый материал и проявить свои творческие способности, но и возможность развить в обучающихся креативное мышление, что также важно в учебном и воспитательном процессах.

Библиографический список

1. Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС) [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/13193847> (дата обращения: 20.11.2023).
2. Нарбаева Е.А., Сергеева К.К., Деркач А.М. Использование цифровых технологий на уроках английского языка: проблема эффективности // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 54–64.
3. Рабочие программы. Английский язык. 2–9 классы: учебно-методическое пособие / сост. Е.Ю. Шмакова. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2013. 171 с.
4. Collins English Dictionary, Complete and Unabridged, 12th Edition // Harper Collins Publishers, 2014.
5. Wagner H. Want to learn better? Start mind mapping // TEDxNaperville [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5nTuScU70As> (дата обращения: 20.11.2023).

Е.А. Деревянченко, Н.Н. Чичерина

**ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ЭТНОГРАФИИ
(НА ПРИМЕРЕ НЕМЦЕВ РОССИИ)**

В статье рассматривается интегрированное предметно-языковое обучение этнографии немцев России, обращение к которому продиктовано запросом детей и молодежи из числа немцев России к изучению немецкого языка как родного, истории и культуры этноса. Прерванная историческими событиями XX в. естественная культурная трансмиссия требует восполнения образовательными средствами. С этой целью на кафедре немецкого языка и межкультурной коммуникации ОмГПУ в 2021 г. авторским коллективом на основе концепции CLIL-обучения созданы рабочая тетрадь «Mein Ethno-Forschungsbuch» и «Mein Ethno-Lesebuch» – учебное пособие для проведения занятий по этнографии немцев России на немецком языке в школах с этнокультурным компонентом, в языковых и этнокультурных клубах, а также для организации внеурочной деятельности школьников.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, этнография, немцы России, обучение языковым аспектам, обучение видам речевой деятельности, немецкий язык, родной язык.

E.A. Derevianchenko, T.T. Chicherina

**CONTENT AND LANGUAGE INTERGRATED LEARNING
OF ETHNOGRAPHY FOR SCHOOLCHILDREN
(ON THE EXAMPLE OF GERMANS IN RUSSIA)**

The article examines the content and language integrated teaching of ethnography of the Germans of Russia, the appeal to which is dictated by the request of children and youth from among the Germans of Russia to study German as a native language, history and culture of their ethnos. The natural cultural transmission, interrupted by the historical events of the 20th century, requires its replenishment by educational means. For this purpose, a group of authors at the Department of German Language and Intercultural Communication of Omsk State Pedagogical University wrote a workbook “Mein Ethno-Forschungsbuch” and a textbook “Mein Ethno-Lesebuch”. These books, based on the concept of CLIL, are intended for conducting classes on the ethnography of the Germans of Russia in German language in schools with an ethnocultural component, in language and ethnocultural clubs, as well as for organizing extracurricular activities for schoolchildren.

Keywords: content and language integrated learning, ethnography, Germans of Russia, teaching language aspects, teaching types of speech activity, German language, native language.

В современном мире, полном тревожности и нестабильности, люди находятся в поиске констант, при помощи которых они могли бы почувствовать себя в надежном окружении – принадлежащими к конкретной группе. Самые очевидные выборы такой группы – семья и этнос. И если принадлежность к семье определяется при помощи кровных связей, то к народу – при помощи признаков, являющихся для него общими. Сегодня подавляющее большинство исследователей подчеркивают, что одним из самых значимых маркеров выступает родной язык – средство для самоидентификации индивида, понимания границ своей группы, отделения своих от чужих [Донцов и др., 1997]. В нашей стране ведется языковая политика, поддерживающая изучение русского языка как государственного, а также родных и иностранных языков. Так, в Законе РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 14 п. 4 закреплено право российских граждан изучать родной язык и даже получать образование на нем [ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», 2012].

В современных условиях практически все этнические группы, проживающие на территории РФ, обращаются к своему культурно-историческому наследию и активно поощряют подрастающее поколение изучать родной язык. Немцы России не являются исключением в наблюдаемых процессах. По данным Всероссийской переписи населения 2020 г., 195 256 человек заявили о своей национальной принадлежности к немцам России, из них только 25 514 человек отметили немецкий язык как родной и сообщили о владении им, не уточнив уровень [Всероссийская перепись населения, 2020]. Такой разрыв между количеством людей, определяющих себя немцами и говорящими при этом на немецком языке, объясняется прерванной культурной трансмиссией в Великую Отечественную войну – сложный

исторический период в нашей стране, когда немцы Поволжья были депортированы или призваны в трудовую армию, а сохранять свой язык и культуру для них было опасно.

Сегодня в удовлетворении запроса современной молодежи из числа немцев России в изучении немецкого языка невозможно обращение к методикам преподавания родного языка, так как процесс ее инкультурации строится на основе русской лингвокультуры. Целесообразным и уместным в существующем контексте является применение методики развития иноязычной коммуникативной компетенции, таким образом, развитие языковых навыков (лексических, грамматических, фонетических) и умений видов речевой деятельности (чтения, аудирования, говорения и письма) на немецком языке (Standardsprache) становится целевым ориентиром для детей и подростков из числа немцев России. Структуры самоорганизации этноса предлагают языковые клубы, центры встреч, поддерживают школы с этнокультурным компонентом и т.д.

Однако достижение целей и трансфер этнокультурного содержания в образовательной работе со школьниками также требуют определения процессуальной составляющей. Целесообразным выбором, на наш взгляд, может быть предметно-языковое интегрированное обучение (англ. Content and Language Intergrated Learning (CLIL)), с помощью которого можно связать немецкий язык и этнографию немцев России, обеспечив таким образом реализацию коммуникативно-деятельностного и социокультурного подходов. Широкое применение проектной технологии в рамках выбранного типа обучения позволяет поддерживать мотивацию обучающихся, стимулирует их к поиску фактов, персоналий, событий, важных для немцев России.

Идея CLIL заключается, по мнению его авторов (Д. Марш, Д. Койл, П. Худ и др.), в использовании иностран-

ного языка как средства коммуникации и познания для изучения предметных областей и развития личностного потенциала обучающихся [Мальцева, 2020]. Таким образом, возможно достижение метапредметных, личностных результатов, универсальных учебных действий (УУД), а также обеспечивается достижение двух групп предметных результатов: по иностранному языку и по предмету.

В процессе реализации CLIL-обучения важно сохранять балансы:

- между работой над предметным содержанием и иностранным языком с целью недопущения пробелов в содержании обеих дисциплин;

- между использованием иностранного и родного языка с целью создания ситуации естественной коммуникации на иностранном языке;

- между уже известным и новым в предметной области с целью продолжения обучения школьников в зоне ближайшего развития, развития их познавательного интереса, но без их перегрузки.

В рассматриваемом нами случае предметной областью, подлежащей интеграции с иностранным (немецким) языком, выступает этнография немцев России.

Например, при изучении темы «Kleidungstraditionen der Russlanddeutschen» предметными результатами в области этнографии будут:

- знания об истории национального костюма немцев России, о его элементах, региональных особенностях;

- умения визуализировать и представлять элементы национального костюма, принятого в месте проживания школьников;

- способность осознавать культурное и историческое значение национального костюма;

- мотивация включать элементы национального костюма в современную одежду.

Основными задачами в обучении немецкому языку являются:

- овладение лексическими единицами «Kleidung», «Nationaltracht»;
- развитие умений поискового чтения;
- развитие умений монологической речи в жанре устного сообщения о традиционном национальном костюме в местности проживания школьников (с опорой на вопросы и визуализацию материалов в форме «digitales Plakat»);
- развитие умений диалогической речи в ходе проведения опроса «Hast du deutsche Tracht an?» (диалог-расспрос с опорой на вопросы анкеты, составленной школьником самостоятельно).

Достижение перечисленных результатов невозможно изолировать друг от друга. Задания, предлагаемые школьникам в процессе работы над этнографией немцев России, имеют таким образом двойную направленность.

Так, при выполнении задания, школьники получают представления о традиционном костюме немецких колонистов и жителей Поволжья, развивают свои умения поискового чтения [Kultur... Mein Ethno-Forschungsbuch, 2021]:

Lies die Texte «Kleines ABC der wolgadeutschen weiblichen Tracht», «Die Kleidung der deutschen Kolonisten» und «Die Kleidung der jungen Wolgadeutschen» aus dem Lesebuch und finde Informationen zum Thema. Ergänze die Tabelle:

Kleidungsstück	Farbe	Stoff	Schmuck	Funktionen
Röcke				
Leibchen/ Mieder				
Blusen/Hemden				
Kopfbedeckung				
Schuhe				

При выполнении задания на проведение опроса среди близких и друзей школьники развивают свои умения диалогической и монологической речи, получают информацию об отношении современников к национальному костюму, учатся обобщать данные и представлять результаты такого мини-исследования [Kultur... Mein Ethno-Forschungsbuch, 2021]:

Heutzutage gehört das Tragen von Trachten nicht mehr zum Alltag. Die Tracht wird meistens nur zu bestimmten Anlässen getragen. Mache dazu eine Umfrage unter Russlanddeutschen in deiner Umgebung. Berücksichtige dabei folgende Punkte:

– Ist auch im alltäglichen Leben, abseits von Veranstaltungen, die Tracht noch zu sehen?

– Zu welchen Anlässen wird die Tracht getragen?

– Wie verhalten sich junge Leute zur Tracht?

Mache deinen Fragebogen anhand von diesen Fragen, führe deine Umfrage durch und bereite einen kleinen Bericht vor.

Таким образом, любой аспект истории, культуры и современной повседневной жизни немцев России может стать предметом изучения на немецком языке: «История появления немцев в России», «Жизнь и традиции семьи», «Календарные праздники», «Кухня», «Выдающиеся люди» и пр. С этой целью на кафедре немецкого языка и межкультурной коммуникации ОмГПУ в 2021 г. авторским коллективом были созданы рабочая тетрадь «Mein Ethno-Forschungsbuch» [Kultur... Mein Ethno-Forschungsbuch, 2021] и «Mein Ethno-Lesebuch» [Kultur... Mein Ethno-Forschungsbuch, 2021], входящие в состав учебного пособия для проведения занятий по этнографии немцев России на немецком языке, а также для организации внеурочной деятельности школьников. В настоящее время пособие проходит апробацию в школах с этнокультурным компонентом, в языковых и этнокультурных клубах на территории Российской Федерации.

Библиографический список

1. Всероссийская перепись населения 2020 года [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/vpn/2020> (дата обращения: 05.11.2023).
2. Донцов А.И., Стефаненко Т.Г., Уталиева Ж.Т. Язык как фактор этнической идентичности // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 75–86.
3. Мальцева Е.Ю. Content Language Integrated Learning (Интегрированное обучение иностранному языку): учебное пособие. Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2020. 80 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: по сост. на 2023 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.11.2023).
5. Kultur, Traditionen und Lebensart der Russlanddeutschen. Mein Ethno-Lesebuch = Культура, традиции и быт российских немцев. Моя этнокнига: учебное пособие на нем. яз.: Книга для чтения / сост. С.Ю. Полуйкова, Е.А. Деревянченко, Е.П. Прищепа, Н.Н. Чичерина. М.: Институт этнокультурного образования, 2021. 128 с.
6. Kultur, Traditionen und Lebensart der Russlanddeutschen. Mein Ethno-Forschungsbuch = Культура, традиции и быт российских немцев. Моя книга этноисследований: учебное пособие на нем. яз.: рабочая тетрадь / С.Ю. Полуйкова, Е.А. Деревянченко, Е.П. Прищепа, Н.Н. Чичерина. М.: Институт этнокультурного образования, 2021. 88 с.

В.А. Дубницкая, П.А. Сурхайзаде, Н.В. Колесова

**ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ ENGLISH HOLIDAYS)**

В статье обосновывается важность обучения школьника умению взаимодействовать в контексте межкультурной коммуникации на иностранном языке, рассматриваются основные упражнения, способствующие развитию навыка коммуникативной компетенции с учетом социокультурной компетенции на уроках иностранного языка, а также особенности и сложности межкультурного взаимодействия, которые необходимо учитывать при коммуникации с представителем другой культуры, чтобы избежать неловкости и недопонимания в коммуникативном акте, в частности, рассматриваются особенности коммуникации с представителями культуры Великобритании.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, упражнения на говорение, аутентичность.

V.A. Dubnitskaya, P.A. Surkhaizade, N.V. Kolesova

**TEACHING ENGLISH LANGUAGE SPEAKING
IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL
COMMUNICATION (ON THE EXAMPLE
OF THE TOPIC “ENGLISH HOLIDAYS”)**

The article substantiates the importance of teaching a student the ability to interact in the context of intercultural communication in a foreign language. The main exercises that contribute to the development of communicative competence skills, taking into account sociocultural competence at the foreign language lessons are discussed. Moreover, the article describes the features and difficulties of intercultural interaction that must be taken into account when communicating with a representative of another culture in order to avoid awkwardness and misunderstandings in the communicative act. The features of communication with British culture representatives are considered in particular.

Keywords: foreign language lesson, intercultural communication, sociocultural competence, communicative competence, speaking exercises, authentic text.

В XXI в. изучение межкультурной коммуникации выходит на передний план. Знание нюансов межкультурной коммуникации необходимо для успешных политических, деловых и экономических переговоров. В современной науке культура рассматривается как «система воззрений, ценностей, норм, верований, обычаев, традиций и знаний, присущих обществу» [Гузикова, 2015, с. 6–7]. Другие определения подчеркивают, что культура – это система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях [Степин, 2023].

Межкультурная коммуникация, в свою очередь, это взаимодействие культур. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров понимают межкультурную коммуникацию как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [Верещагин, Костомаров, 1990]. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что межкультурная коммуникация – это взаимодействие двух и более культур, отличающихся друг от друга с точки зрения разности мировоззрений.

В этой связи целесообразным представляется рассмотреть понятие говорения на уроках английского языка в школе. Говорение – это форма устного взаимодействия, осуществляемая средствами языка и направленная на достижение определенной коммуникативной цели [Гальскова, 2006].

Знание английского языка значительно упрощает взаимодействие с представителями других стран. Коммуникационные факторы также отличаются в разных странах. Целью данной статьи является разработка материалов и подготовка занятий на тему «English holidays» для обучающихся 8–9-х классов. Данная тема позволяет расширить знания о стране изучаемого языка, обогатить словарный запас и развить навыки говорения.

Для работы над темой учащимся было предложено ответить на вопросы учителя и вспомнить, что им известно о праздниках в других странах, включая Великобританию. Пример вопросов: «What do you know about holidays in the Great Britain? Do you celebrate any of them? Are they similar to your holidays? Do they differ?». Данное упражнение позволит ввести учеников в тему урока, проверить уровень сформированности знаний по теме «English holidays».

На дотекстовом этапе обучающимся также предлагается посмотреть короткое видео о праздниках Великобритании с целью создать мотивацию и повысить интерес обучающихся к теме урока (<https://www.youtube.com/watch?v=YvOi34kQsx4>). После просмотра видео обучающимся задаются вопросы: «What is the video about? Can you retell it in brief? Do you think the holidays are common all around the world? Do you think they differ? What do you know about holidays in other countries and especially in the Great Britain?». Таким образом, у обучающихся создается мотивация и интерес к предстоящей теме урока. Далее им предлагается приступить к прочтению текста «English holidays» (<https://cloud.mail.ru/public/cM3X/FTJ9pPSdD>). После прочтения текста обучающимся предлагается ответить на ряд вопросов, чтобы закрепить полученные знания о том, какие бывают праздники и как они произошли: «Now, retell briefly what you have learnt about? Tell about the holidays and their origin? Where are they celebrated? Do you celebrate them?». Данное упражнение рекомендуется выполнять на этапе чтения текста, оно направлено на его понимание.

Read the text and answer the questions based on what you read:

1. What is customary in the UK to celebrate the New Year? Are there similar traditions in your country?

2. What is the customary gift for Valentine's Day in the UK?
3. What needs to be done at the pancake race?
4. What is the celebration of Easter dedicated to?
5. What is the traditional Halloween outfit in the UK?
6. Whose death was planned for Guy Fawkes Day?
7. Do you remember any Christmas carol?

Данное упражнение способствует развитию навыков говорения, а также закреплению информации.

Speak about 3 holidays you have read in the text. Compare them with the holidays you celebrate. Do they resemble or differ? Name at least 3 same and 3 different points.

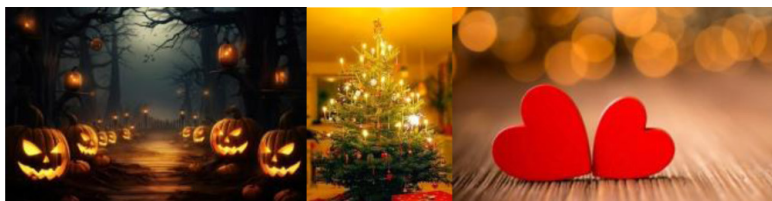
Следующее упражнение направлено на развитие социокультурной компетенции и одновременно на развитие говорения через монологическую речь.

Match the holidays with the pictures and speak about it: its history, origin, where it's celebrated, etc.

New Year

Valentine's Day

Halloween



Упражнение направлено на развитие социокультурной компетенции через диалогическую речь.

Make a dialogue. Discuss with your partner what holidays you know besides these mentioned above. Which do you like or don't? Why? Which do you think should be celebrated which shouldn't? Explain your answer.

Следующее упражнение позволит развить говорение и творческие способности обучающихся.

Come up with and act out a dialogue with your partner on the topic: how do the holidays go in my family. Your task is to

come up with a short dialogue describing a typical holiday in your family. The dialogues consist of 12–15 phrases.

Данное упражнение направлено на развитие говорения и социокультурной компетенции через составление монологического сравнительного высказывания.

You need to talk about what other UK holidays you know, and also compare them with those holidays that are celebrated in your country. Are they similar? What are their differences? Do you know holidays that are celebrated all around the world?

Следующее упражнение является ситуативным и направлено на развитие коммуникативных навыков.

Tell us which of the holidays mentioned in the text, or which of those that you know is not celebrated in your country. Tell me why? Describe this holiday and express your opinion about it.

Speak according to the following points:

1. Name of the holiday.
2. What is it connected with?
3. What traditions and customs associated with this holiday do you know?
4. Would you like it to be celebrated in your country too? Give reasons for your answer.

Здесь школьники учатся находить выход из проблемной ситуации.

You are presented with a problem and need to give a speech in which you provide at least 3 ways to solve it.

“Most of the people around the world spend a huge amount of money on preparing for the celebrations as well as on gifts for these holidays, after which they face financial problems. Maybe it would be better if all holidays were cancelled”

Упражнение ниже направлено на развитие социокультурной компетенции посредством диалогической речи, что также развивает умение говорения, критическое и творческое мышление.

Come up with a scene describing a holiday. Touch the next points: its history, its origin, its rules and the ways of celebration and the costumes people wear during the celebration if it's necessary.

Следующее упражнение развивает критическое и творческое мышление.

Search the books or the Internet and find different holidays of different nations which have got the same rules and the same meaning. What do you think it means? Do you celebrate one of them? Do you like them or not? Why?

Таким образом, на проведенных занятиях обучающиеся усвоили и закрепили особенности и сложности межкультурного взаимодействия, которое необходимо учитывать при общении с представителем другой культуры, а также развили навык говорения через монологическую и диалогическую речь в контексте межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 1990. С. 26–36.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: 2006. 336 с.
3. Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие. М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.
4. Степин В.С. Культура. Гуманитарный портал [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru> (дата обращения: 08.10.2023).
5. English holidays [Электронный ресурс]. URL: <https://cloud.mail.ru/public/cM3X/FTJ9pPSdD> (дата обращения: 26.11.2023).
6. Popular UK traditions and holidays [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YvOi34kQsx4> (дата обращения: 26.11.2023).

Т.Б. Исаева, Д.Н. Каропчук

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается использование виртуальной экскурсии при обучении иностранному языку; даются основные понятия; классифицируются виртуальные экскурсии; представляются возможные варианты применения виртуальных экскурсий на уроке английского языка.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, технология виртуальной реальности, виртуальная социокультурная среда, информационно-образовательная среда, иностранные языки.

T.B. Isaeva, D.N. Karopchuk

VIRTUAL TOUR AS ONE OF THE INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article discusses the use of virtual tours in teaching foreign languages. Basic concepts are given; virtual tours are classified; possible applications of virtual tours at the English lessons are presented.

Keywords: virtual tour, virtual reality technology, virtual sociocultural environment, information and educational environment, foreign languages.

Современный этап развития общества, характеризующийся активным использованием информационных технологий в различных областях и сферах деятельности человека, требует от образования цифровой трансформации. Появляется необходимость создания и расширения информационно-образовательной среды, обеспечивающей формирование личностных, предметных и метапредметных универсальных учебных действий в условиях инновационных организационных форм образовательного процесса [Суворова, 2015].

Под «информационно-образовательной средой» понимают целостность специально организованных информа-

ционных, технологических и педагогических условий, способствующих личностному развитию обучающегося, который, в свою очередь, выступает субъектом учебной деятельности [Суворова, 2015]. Современная методика преподавания английского языка характеризуется использованием интерактивных технологий, методов и приемов обучения, которые повышают степень взаимодействия и взаимного влияния всех участников образовательного процесса.

Одной из инновационных форм обучения выступает виртуальная экскурсия, предполагающая не только наличие определенного учебного контента и совокупность визуального учебного материала и информации, но и создание иммерсивной языковой среды. Она позволяет обучающимся взаимодействовать с объектами виртуальной реальности, оперативно получать о них дополнительную информацию и активно участвовать в процессе обучения, имитируя реальные ситуации общения на иностранном языке.

Использование виртуальной экскурсии на уроке английского языка способствует достижению следующих образовательных задач: расширение кругозора обучающихся, погружение в виртуальную социокультурную среду, что представляет культуроведческий компонент развития социокультурной компетенции. Это создает ситуации иноязычного общения, активизирующие языковые и речевые навыки, необходимые для решения коммуникативных задач, таких как уточнение и описание маршрута, описание достопримечательностей, обмен опытом [Дейкина, Левушкина, Рязова, 2023]. Также можно отметить, что использование виртуальных экскурсий имеет активный характер, потому что роль учителя изменяется: его роль становится более поддерживающей, а внимание уделяется стимулированию активности обучающихся, поощрению их инициатив, побуждению к самостоятельному поиску и исследованию,

что способствует повышению мотивации и формированию активной личностной позиции [Горина, Сорочкина].

Существуют различные классификации экскурсий.

В соответствии с содержанием выделяют следующие экскурсии:

1) биографические – такие экскурсии знакомят с жизнью и биографией известных людей: писателей, художников, спортсменов;

2) обзорные – представляют собой совокупность элементов различных экскурсий, которые объединены общей темой;

3) тематические – раскрывают определенные темы.

С точки зрения использования информационных технологий выделяют классификацию по способу создания виртуальной экскурсии:

1) использование геоинформационных систем, которые применяются для создания карт, – Yandex, Google;

2) использование технологий создания презентаций;

3) использование панорамных композиций – создание переходов посредством добавления «хот-спотов» (горячих точек);

4) использование инструментов создания сайтов – создание графических карт, гиперссылок;

5) 3D-моделирование – создание моделей отдельного объекта.

Нами был разработан урок английского языка в 9-м классе в рамках модуля 5 «Art & Literature». Урок с применением виртуальной экскурсии, созданной на сайте Национальной галереи Лондона [Сайт национальной галереи...], может содержать следующие этапы:

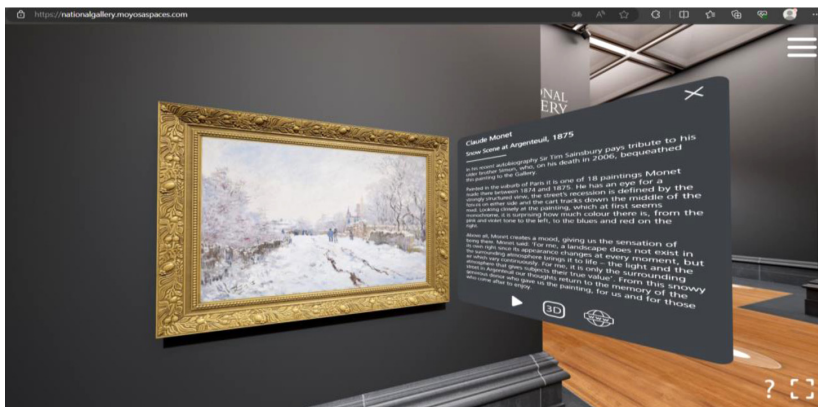
1) мотивационный этап – учитель показывает различные фотографии музеев, просит учеников ответить, знают ли они эти музеи. Один из них – Национальная галерея Лондона;

2) этап актуализации знаний – учитель снимает возможные лексические трудности;

3) основной этап:

а) работа с текстом о Национальной галерее – просмотровое чтение, поисковое чтение;

б) погружение в виртуальную экскурсию – заполнить таблицу: художник, картина, краткая информация о картине, впечатления;



с) выбрать одну картину, описать ее, поделиться впечатлениями от картины;

4) домашнее задание – учитель предоставляет ссылки на другие музеи, просит учеников выбрать один музей и описать свои впечатления от виртуальной экскурсии в нем;

5) рефлексия – проводится опрос о том, что нового удалось узнать на занятии: «What have you learnt today? What is one of the most famous museums in London? What paintings can we see in National Gallery in London?».

Таким образом, виртуальные экскурсии представляют уникальный инновационный метод обучения иностранному языку. Они могут выступать в качестве информационной и технической поддержки педагогической деятельности учителя.

Библиографический список

1. Горина С.Г., Сорочкина Е.М. Виртуальная экскурсия как современное направление применения информационных и коммуникативных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-sovremennoe-napravlenie-primeneniya-informatsionnyh-i-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnom/viewer> (дата обращения: 10.11.2023).
2. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н., Ряузова О.Ю. Виртуальная экскурсия в инновационном формате коммуникативного обучения русскому языку // Научные исследования и разработки // Современная коммуникативистика. 2023. Т. 12, № 5. С. 36–44.
3. Енбаева Л.В., Чеснокова М.В., Мальцева И.Н. Виртуальные экскурсии как средство развития познавательного процесса внимания на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-ekskursii-kak-sredstvo-razvitiya-poznavatel'nogo-protsess-a-vnimaniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 10.11.2023).
4. Сайт Национальной галереи Лондона. URL: <https://www.nationalgallery.org.uk/visiting/virtual-tours/the-directors-choice> (дата обращения: 09.11.2023).
5. Суворова Т.Н. Современная информационно-образовательная среда: терминологический аспект, структура, возможности, функции и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2015. С. 85–99.
6. Kushakov Y.K. The problems of interactive methods and modern technologies in foreign language teaching // Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. 2023. P. 519–526.

Н.Н. Казыдуб

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена рассмотрению проблемы реализации медиаобразования в кросс-культурной среде. Обосновывается значимость диалога культур как управляющего параметра образовательного процесса в условиях культурно-языковых контактов. Обозначаются этапы обучения языковой личности конструированию и интерпретации иноязычных медиатекстов. Эксплицируются образовательные стратегии, обеспечивающие формирование у обучающихся умения грамотно анализировать и интерпретировать заложенную в медиатекстах культурную информацию.

Ключевые слова: медиаобразование, кросс-культурная среда, культурно-языковые контакты, диалог культур, медиатекст, культурная информация, интерпретация, образовательный процесс, образовательные стратегии, языковая личность.

N.N. Kazydub

MEDIA EDUCATION IN CROSS-CULTURAL ENVIRONMENT

The article dwells on the problem of media education in cross-cultural environment. The author argues the value of dialogue of cultures as a key parameter of educational process in the context of cultural and language contacts. The stages of teaching construction and interpretation of foreign language media texts are modelled. The educational strategies aimed at teaching how to analyse and interpret cultural information are described.

Keywords: media education, cross-cultural environment, cultural and language contacts, dialogue of cultures, media text, cultural information, interpretation, educational process, educational strategies, linguistic personality.

В современном мире укрупняется роль медиаобразования как методологического формата, обеспечивающего формирование и развитие медиакомпетентности, которая предполагает умение языковой личности грамотно интерпретировать и конструировать медиатексты. Актуальность медиа-

образования обусловливается значительным воздействующим потенциалом современных медиаресурсов как инструментов моделирования социальной реальности, что ставит задачу изучения когнитивных механизмов, языковых единиц и прагматических стратегий, порождающих комплексный эффект воздействия на целевую аудиторию. Особую значимость имеет проблема реализации медиаобразования в кросс-культурной среде, которая формируется как область взаимопересечения культурных паттернов, вербальных и невербальных кодов, когнитивных моделей, языковых репрезентаций и интерпретационных горизонтов. Соответственно, необходимым и обязательным условием функционирования языковой личности в такой среде является наличие специальных знаний в области лингвокультурологии, контактологической лингвистики и межкультурной коммуникации.

Цель данной работы заключается в обосновании особого статуса медиаобразования в кросс-культурной среде и в проектировании алгоритма работы с иноязычными медиатекстами как компонентами содержания образовательного процесса.

В современной лингводидактике вопросы медиаобразования получают широкое освещение, что свидетельствует о значимости заявленной проблематики.

Как отмечают исследователи, развитие информационно-коммуникационных технологий формирует новый уровень обмена информацией: коммуниканты из разных культур получают возможность оперативно получать и передавать информационные сообщения. Соответственно, имеет место расширение контактологического диапазона речевой интеракции: коммуникативное, в том числе медийное, пространство, становится по определению кросс-культурным, что предписывает языковой личности владение инструментами сравнительно-сопоставительного анализа культурной

информации и средств ее объективации. В этом контексте возникает задача обучения языковой личности грамотной интерпретации иноязычных медиатекстов как способу безопасной навигации в культурологически дивергентной медийной среде.

Включение проблематики медиаобразования в кросс-культурную перспективу позволяет получить данные об общих и культуроспецифических особенностях моделирования когнитивного содержания, языкового оформления и прагматической интерпретации медиатекстов. Такой подход решает задачу расширения взаимопонимания и оптимизации межкультурного взаимодействия в медийной среде и повышает уровень компетентности языковой личности как продуцента и реципиента медиатекстов.

Представляется, что модель медиаобразования в кросс-культурной среде как сложноорганизованная структура должна содержать три опорных блока: 1) принципы организации образовательного процесса в условиях культурно-языковых контактов; 2) этапы обучения конструированию и интерпретации иноязычных медиатекстов; 3) образовательные стратегии, реализующие задачу формирования медиакомпетентности.

Управляющим параметром реализации медиаобразования в кросс-культурной среде является принцип диалога культур. Этот принцип «предполагает познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу, но в условиях принципиального смыслового несовпадения большей части обеих» [Прохоров, 2021, с. 15]. Этот управляющий параметр вводит в образовательное пространство ряд других регуляторов, а именно: 1) принцип со-изучения языка и культуры; 2) принцип деятельностно-ориентированного обучения; 3) принцип синергии изу-

чаемого языка и культуры; 4) принцип интерактивности; 5) принцип междисциплинарности; 6) принцип интегративности и 7) принцип технологичности.

Кластер обозначенных выше принципов отражает современные векторы развития иноязычного образования и, как следствие, формирует ориентиры медиаобразования в условиях культурно-языковых контактов. В контексте рассматриваемой проблематики основным вектором формирования медиакомпетентности становится культурологическое обеспечение обучения иностранным языкам. В рамках данного подхода акцентируется значимость культурной информации как источника аутентичного знания, с одной стороны, и фактора, осложняющего интерпретацию медиатекста на иностранном языке – с другой.

Обозначим основные этапы обучения конструированию и интерпретации иноязычных медиатекстов.

Этап 1. Формирование представления о медиакоммуникации как особом контексте коммуникативного взаимодействия.

На первом этапе обучающиеся получают представление о характерных особенностях медиакоммуникации, Центральным объектом теоретической рефлексии является медиадискурс как совокупность текстов, конструируемых средствами массовой информации. Следует принять во внимание, что основной прагматической функцией медиатекста является не обмен информацией, а моделирование комплексного эффекта воздействия на реципиента. Этот комплексный эффект восходит к прагматическим установкам коммуникатора, который реализует программу вовлечения адресата в пространство интересубъективного переживания коммуникативного события. Следовательно, в фокус рассмотрения попадают инструменты конструирования речевого воздействия в медийной среде.

Этап 2. Демонстрация инструментов конструирования медиатекстов: аксиологических, языковых и прагматических.

Конструирование медиатекстов представляет собой сложноорганизованный процесс, который включает использование комплексного инструментария: когнитивных моделей, языковых единиц и речевых стратегий для реализации прагматического эффекта. Одним из эффективных инструментов медиатизации является аксиологическое моделирование речевого воздействия [Казыдуб, Го, 2023; Серебренникова, 2021]. Сущность аксиологического моделирования медиатекста заключается в целенаправленном выборе и актуализации аксиологем – языковых единиц, воплощающих ценностные концепты в рамках реализации аксиологической стратегии. Приведем пример:

(1) Красота будущего: устойчивое и экологичное сырье; ответственный подход к формулам; научно-доказанная эффективность [Clarins].

В данном примере аксиологическое моделирование медиатекста осуществляется посредством актуализации ценностных концептов КРАСОТА и БУДУЩЕЕ, вербализованных аксиологемой-словосочетанием «красота будущего». Данное словосочетание указывает на инновационный характер косметических продуктов этой компании и, соответственно, формирует ожидания целевой аудитории: предполагается новый, более значительный эффект. Иллокутивный диапазон аксиологемы-триггера расширяется путем включения в ее интерпретативное поле дополнительных концептуальных признаков: ЭКОЛОГИЧНОСТЬ (экологичное сырье); ОТВЕТСТВЕННОСТЬ (ответственный подход); ЭФФЕКТИВНОСТЬ. Тем самым реализуется стратегия позиционирования косметического бренда как социально ответственной, ориентированной на будущее компании-

производителя инновационных, экологически безопасных и эффективных косметических средств.

Этап 3. Обучение интерпретации медиатекстов на основе идентификации аксиологических концептов, культурных паттернов, прагматических стратегий. Приведем пример интерпретации медиатекста.

(2) *THE EXTRAORDINARY ENERGY OF A CAMELLIA*

The unique action of a revitalising serum.

At the heart of the line # 1 DE CHANEL, the red camellia extract acts on the # 1 stage of skin ageing, correcting the appearance of the 5 signs of ageing [Vogue, 2023].

В примере (2) иллюкативная сила воздействия на целевую аудиторию моделируется кластером аксиологических концептов: – СИЛА (ЭНЕРГИЯ) – ЛИДЕРСТВО. Концепт УНИКАЛЬНОСТЬ репрезентируется атрибутивным словосочетанием «unique action», которое указывает на особенные свойства нового косметического продукта. Концепт СИЛА (ЭНЕРГИЯ) вербализуется прототипической номинацией «energy»: ее прагматический потенциал расширяется за счет использования прилагательного «extraordinary», моделирующего эффект гиперболизации. Концепт ЛИДЕРСТВО объективируется последовательным возобновлением классифицирующих языковых дескрипций: *the heart of the line # 1 DE CHANEL; the # 1 stage of skin ageing*. Совокупное содержание концептуального кластера моделирует целый ряд прагматических эффектов: интерес, доверие, одобрение, желание приобрести косметический продукт.

Этап 4. Обучение конструированию медиатекстов на родном и иностранном языках.

Основой для обучения конструированию медиатекстов на родном и иностранном языках является развитие умения выполнять кросс-культурный анализ, посредством которого выявляется культурная специфика медиаконтента. Обучение

конструированию медиатекстов включает выполнение заданий разного уровня сложности в соответствии с принципами последовательности, самостоятельности и креативности.

Реализация медиаобразования в кросс-культурной среде требует разработки стратегического инструментария. Основной образовательной стратегией является укрупнение культурологической составляющей обучения конструированию и интерпретации иноязычных медиатекстов. Также используется широкий спектр коммуникативных, моделирующих и интерпретирующих стратегий.

В заключение отметим, что обозначенные в статье принципы, этапы и стратегии обучения языковой личности конструированию и интерпретации иноязычных медиатекстов могут быть включены в методологический инструментарий формирования медиакомпетентности в условиях культурно-языковых контактов.

Библиографический список

1. Казыдуб Н.Н., Го С. Лингвоаксиологическое моделирование рекламной коммуникации: концептуальный и стратегический аспекты // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2023. № 3 (65). С. 134–143.
2. Прохоров Ю.Е. Дискуссионный монолог о диалоге культур // Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу: кол. монография / отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М.: Издательский дом ВКН, 2021. С. 9–17.
3. Серебренникова Е.Ф. Лингвоаксиологические операции: в пространстве между миром реальным и мирами дискурсивного позиционирования // Динамика и статика в познании реальности языка: подходы, феномены, способы репрезентации: монография / под общ. ред. Е.Ф. Серебренниковой. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2021. С. 10–29.
4. Clarins. URL: <https://www.clarins.ru>
5. Vogue. February 2023. 199 p.

Е.Ю. Ковалева, А.Д. Набиева, А.В. Бедарева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена описанию особенностей использования веб-квестов при дистанционном обучении иностранному языку. Рассмотрены характеристики веб-квестов и история их создания. Представлены основные структурные элементы веб-квеста, его виды, которые могут применяться в процессе обучения иностранному языку в дистанционном формате, а также их преимущества. Описан педагогический опыт использования веб-квестов в дистанционном обучении иностранному языку.

Ключевые слова: квест, веб-квест, дистанционное обучение, обучение иностранному языку, поиск информации.

E.Yu. Kovaleva, A.D. Nabieva, A.V. Bedareva

USING WEB-QUESTS IN FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING

This article is devoted to the description of the features of using web-quests in foreign language distance learning. The characteristics of web-quest and its history of creation are considered. The main structural elements and types of web-quests that can be used in the process of teaching a foreign language in a distance format, as well as their advantages are presented. The pedagogical experience of using web-quests in foreign language distance learning is described.

Keywords: quest, web-quest, distance learning, foreign language learning, search for information.

XXI в. назван веком компьютерных технологий. Происходят информатизация и цифровизация общества, человеческой деятельности и отношений. Эти изменения затронули и такую сферу жизни человека, как образование. Например, появилось дистанционное обучение, получившее широкое распространение в российских школах в период пандемии COVID-19. Традиционные

педагогические технологии также приобрели «дистанционный формат», например, большое распространение получил веб-квест.

Слово «quest» в переводе с английского языка означает процесс длительного поиска чего-либо, например счастья или вдохновения [Oxford Dictionary], либо попытка добиться чего-то или выполнить трудную задачу [Cambridge Dictionary].

Мы согласны с определением Э.Н. Гимадиевой, Д.Р. Ситдиковой, О.А. Шишмагаевой, что веб-квест (web-quest) – это инновационная педагогическая игровая технология, которая подразумевает решение учениками различных проблемных задач с использованием интернет-ресурсов и предполагает распределение учащихся по ролям. Данные проблемные задачи решаются в игровой деятельности, связанной с определенной сюжетной ситуацией, предполагают самостоятельный поиск и обработку информацию учащимися [Гимадиева и др., 2021, с. 40].

Различные классификации веб-квестов можно встретить в научно-педагогической литературе. Так, Е.М. Шульгина представила сравнительную классификацию:

1) квест как научное исследование (отличается четкой структурой), «аутентичное задание», творческое задание, журналистское расследование;

2) предметный квест (в рамках изучения одного предмета) и межпредметный (соединяет знания из разных учебных предметов);

3) открытый квест (учитель выполняет роль организатора квеста), скрытый квест (учитель выступает в роли наблюдателя, консультирует учащихся в случае необходимости);

4) непродолжительный (занимает 1–2 урока) и длительный (на выполнение квеста дается время, сроком не более месяца) [Шульгина, 2020].

Веб-квест выполняет несколько функций в учебном процессе. Так, И.Н. Коренецкая отмечает следующие:

1) мотивационная – вызывает у учащихся интерес к изучению иностранного языка;

2) учебная – вносит разнообразие в образовательный процесс;

3) развивающая – обеспечивает развитие мышления учащихся, их познавательных навыков, коммуникативной компетенции, навыков учебного сотрудничества, рефлексии и самооценки (Коренецкая, 2020).

Рассмотрим структурные элементы веб-квеста, предложенные Р.Р. Нурмиевой.

1. Начальный этап (введение). Данный этап включает описание сюжетной ситуации, плана действий, предполагаемых ролей. Учащиеся узнают от учителя, какой теме будет посвящен веб-кест.

Н.А. Лачимова, О.П. Мерзлякова отмечают, что выбор темы подбирается в соответствии с несколькими критериями:

1) веб-квест по данной теме способствует получению учащимися новых знаний либо закреплению, углублению уже имеющихся;

2) тема соответствует требованиям ФГОС к образовательным результатам;

3) тема должна вызывать у учащихся интерес, а также быть полезной для них [Лачимова, 2021].

2. Учитель также говорит учащимся о важности прохождения данного веб-квеста в рамках изучения той или иной темы, а также о его преимуществах.

3. Ориентирование (формулировка учебной задачи, задания). Цель данного этапа – объяснить учащимся смысл прохождения веб-квеста, условия его выполнения. Учитель совместно с учащимися формирует проблему, которую необходимо решить в процессе прохождения квеста, а также объясняет, в какой форме должны быть представлены результаты прохождения квеста.

Н.А. Лачимова, О.П. Мерзлякова подчеркивают, что при подготовке и выборе заданий необходимо учитывать некоторые особенности реализации веб-квеста: разные виды, формы заданий; творческий характер выполняемой деятельности, направленность на достижение образовательных результатов, межпредметность [Лачимова, 2021].

4. Оснащение (или ресурсы). Учитель предоставляет учащимся ссылку на веб-квест, а также ссылки на другие необходимые ресурсы.

5. Основной этап веб-квеста.

6. Оценивание, обсуждение результатов. На данном этапе учитель объясняет учащимся критерии и параметры оценки прохождения веб-квеста.

7. Заключение. Учащиеся представляют результаты прохождения квеста, делятся своими впечатлениями, идеями и предложениями.

Веб-квест может быть применен при дистанционном обучении иностранному языку. Л.В. Павлючевич, А.С. Батыкова выделяют следующие преимущества использования веб-квестов при обучении иностранного языка (в том числе и в дистанционном формате).

1. Выполнение и прохождение веб-квестов не представляет трудность для учеников, для этого нужно лишь иметь доступ в Интернет.

2. Возможность разных форм прохождения квеста (как по-одному, так и в группе). При групповом прохождении у учащихся развиваются навыки иноязычного говорения, а также аудирования (они слушают других учащихся). Групповой формат отличается также тем, что успевающие ученики могут помогать слабым.

3. Веб-квесты развивают умение критически мыслить, необходимое для изучения иностранных языков. В процессе дистанционного прохождения веб-квеста учащиеся не только ищут информацию, но и перерабатывают ее, устанавливают причинно-следственные связи.

4. Веб-квесты повышают мотивацию учиться, часто сниженную у учеников, занимающихся в дистанционном формате. Прохождение веб-квеста для них – «нечто реальное и полезное, что ведет к повышению продуктивности» [Павлюкевич, Батыкова, 2019, с. 143].

Считаем целесообразным представить далее свой педагогический опыт по проведению веб-квеста по английскому языку в дистанционном формате для учащихся начальной школы (3-й класс). Он был посвящен теме «Animals» (Животные) и был составлен с помощью сервиса «ВЗнания».

На первом этапе учащиеся выбирали для себя роли: «Farmer», «Zookeeper», «Vet». Перед выбором они просматривали видео, содержащее описание каждой роли. Это помогло детям погрузиться в тему и формировать навыки аудиторной.

Второй этап – непосредственное прохождение веб-квеста. Он состоял из двух частей. Задания первой части представляли собой соотнесение изображения животного и его названия на английском языке; заполнение пропусков в словах, обозначающих названия животных; поиск спрятанных на картинках слов; соотнесение изображения животного с его названием, которое произносит диктор. На данном этапе обучающиеся развивали лексические навыки, навыки аудирования и письма. Вторая часть подразумевала чтение небольшого текста и ответы на вопросы по нему, а третья содержала кроссворд и отгадывание загадок. Этот этап способствовал улучшению навыков чтения и письма на английском языке, поиска информации.

На заключительном этапе веб-квеста учащимся было необходимо составить свой словарь с названиями животных. Таким образом, они закрепили изученный лексический материал. Последним этапом являлась оценка результатов прохождения веб-квеста учащимися.

В данной статье мы рассмотрели особенности использования веб-квестов при дистанционном обучении иностранному языку, а также представили собственный опыт проведения веб-квеста. Можем отметить, что во время прохождения веб-квеста обучающиеся развивают навыки аудирования, чтения, письма, критическое мышление и навыки работы с информацией, повышается их мотивация к изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Гимадиева Э.Н., Ситдикова Д.Р., Шишмагаева О.А. Веб-квест при обучении теме «Case-study» // МНИЖ. 2021. № 4-3 (106). С. 40–42.
2. Лачимова Н.А. Веб-квест как средство реализации межпредметных связей при изучении физики в школе // Актуальные проблемы развития естественных наук: сб. ст. участников XXIV Областного конкурса научно-исследовательских работ «Научный Олимп» по направлению «Естественные науки». 2021. С. 13–20.
3. Нурмиева Р.Р., Першина Н.О. Использование веб-квест технологий в обучении иностранным языкам // Казанский вестник молодых ученых. 2018. № 5 (8). С. 187–190.
4. Павлюкевич Л.В., Батыкова А.С. Преимущества использования технологии веб-квест на уроках иностранного языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2019. № 15. С. 141–144.
5. Шульгина Е.М. Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квестов // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 52–59.
6. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 20.11.2023).
7. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 21.11.2023).

Н.В. Колесова

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИРЛАНДСКОГО ФОЛЬКЛОРА НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена изучению культурно-образовательных характеристик ирландского фольклора и их влияния на формирование картины мира языковой личности в процессе получения иноязычного образования. Занятия по иностранному языку позволяют использовать фольклорные тексты как средство коммуникации и инструмент изучения духовной культуры страны изучаемого языка. Рассмотрены возможности включения элементов ирландского фольклора в образовательный процесс в вузе.

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

N.V. Kolesova

CULTURAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF USING ENGLISH FOLKLORE IN ENGLISH CLASSES

The article is devoted to the study of Irish folklore cultural and educational characteristics and its influence on the formation of the worldview of a linguistic personality in the process of foreign language training. Foreign language classes allow to use folklore texts as a means of communication and a tool for studying the spiritual culture of the country of the studied language. The possibilities of including elements of Irish folklore in the educational process at the university are considered.

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

Современное образование в качестве одной из главных и актуальных задач называет развитие и совершенствование общей культуры обучающихся, воспитание личности, способной к формированию и трансляции культурных знаний и систем ценностей, развитие национального самосознания и культуры.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается необходимость формирования высокого уровня общей и профессиональной культуры, способствующего интеграции личности в национальную и мировую культуру [Федеральный закон...].

Новые запросы общества акцентируют внимание на развитии социокультурной компетенции. В современной методической литературе социокультурная компетенция рассматривается как «интегративная характеристика личности, способной использовать национально-культурные коды своей страны и страны изучаемого языка и общаться в разнообразных ситуациях. Социокультурная компетенция направлена на изучение культурных и духовных ценностей народа, национально-культурных особенностей, речевого поведения, что позволяет сосредоточить внимание не только на культуре, но и на языке [Сафонова, 2014].

Развитие социокультурной компетенции в высшей школе связано с развитием и совершенствованием фоновых знаний о стране изучаемого языка, его носителях, их речевом поведении и языковой специфике. Важную часть социокультурной компетенции представляет фольклор.

Как известно, фольклор является прекрасным источником знаний для изучения культур разных стран. Использование фольклорных элементов позволяет увидеть культуру в различные исторические эпохи, понять образ жизни людей, рассмотреть особенности быта, культурно-нравственные ценности, особенности национального мышления, уникальность жизни и традиций другой страны.

Современный термин «фольклор» обозначает совокупность произведений народного творчества, отражающих жизнь народа (легенды, обычаи, обряды, песни и т.д.), обычно представленные в устной форме и передающиеся из поколения в поколение [Никонова, 1975].

В связи с этим изучение фольклора при обучении иностранным языкам в вузах, особенно педагогических, становится чрезвычайно актуальным, поскольку подготовка будущих педагогических кадров предполагает погружение в культуру и историю страны изучаемого языка. Изучение фольклорных текстов предоставляет богатый материал для анализа духовной культуры того или иного народа, его народной философии жизни и феномена народного художественного творчества, поскольку культура каждого этноса неизбежно содержит определенные знания, ценности и идеалы [Топалян, Андреева, 2015, с. 30].

В данной статье будут рассмотрены особенности ирландского фольклора и определены возможности его использования на занятиях по английскому языку в вузе. Ирландский фольклор разнообразен по содержанию, тематике и жанровой специфике. Он включает в себя пословицы, сказки, легенды, древние саги, героический эпос. Это аутентичные тексты, которые расширяют словарный запас, вызывают эмоциональный отклик читателя, расширяют кругозор и фоновые знания. Они передают информацию о культурной жизни народа, показывают духовные ценности и духовную культуру определенного этноса.

Ярким примером ирландского фольклора можно считать пословицы. Ирландские пословицы чрезвычайно многообразны и содержат в сжатой, зачастую юмористической форме народную мудрость, советы и наставления. Они показывают жизнь с разных сторон, подчеркивают трудолюбие ирландских крестьян, их бережливость, мудрость и веселый нрав.

Так, пословица о ссорящихся членах ирландской семьи, готовых помириться в любую минуту, показывает наблюдения за жизнью людей:

A family of Irish birth will argue and fight, but let a shout come from without, and see them all unite. Ирландская семья

будет препираться и ссориться, но пусть кто-то со стороны крикнет на них, вы увидите, как все объединятся.

Пожелания счастливых дней распространяются не только на эмоциональное состояние, но и на финансовое: *May your heart be light and happy, may your smile be big and wide, and may your pockets always have a coin or two inside.* Пусть ваше сердце будет светлым и счастливым, пусть ваша улыбка будет широкой и искренней, пусть в ваших карманах всегда найдется монетка-другая.

Ирландские пословицы представляют собой интересный материал для изучения, они не только содержат фоновую лексику, но и являются бесценным материалом с точки зрения культуры и национальных обычаев.

Традиционно ирландцы бережно охраняют и поддерживают свою устную национальную литературу. Она во многом отражает борьбу ирландского народа за национальную независимость от английского владычества, длившегося около восьми столетий.

Характерно, что в ирландских пословицах находит отражение недовольство английской нацией и характером англичан: если два соседа дерутся, значит у одного из них ночевал англичанин. Трех вещей опасайся: клыков собаки, зада лошади и улыбки англичанина.

Возможности использования пословиц на уроках английского языка многообразны и могут применяться на этапе отработки лексики, объяснения грамматических моделей и образцов, обсуждения и объяснения жизненных ситуаций.

Возможно использование таких упражнений, как поиск правильных окончаний пословиц, русских эквивалентов, группировка пословиц по темам, вычеркивание лишних слов из пословицы, восстановление пословицы из списка разобщенных слов, исправление неправильного

перевода, написание правильных вариантов пословиц. Обучающиеся могут составить небольшой диалог с пословицей, сочинить историю. В целом использование пословиц в речи демонстрирует хорошее владение языком и повышает коммуникативную компетенцию учащихся.

Другим жанром устного народного творчества является сказка. Сказки затрагивают вопросы морали, нравственности и этических норм, расширяют знания об образе жизни, взглядах и суждениях тех или иных народов [Кудратов, 2017, с. 51].

Неудивительно, что противостояние Англии и Ирландии наблюдается в сказках, где ирландцы выходят победителями. Так, в сказке «Ученые Мангрета» рассказывается о школе в Мангрете, которая считалась самой лучшей и известной. Но однажды английский король решил обойти Ирландию и собрал в Оксфорде весь цвет мировой учености, Мангрету пришлось уступить, и Оксфорд оказался центром научной мысли. Сказка повествует о мудрости и находчивости, о смекалке и остром уме жителей Ирландии, которые смогли доказать, что их ученые и университет не уступают самому известному университету Англии. Сказка заканчивается моралью: В старину говорили: «Три вещи не должны притупляться: меч, лопата и человеческая мысль».

Ирландские народные сказки характеризуются реалистичностью, жизнь в них показана такой, какая она есть. Идеологическое содержание сказки, сюжет, образы, детали, конфликты передают взаимоотношения между людьми, взгляды и ценностные установки.

Сказки учат выбирать правильный путь, делать качественную работу, быть смелым и осторожным, знать меру и не жадничать, а также подчеркивает, что зло всегда будет наказано.

Так, ирландская сказка «Про короля, про святого и гусыню» учит честности, простоте в общении и скромности,

верности данному слову, она подчеркивает быстротечность жизни и заканчивается народной мудростью: «В старину говорили: осень наступает нас так же быстро, как гончая собака добычу».

Или другая ирландская сказка – «Семейная распря» – подчеркивает важность терпения и взаимопонимания в семейной жизни, умение понимать и принимать собственные недостатки, относиться с юмором к, казалось бы, сложным ситуациям и заканчивается моралью: «В старину говорили: если бы отец сделал из меня сапожника, всем пришлось бы ходить босиком».

Ирландская сказка «Мудрая Унах» рассказывает об умной женщине, жене великана Финна, защитившей своего мужа от огромного великана Кухулина с помощью находчивости и хитрости. В сказке подчеркиваются национальные ирландские обычаи. Например, ожидая гостя, Унах разожгла яркий костер и три раза громко свистнула. Это означало, что ее дом гостеприимно открыт для путников – такой обычай был у ирландцев еще с незапамятных времен. И Унах хотела, чтобы Кухулин услышал ее.

В сказке упоминаются некоторые географические наименования. Так, великан Кухулин, поворачивая гору, проделал в ней трещину. Эта трещина сохранилась и по сей день – она называется Ламфордское ущелье. Использование топонима добавляет тексту характерный национальный колорит, придает аутентичности.

Фольклорные тексты можно включать в содержание занятий, это позволит сопоставить реалии жизни ирландского и русского народов и будет нацелено на сближение культур, формирование целостной картины мира, что в конечном счете имеет огромное воспитательное значение.

Легенды, предания, саги также являются прекрасным материалом для изучения фольклора. Ирландские

саги – это прежде всего народные сказания о богах и героях, исторических событиях, знаменитых битвах и завоеваниях, которые удивляют широтой фантазии, смелостью и тонкостью изображения человеческих эмоций, совершенством формы и стиля.

Самые известные ирландские саги – это Саги о Кухулине, они похожи на легендарную биографию героя. Внешность и личность Кухулина полны мифических черт. Он обладает рядом необычных качеств и способностей. В ярости боя он увеличивается и принимает грозный и устрашающий вид. На концах волос выступают капельки крови. От его тела исходит аномальное тепло. Вонзив копьё в землю, он может взобраться на его вершину и встать ногой на наконечник. Он может летать. В сложных случаях он использует копьё, которое раскачивает пальцами ног. Легенды и саги показывают, как сложная политическая ситуация в Ирландии и зависимое положение от Англии заставляли ирландцев отстаивать свою независимость, национальные культурные традиции и родной язык в литературе.

Легенды, сказания и саги могут быть продуктивно использованы при изучении и анализе национальных особенностей в вузовских курсах. Тексты легенд могут быть использованы для анализа образа жизни и быта людей, изучения на их примерах философских и нравственных проблем, связи между эпохами и современной жизнью.

Анализ материала показывает, что иностранные языки могут использоваться на занятиях в вузе не только как средство общения, но и как средство приобщения студентов к своему духовному наследию. Использование элементов фольклора на занятиях позволяет изучать иностранные языки наравне с зарубежными культурами, обогащая тем самым знания студентов информацией об истории, быте, традициях, обычаях и образе жизни страны изучаемого

языка, стимулируя образное мышление, речевую и мыслительную деятельность.

В заключение следует отметить, что использование английского фольклора не только приобщает студентов к культурному наследию и ценностям страны изучаемого языка, но и позволяет им проводить сравнения с собственной культурой, что не только влияет на общую культуру личности, но и расширяет ее социокультурный кругозор, стимулирует познавательные и интеллектуальные процессы.

Библиографический список

1. Кудратов Г.С. Использование сказочного фольклора на уроках английского языка // Вестник современной науки. 2017. № 3-2. С. 51–53.
2. Никонова С.В. Английская литературная сказка. М.: Прогресс, 1975. 310 с.
3. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2–13.
4. 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.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.11.2023).

Н.В. Колесова, С.С. Хитрина

**ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В 7-м КЛАССЕ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье предлагается разработка фрагмента урока, целью которого является развитие читательской грамотности у учащихся. В рамках этого фрагмента учащимся предлагается анализировать фрагменты текста, разбираться в контексте, обнаруживать ключевые идеи и лексические единицы, что способствует формированию критического мышления. Использование данного фрагмента урока способствует развитию навыков чтения, анализа и восприятия информации учащимися.

Ключевые слова: формирование навыка говорения, методика обучения, английский язык.

N.V. Kolesova, S.S. Khitrina

**APPROACHES TO THE DEVELOPMENT
OF READING LITERACY IN THE 7TH GRADE
AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

The article describes a lesson fragment, the purpose of which is to develop reading literacy among students. Students analyze text passages, understand the context and identify key ideas and lexical items, which help them to develop critical thinking. This lesson fragment contributes to the development of students' reading skills, analysis and perception of information.

Keywords: development of speaking skills, teaching methods, English language.

Читательская грамотность является одним из ключевых навыков, необходимых для успешного обучения и развития в современном информационном обществе. В настоящее время в образовании особую роль играют уроки английского языка, которые предоставляют уникальную возможность развивать этот навык у учащихся с самого раннего возраста.

В современной школе большое внимание уделяется формированию динамичной личности, способной к самообразованию, саморазвитию и обладающей способностью осваивать новые знания и навыки. Однако одним из важных компонентов такого развития является формирование грамотности чтения. Таким образом, перед школой стоит задача пробудить интерес к осознанному чтению литературы, которое играет значительную роль в формировании и развитии личности учащегося.

Статья посвящена значимости развития читательской грамотности на уроках английского языка в 7-м классе и возможным способам развития данной компетентности у обучающихся.

Развитие читательской грамотности на уроках английского языка в 7 классе приносит ряд значительных преимуществ для обучающихся:

- во-первых, оно способствует развитию лингвистической компетенции, поскольку чтение текстов на английском языке помогает понимать и усваивать новую лексику, грамматические структуры и контекстуальные значения;

- во-вторых, развитие читательской грамотности обогащает обучающихся разнообразными литературными и культурными знаниями, позволяя им погрузиться в миры различных литературных произведений и осмыслить их в контексте социокультурных особенностей;

Развитие читательской грамотности на уроках английского языка способствует развитию культуры межкультурного взаимодействия, поскольку обучающиеся сталкиваются с различными культурными представлениями, традициями и ценностями, что способствует развитию их культурного сознания и толерантности.

Развитие читательской грамотности, согласно Н.В. Борисовой, Е.В. Лынник, предполагает приобретение навыков

работы с информацией, которые становятся необходимыми для успешного функционирования в современном информационном мире. Эффективная работа с информацией и умение проводить поиск необходимых данных являются неотъемлемой составляющей развитой читательской грамотности. Более того, развитие читательской грамотности способствует осознанному и критическому отношению к информации, что, в свою очередь, способствует формированию навыков анализа, оценки и интерпретации различных источников [Борисова, Лынный, 2020].

Таким образом, развитие читательской грамотности на уроках английского языка в 7-м классе предоставляет обучающимся преимущества в виде развития лингвистической компетенции, обогащения литературными и культурными знаниями, развития критического мышления и анализа, формирования навыков самостоятельного изучения языка, а также развития культуры межкультурного взаимодействия.

Существуют разные виды чтения, каждый из которых имеет свои особенности и цели. Традиционно выделяются три основных типа: ознакомительное чтение, поисковое чтение и детальное чтение.

Ознакомительное чтение – это первичное знакомство с текстом, когда основной целью является получение общего представления о его содержании. Ознакомительное чтение позволяет быстро просмотреть текст, выделить ключевые идеи. Некоторые известные отечественные методисты, включая И.Н. Ефименко, активно посвящают свои исследования и учебные программы развитию навыков ознакомительного чтения у детей. Они придерживаются мнения, что ознакомительное чтение представляет собой важную составляющую процесса обучения, поскольку оно способствует формированию базового понимания текста, развитию критического мышления и активизации познава-

тельной деятельности ребенка. Используя разнообразные методики и упражнения, эти методисты стараются развить у детей навыки быстрого сканирования и просмотра текста, выделения информации ключевого значения, определения целей чтения и эффективного использования своих знаний и умений [Ефименко, 2018].

Поисковое чтение – это чтение с целью найти конкретную информацию или ответить на заданный вопрос. При поисковом чтении тексты читают более выборочно, фокусируясь на тех аспектах, которые важны для решения поставленной задачи. Развитие навыков поискового чтения помогает эффективно работать с информацией и находить нужные сведения в текстах.

Поисковое чтение представляет собой важную составляющую образовательного процесса, поскольку способствует развитию высших когнитивных процессов учащихся, их самостоятельности и критического мышления. Эти навыки позволяют старшим школьникам эффективно находить, анализировать и использовать информацию, необходимую для выполнения различных задач и достижения учебных целей [Логашева, Семенова, Соколов, 2019].

Детальное чтение – это внимательное и глубокое изучение текста с целью полного понимания его содержания и анализа. При детальном чтении читатель фокусируется на всех деталях и нюансах текста, анализирует лексические и грамматические особенности, пересматривает сложные места и строит связи между различными идеями. Некоторые российские методисты, включая Е.И. Пассова, представили системы заданий и упражнений, которые способствуют развитию навыков детального чтения как у взрослых, так и у детей [Пассов, 2000].

Эти методические подходы предлагают детальную форму работы с текстом, предоставляя структурированные

инструкции и задания, которые помогают активизировать процесс понимания содержания текста на уровне деталей. Учащиеся тренируются в распознавании и извлечении конкретной информации из текста, идентификации основных фактов и мельчайших деталей, анализе связей и логической структуры текста. Основная цель таких методик заключается в создании условий для развития учебных навыков, таких как точность восприятия, сосредоточенность, аналитическое мышление и критическое мышление. При этом завершение заданий на детальное чтение может потребовать создание пересказа или ответов на вопросы, направленных на проверку понимания прочитанного.

Разработанные системы заданий и упражнений представляют собой целенаправленные практические материалы, которые помогают создать структурированную и последовательную обучающую программу, способствующую развитию учебных навыков чтения на уровне деталей.

В рамках текущей статьи предлагается возможная разработка урока, связанного с анализом текста из УМК *Sportlight 7*. В процессе выполнения задания студентам предстоит анализировать содержание текста, выделять основные идеи, анализировать лексические единицы и делать выводы на основе подразумеваемой информации.

Первое задание, которое предлагается студентам в качестве антиципации, имеет важное значение для развития навыков чтения и понимания на английском языке.

Выполнение первого задания позволяет студентам активно участвовать в учебном процессе, повышая их мотивацию и интерес к изучению английского языка. Они получают возможность самостоятельно предугадывать содержание урока и проверять свои предположения путем ответа на вопросы. Такой подход стимулирует их критическое мышление и способность связывать информацию для более глубокого понимания текста.

Задание 1. Answer the questions and tell us how they can be related to the topic of the lesson.

1. Have you ever read or watched a horror story? If so, what was it about and how did it make you feel?

2. What emotions do you think horror stories are trying to evoke in their audience? Why do you think some people enjoy being scared while reading or watching them?

3. Can you think of any famous horror characters or monsters from literature or movies? Describe one of them and explain why it is memorable.

4. In your opinion, what makes a horror story successful? Is it the suspense, the unexpected twists, or something else? Give an example of a horror story that you found particularly effective and explain why.

5. How do you think horror stories can impact our emotions and fears? Do you think they can help us confront or overcome our own fears in real life? Why or why not?

Задание 2. Using the text scanning technique, tell us what the text will be about. Pictures will help you.

Задание 3. Using the technique of search reading, answer the questions.

1. Where did John and his friends decide to spend the weekend?

2. What was the weather like outside?

3. What happened when there was a powerful gust of wind?

4. How did Greg reassure John about the power cut?

5. What were they doing in the living room during the power cut?

6. What caused a bright flash of lightning?

7. Who went missing after the flash of lightning?

8. How did they feel when they realized Andy was missing?

9. What did they do to find Andy?

10. Where did they eventually find Andy?

11. Why did Andy crawl over to the sofa?

12. How did Andy react when the lights came back on?

Задание 4. Using the technique of detailed reading, study the text and highlight the words new for you.

Задание 5. Explain the meaning of the words: 1. Stormy 2. Gust 3. Flickered 4. Power cut 5. Flash 6. Lightning 7. Gasp

Задание 6. Insert the words in the gaps.

During the _____ night, there was a _____ wind blowing outside. The lights in the house _____ and then went out suddenly. It was a _____, leaving us in complete darkness. Then, out of nowhere, there was a bright _____ of lightning that lit up the whole area. Everyone let out a _____ of surprise. We realized that we were not alone in experiencing this stormy weather.

Задание 7. Task to choose from: 1. Retell the text or come up with an unexpected ending for the story.

На данном уроке обучающиеся расширили свою коммуникативную компетентность в общении со сверстниками, улучшили социокультурную грамотность, развили умения работать в группе и формулировать и аргументировать свое мнение. Также осознали, как использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, расширили лингвистический кругозор и владение общей речевой культурой.

В заключение следует отметить, что развитие читательской грамотности на уроках иностранного языка имеет высокую значимость. Овладение этими навыками позволяет учащимся не только лучше понимать тексты на иностранном языке, но и осуществлять анализ и интерпретацию информации, развивать критическое мышление и формировать собственное мнение. Кроме того, учебное взаимодействие с текстами способствует расширению словарного запаса и повышению грамматической компетенции учащихся.

Таким образом, развитие читательской грамотности на уроках иностранного языка является неотъемлемой составляющей успешного овладения языком и повышения общей культурной компетенции учащихся.

Библиографический список

1. Борисова Н.В., Лынный Е.В. Развитие читательской грамотности как компонента функциональной грамотности: учебно-методическое пособие. Краснодар, 2020. Т. 1, ч. 2: Из опыта работы общеобразовательных организаций Краснодарского края. 100 с.
2. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е. Английский язык. 7 класс. М.: Просвещение, 2023. 153 с.
3. Ефименко И.Н. Ознакомительное чтение: формирование иноязычной коммуникативной компетенции // Образование. Транспорт. Инновации. Строительство. 2018. С. 731–734.
4. Логашева Е.С., Семенова И.М., Соколов А.М. Развитие навыков чтения на уроках английского языка для подготовки школьников к ГИА // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе. Проблемы обучения языку и культуре эвенков России и орочонов Китая. 2019. С. 85–89.
5. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. Т. 172, № 1.

О.В. Крылова

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается понятие «критическое мышление», рассматривается развитие критического мышления в процессе подготовки учителя иностранного языка. Представлены стадии развития критического мышления, а также предложены методы и приемы, способствующие развитию критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, стадии развития, приемы, профессиональная подготовка, учитель иностранного языка.

O.V. Krylova

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF TRAINING A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The article reveals the concept of “critical thinking”, considers its development in the process of training a foreign language teacher. The stages of critical thinking development are presented as well as methods and techniques that contribute to this process.

Keywords: critical thinking, stages of development, techniques, vocational training, teacher of a foreign language.

В век информационных технологий, высокой доступности информации современный человек легко ориентируется в ресурсах, легко и без особого труда может найти необходимую информацию. Однако далее следует этап работы с этой информацией, необходимо уметь анализировать, систематизировать и делать выводы. Одним из таких умений является критическое мышление.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования одним из результатов освоения программы обозначена способность обучающегося осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации [Федеральный государственный...]. Однако данная способность

критически оценивать изучаемые явления проявляется в ряде других компетенций, а результатом процесса обучения должна стать личность, которая способна анализировать и систематизировать полученную информацию, аргументировать и выражать собственное мнение. Поэтому развитие критического мышления – это процесс, развивающий обучающихся не только в профессиональном, но и в личностном плане.

Понятие «критическое мышление» является полисемантическим. В современной литературе есть множество его определений, которые в целом сформулированы в рамках двух подходов – философского и психолого-педагогического. Критическое мышление в философском подходе предполагает анализ и оценку информации, идеи или аргументов с точки зрения логики, обоснованности и последствий. В философии критическое мышление используется для выявления противоречий, недостатков или скрытых предпосылок в аргументах, теориях или концепциях. В психолого-педагогическом контексте критическое мышление представляет собой способность обучающихся анализировать, оценивать и критически относиться к информации, идеям и аргументам. Этот подход включает в себя развитие умения задавать вопросы, искать альтернативные точки зрения, анализировать доказательства и делать обоснованные выводы [Petress]. Критическое мышление также является самостоятельным и социальным, то есть не является врожденным, а требует развития у каждого индивидуума в отдельности. С другой стороны, ее развитие возможно в некотором сообществе [Кластер, 2005].

В соответствии с логикой нашего исследования считаем, что критическое мышление – это способность к поиску информации, ее анализу и оценке.

Несмотря на то что развивать критическое мышление можно в рамках многих дисциплин, именно иностранный язык значим благодаря своей межпредметности. Обучающиеся должны изучать не только язык, но и иноязычную

культуру, адекватное коммуникативное поведение согласно ситуации общения, быть готовыми принимать взгляды и убеждения представителей других культур. Все это составляет основу критического мышления.

Необходимо отметить, что задача учителя иностранного языка состоит в формировании таких навыков не только у обучающихся, но и у самого себя. В профессиональном стандарте «Педагог» одним из необходимых умений у педагога обозначено владение методами убеждения, аргументации своей позиции [Профессиональный стандарт...]. При интерпретации явлений и событий учитель должен направлять обучающихся к самостоятельному поиску информации, адекватно реагировать на какие-либо суждения. В подготовке учителей иностранного языка необходимо помнить о его роли медиатора культур. Он в качестве посредника должен не только учить языку, но и показывать обучающимся, как происходит межкультурное взаимодействие, где можно найти источники информации, при этом важно критически подходить к анализу полученной информации.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка взаимосвязано с развитием критического мышления – умеющий критически оценивать вещи и явления человек способен преодолевать стереотипы, обладает эмпатией и широтой взглядов. Обе эти способности необходимо развивать в процессе обучения. В основу заданий по их развитию можно положить известную таксономию Б. Блума, где мыслительные процессы разделены на две группы: процессы низшего и высшего порядка. К первой группе относятся знание и понимание, ко второй – применение, синтез, анализ и оценка. Данную таксономию пересмотрела и дополнила группа ученых во главе с Д. Крэтвелом и Л. Андерсоном. Таксономия Блума рассматривала только знания и операции с этими знаниями, пересмотренная таксономия рассматривала не только знания, но и операции с разными

типами знаний, а именно фактические, концептуальные, процедурные и метакогнитивные знания [А Тахопому...].

Согласно описанным операциям процесс развития критического мышления можно условно разделить на следующие этапы: мотивационно-информационный, аналитический, оценочный.

1. Мотивационно-информационный этап. Обучающийся получает информацию, актуализирует знания по теме, начинает формировать свои взгляды и убеждения. Задача учителя – мотивировать обучающихся к получению информации и помочь активировать уже имеющиеся у них знания.

2. Аналитический этап. На этом этапе обучающийся начинает анализировать полученную информацию, выделяя основные идеи, выявляя противоречия и противоположные точки зрения. Задача учителя – помочь обучающимся в выявлении ключевых идей и паттернов в информации, организация обсуждения и анализа различных точек зрения, поддержка развития навыков аргументации.

3. Оценочный этап. Здесь обучающийся начинает оценивать информацию, проводя анализ на основе критериев достоверности, релевантности, логической последовательности и других факторов. Это позволяет отфильтровать недостоверные или несущественные данные и сформулировать собственные суждения и выводы на основе проведенного анализа и оценки информации. Задача учителя – обучение обучающихся критической оценке информации, корректировка, контроль.

Для развития критического мышления можно использовать такие методы и приемы, как Mind map, Fish bone, прием «Тонких и толстых вопросов», Insert, составление таблиц, дискуссии, дебаты, «Бортовой журнал», «Ромашка Блума», синквейн, эссе, концептуальное колесо, метод семи шляп, ролевые игры, проектная деятельность, решение проблемных ситуаций и прочее.

При такой последовательности этапов развития критического мышления у будущих учителей иностранного языка с применением активных и интерактивных методов обучения происходят:

- 1) развитие коммуникативного навыка;
- 2) развитие творческого и инновационного подходов к решению проблемы;
- 3) формирование целостной языковой картины мира;
- 4) повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

В заключение следует отметить, что тщательный подбор заданий, применение различных методов и приемов для развития критического мышления поможет в процессе подготовки учителя иностранного языка в контексте новых требований, предъявляемых обществом.

Библиографический список

1. Клустер Д. Что такое критическое мышление. М.: ЦГЛ, 2005.
2. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 2.12.2023).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS_%20VO_%203++/Bak/440305_V_3_15062021.pdf (дата обращения: 02.12.2023).
4. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / Anderson L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P. R., Raths J., Wittrock M.C. New York: Longman, 2001.
5. Petress K. Critical thinking: An extended definition [Электронный ресурс]. URL: <https://silo.tips/download/critical-thinking-an-extended-definition-petress-ken> (дата обращения: 02.12.2023).

Ю.В. Лукиных, Е.В. Бусыгина

ПРИМЕНЕНИЕ КОМИКСОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена применению комиксов на уроках иностранного языка для развития навыков говорения у обучающихся основной школы. Рассмотрен дидактический потенциал комиксов. Описаны возможности развития навыков говорения у обучающихся основной школы на уроках английского языка на примере аутентичного комикса «Peanuts».
Ключевые слова: комикс, навыки говорения, основная школа, наглядность, коммуникативная задача.

Yu.V. Lukinykh, E.V. Busygina

USING COMICS AT THE ENGLISH LESSONS TO DEVELOP STUDENTS' SPEAKING SKILLS

The article is devoted to the use of comics at the foreign language lessons for the development of speaking skills in middle school students. The didactic potential of comics is considered. The possibilities of developing speaking skills among the students at the English lessons are described using the example of an authentic comic strip "Peanuts".
Keywords: comics, speaking skills, middle school, visibility, communicative task.

Современные средства обучения становятся весьма эффективными благодаря правильной методической разработке, удовлетворяющей потребности современного поколения. Среди них особое место занимают визуальные медиа: кино-, видео- и компьютерные программы, а также комиксы.

Комикс – это особый жанр художественной литературы, где содержание представлено в последовательности иллюстраций, содержащих при этом, помимо изображений, вербальное произведение, передающее диалогичное взаимодействие героев. Единство графики и текста персонажей образует при этом единство сюжетной линии. Успешность комиксов обусловлена особенностями проводимых

мыслительных операций читателем в процессе получения и обработки такой информации [Лукиных, 2022].

Главным дидактическим потенциалом комиксов является наглядность, так как их удобно применять как при объяснении нового материала, так и при закреплении учебного материала. Кроме того, использование комиксов способствует активности психики ученика, развивает интерес к пройденной информации, расширяет круг воспринимаемой информации, уменьшает утомляемость и усталость на уроках и в целом облегчает весь процесс обучения учителю и ученикам [Калитина, 2013].

Комиксы создают фрагменты объективной действительности, которые обучающиеся ассоциируют с соответствующими иноязычными формами в процессе осуществления учебной коммуникации в учебных целях. Впоследствии они становятся для обучающихся отражением соответствующих фрагментов объективного мира и носителями определенной информации.

Наглядность в комиксах позволяет представить новый, трудный материал в более простом ключе. Использование средств наглядности обеспечивает легкость и быстроту воспроизведения в сознании связей от слова иностранного языка, обозначающего понятие, к образу предмета и явления, и связей от образа предмета, воспринимаемого в момент говорения, к иноязычному слову, выражающему понятие [Молчанова, 2015].

Кроме того, стоит заметить, что у современных учеников наблюдается клиповость мышления, т.е. когда человек воспринимает информацию фрагментарно, короткими кусками и яркими образами, не может сосредоточиться и постоянно перескакивает с одного на другое. Учитывая клиповое восприятие современного читателя, использование комикса в образовании представляется весьма своевременным, поскольку серия картинок в комиксах не позволяет пе-

регружать внимание, разбивая поток информации на отдельные кадры, которые легко запоминаются и помогают сосредоточиться на важных деталях, создавая благоприятную атмосферу для общения в классе, поскольку комиксы легко имитируют коммуникационные процессы [Фролова, 2019].

Применение обучающих комиксов обеспечивает активность каждого ученика на основе разноуровневого подхода к содержанию, методам и формам организации учебно-познавательной деятельности. Использование обучающих комиксов в процессе обучения иностранному языку повышает эффективность формирования различных навыков, в том числе и говорения.

Рассмотрим возможности развития навыков говорения у обучающихся основной школы на уроках английского языка при помощи комиксов. В качестве примера возьмем аутентичный комикс «Peanuts» [Comics in the Classroom...] для отработки словосочетаний, которые выражают мнение говорящего.



Рис. Комикс «Peanuts»

Во введении в урок обучающимся предлагается ознакомиться с комиксом и ответить на ряд вопросов, которые помогут ввести их в тему занятия:

Do you read comics or books?

Are books and comics the same? What is the difference?

Do you like colorful pictures in comics?

Which comics can you recommend to your friend?

После этого ученикам предстоит описать, что они видят на картинках, используя конструкции «There is/there are», «I can see», «The picture shows us».

Так как занятие сформировано на основе текстового материала, оно разделено на несколько этапов. На предтекстовом этапе подготовки ученикам предлагается работа с лексическим материалом, это поможет им ознакомиться с новыми словами посредством соотношения слова и его перевода. Далее предлагается поработать с лексикой из комикса на основе приложения «Quizlet»: ученики запоминают лексику с помощью карточек и затем отрабатывают ее с помощью игры «Quizlet live», в которой им в соревновательном режиме нужно подбирать перевод к понятию. С помощью этой интерактивной игры ученики с легкостью запомнят предложенную лексику: *Do you think...? punished, Don't say anything, I know, I mean, I suppose, I have to admit it, to complain about, silly, satisfying.* (<https://quizlet.com/ru/853620656/peanuts-flash-cards/?i=22q2te&x=1qqqt>)

Новая лексика по теме поможет школьникам легче ориентироваться в значении прочитанного материала, а также позволит более легко и свободно выражаться на предоставленную тему.

Далее на текстовом этапе ученикам предстоит прочитать диалог и посмотреть на картинки. Затем им дается несколько минут, чтобы расставить картинки в правильном порядке. Когда ученики закончат выполнение задания

им нужно объяснить, как они пришли к такому решению. Это задание помогает развивать аналитические способности обучающихся и их умение понимать структурно-смысловые связи.

На послетекстовом этапе обучающимся предлагается перейти к разговорной практике в парах. Учеников нужно разделить на пары и затем организовать ролевую игру, где они выбирают себе роли, учат короткие диалоги и потом представляют их перед всем классом. Чем артистичнее и эмоциональнее ученики будут играть свои роли, тем лучше.

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

В качестве домашнего задания ученикам предлагается составить собственные диалоги, основываясь на усвоенной на занятии лексике на любую тему.

В ходе урока обучающиеся изучили новые лексические единицы и отработали новый языковой материал, учителем была проведена проверка умений школьников выстраивать структурно-смысловые связи. На послетекстовом этапе ученики показали, что могут излагать свои мысли в устной форме, создавать связные высказывания, приспосабливаться к поставленной коммуникативной задаче.

Таким образом, было выявлено, что использование комиксов на занятиях английского языка является отличным способом улучшения навыков разговорной речи обучающихся. Комикс помогает решить проблему мотивации, поскольку он ориентирован на интерес читателя. Благодаря игровому формату, ученикам будет интереснее использовать представленные в комиксах выражения и речевые обороты в устной речи. Часто в комиксах воспроизводятся

жизненные ситуации, обращение к которым помогает приблизить обучение к миру повседневной жизни. Как правило, ученик понимает смысл учебной деятельности, когда видит, как полученные знания можно применить в реальной языковой ситуации.

Библиографический список

1. Калитина К.В. Использование комиксов в образовательных технологиях как важного инструмента для передачи знаний // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2013 [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2013/53454.htm> (дата обращения: 5.11.2023).
2. Лукиных Ю.В. Феномен комикса в контексте образовательного пространства [Электронный ресурс]. Russian Linguistic Bulletin. 2022. № 4 (32). URL: <https://rulb.org/archive/4-32-2022-august/10.18454/RULB.2022.32.4> (дата обращения: 01.11.2023).
3. Молчанова Н.И. Образовательные комиксы как средство мотивации в обучении иностранному языку в школе // Проблемы и перспективы развития образования: матер. VII Международной научной конференции. Краснодар: Новация, 2015. С. 79–82.
4. Фролова А. Клиповое мышление: чем отличаются «люди экрана» от «людей книги»? [Электронный ресурс] // Портал «моноклер». URL: <https://monocler.ru/klipovomyishlenie/> (дата обращения: 15.11.2023).
5. Comics in the Classroom: Why Comics? [Электронный ресурс]. URL: <https://teach.com/resources/why-comics/> (дата обращения: 25.10.2023).

Ю.В. Лукиных

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается методический потенциал применения фильмов на уроках иностранного языка. Описаны преимущества фильмов, методы и приемы работы с ними. Отмечается их значительное влияние на мотивацию обучающихся к осуществлению речевой деятельности.

Ключевые слова: фильм, аутентичность, дидактический потенциал, игровые приемы.

Yu.V. Lukinykh

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF FILMS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The article reveals the methodological potential of using films at the foreign language lessons. The advantages of films, methods and techniques of using them at the lessons are described. Their significant influence on the students' motivation to carry out speech activity is noted.

Keywords: film, authenticity, didactic potential, game techniques.

Преимущества использования фильмов на уроках иностранного языка выделяют достаточное количество. Одно из них – это возможность погрузиться в иноязычную среду, а также исключить потенциальные психологические и лингвистические трудности благодаря динамичности, интерактивности и высокой информативности. Иначе говоря, фильмы являются практически единственным источником реальной разговорной речи носителей языка, осуществляемой в ситуации реального взаимодействия людей и речевого поведения участников общения.

Отсюда вытекает одно из несомненных достоинств фильмов – их аутентичность, которую, согласно А.А. Лапуцкой, можно разделить на следующие виды:

- культурологическая – способствуют формированию представления о специфике культуры изучаемого языка;
- информативная – связана с тем, что несет информацию, значимую для обучаемых;

- ситуативная – отмечает естественность ситуации, предлагаемой для изучения и обсуждения;
- реактивная – способствует активной мыслительной деятельности обучающихся, провоцируя их на обсуждение;
- аутентичность национальной ментальности предоставляет анализ фоновой и безэквивалентной лексики, идиоматических выражений и т.д. [Лапуцкая, 2019].

В.П. Маслова и Е.В. Воронцова подчеркивают, что дидактический потенциал фильмов заключается в их мощном эмоциональном воздействии на обучающихся, вследствие чего происходит повышение их мотивации к осуществлению речевой деятельности, формированию личностного отношения к увиденному, выражению чувств и эмоций путем говорения на иностранном языке.

Иными словами, у обучающихся возникает желание обсудить просмотренное, обменяться мнениями, сравнить отношение к определенным моментам посредством иностранного языка, что порождает творческое свободное высказывание, близкое к реальному общению. Также благодаря разнообразию фильмов обучающиеся не только развивают речевой навык, но и обучаются определенным моделям поведения человека в разных жизненных ситуациях.

Помимо говорения, использование видеоматериалов на уроке иностранного языка способствует развитию и остальных видов речевой деятельности, в особенности аудирования. Также данное средство обучения положительно влияет не только на лексическую сторону языка путем стимулирования запоминания лексического материала, но и на умственную и речевую активность обучающихся.

Применение в обучении любых видеоматериалов характеризуется высокой информативностью, так как за счет присутствия визуальности вероятность возникновения пробелов в понимании речи на слух значительно снижается. Кроме того, это гарантирует более длительное удержание внимания

обучающихся на восприятии речи, что также делает обучение более эффективным [Маслова, Воронцова, 2020].

Методистами выделяются еще и такие преимущества применения фильмов в процессе обучения иностранному языку, как возможность использования нескольких звуковых дорожек на различных языках; моментальный доступ к любому из используемых языков; беспрепятственное переключение с одного языка на другой; использование субтитров на различных языках; комбинирование языков при помощи звукового ряда и субтитров; моментальный доступ к любому фрагменту фильма; замедление темпа воспроизведения видео- и звукового ряда; ускорение темпа воспроизведения видео- и звукового ряда [Магомедова, Полозова, 2011]. Это говорит о высокой функциональности использования фильмов в процессе обучения, а также многообразии их методического потенциала.

На уроках иностранного языка с фильмами можно работать по-разному, в зависимости от уровня обучающихся и целей урока. Например, в начале урока можно показать цитату из фильма, попросить обсудить ее и догадаться о теме урока. Но такие цитаты должны нести определенную смысловую нагрузку, т.е. наталкивать на мысли для последующего обсуждения. По персонажам фильмов можно изучать и отрабатывать как лексические единицы (фразовые глаголы, идиомы) или лексику по определенной теме (Appearance, Clothes, Personality, etc.), так и грамматические конструкции.

Обучение иностранному языку с участием фильмов сосредоточено не только на просмотре и обсуждении, но также может быть связано с какими-то конкретными элементами: героями, отдельными сценами, диалогами и т.д. Этот процесс часто сопровождается выполнением различных типов заданий:

– задания на поиск языковой информации (поиск, фиксирование, вычленение, трансформация определенного языкового материала);

– задания на развитие рецептивных умений (поиск ответов на вопросы, выстраивание частей видеофрагмента или текста в правильном порядке, расположение предложений в правильной последовательности, определение правдивости утверждений и т.п.);

– задания на развитие умений говорения или письма (ответы на вопросы, выражение собственного мнения о просмотренном, написание письменного сообщения в форме эссе или письма от лица героя / на основе ситуации, представленной в тексте, составление диалогических высказываний разных типов (диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, интервью и т.д.), а также составление диалога по аналогии с диалогом из просмотренного отрывка с внесением изменений в ситуацию общения или повторения невербального поведения героев);

– задания на развитие социокультурной компетенции (поиск информации о культурных реалиях, представленных в фильме, описание культурных особенностей героев (акцент, жесты, мимика, интонация, поведение), мест (особенности природы/архитектуры/географии, отраженные в видеофрагменте) или народа определенной страны (традиции, привычки, менталитет) [Чикунова, 2011].

Вышеперечисленные задания можно выполнять в игровой форме.

Прием «Озвучка»: заранее выбрать подходящий эпизод, соответствующий уровню подготовки учеников или теме урока; отключить звук и дать обучающимся задание индивидуально, в парах или группах озвучить происходящее.

Прием «Без картинки»: выбрать фрагмент фильма, который можно только прослушать (любой диалог героев или фон уличных шумов). Обучающиеся в парах или группах придумывают и инсценируют эпизод, основываясь только на услышанном.

Прием «Что дальше?»: остановить просмотр на «самом интересном месте» и спросить мнение обучающихся о том, что будет дальше. Составлению подобных рассказов следует отводить не более 3–5 минут. Можно ограничить учеников использованием определенного грамматического времени (будущего или прошедшего).

Прием «Описание персонажа»: попросить учеников выбрать одного из персонажей и за 2–3 минуты сформулировать описание его внешности, характера или каких-то привычек, по которым другие обучающиеся должны догадаться о ком речь.

Прием «Стоп-кадр»: остановить фильм в каком-нибудь месте и задать обучающимся неожиданные вопросы (что у героя в кармане куртки; какой запах он ощущает в данный момент; какой пейзаж герой видит перед собой и т.д.). При работе в парах можно каждому ученику выдать фотографию стоп-кадра из фильма и попросить его описать своему партнеру. Один словами описывает кадр, а другой схематично изображает его, задавая первому наводящие вопросы [Скляревская].

Применение подобных игровых приемов при работе с фильмами способствует развитию креативности обучающихся; подражание героям фильма, воспроизведение их «любимых» слов и выражений, жестов и интонаций, способствует расширению активного багажа учеников в изучаемом иностранном языке.

Таким образом, методический потенциал фильмов на уроках иностранного языка заключается в разнообразии методик, с которыми возможна организация работы над любым видеофрагментом. Применение фильмов способствует оптимизации процесса обучения, обеспечивая эффективность занятий с аудиовизуальной опорой, а также повышает мотивацию обучающихся, поскольку просмотр фильма с целью обучения иностранному языку предполагает

активность обучающегося в сравнении, анализе, обмене мнениями, участии в дискуссиях, исходя из своих внутренних потребностей. Кроме того, фильмы способствуют комплексному развитию навыков рецептивной и продуктивной речевой деятельности обучающихся; расширяют их активный и пассивный словарь и предъявляют образцы коммуникативного поведения носителей иностранного языка в различных коммуникативных ситуациях.

Библиографический список

1. Иванова Е. Идеи по использованию кино на уроках [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/@katya.creates-idei-polzovaniu-kino-na-urokah> (дата обращения: 12.11.2023).
2. Лапуцкая И.И. Методическая обоснованность применения аутентичных видеоматериалов в курсе РКИ // Карповские научные чтения / под. ред. А.И. Головня. Минск: БГУ, 2019. № 8, ч. I. С. 190–194.
3. Магомедова М.О. Полозова О.С. Использование видеofilmов при обучении иностранному языку. 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videofilmov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 10.11.23).
4. Маслова В.П. Воронцова Е.В. Художественные видеоматериалы и их применение в обучении диалогической речи // Политехническая весна. Гуманитарные науки: материалы Всероссийской науч.-практ. студ. конф., 27–28 марта 2020 г. / под общ. ред. Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. С. 164–169.
5. Складаревская М. Десять игровых приемов для работы с фильмом на уроке. URL: <https://www.openlesson.ru/?p=644> (дата обращения: 15.11.2023).
6. Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку: дис. ... канд. пед. наук: Екатеринбург, 2011. 183 с.

Ю.В. Мартынова, Л.В. Мещерякова

**ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ
В РАМКАХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОГО ПРОЕКТА
НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ОмГПУ)**

Статья посвящена проблеме формирования когнитивного компонента социокультурной компетенции у студентов младших курсов, обучающихся в ОмГПУ, в рамках телекоммуникационного проекта на французском языке. Рассмотрены этапы работы над телекоммуникационным проектом в ходе изучения дисциплины «Страноведение (французский язык)».

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, телекоммуникационный проект, проектное обучение.

Yu.V. Martynova, L.V. Meshcheryakova

**COGNITIVE COMPONENT FORMATION
OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE
IN JUNIOR STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK
OF A FRENCH LANGUAGE TELECOMMUNICATION
PROJECT (ON THE EXAMPLE OF OMSPU)**

The article is devoted to the problem of cognitive component formation of socio-cultural competence among junior students studying at OmSPU, within the framework of a telecommunication project in French. The work stages on a telecommunications project during the discipline "Country Studies (French)" are considered.

Keywords: communicative competence, sociocultural competence, telecommunication project, project-based learning.

В настоящее время человек становится наиболее мобильным благодаря возможности посещать разные страны, межкультурному обмену информацией, многочисленным межнациональным связям, которые требуют наличие способности владеть иностранным языком, знать особенности

страны изучаемого языка для осуществления полноценной межкультурной коммуникации.

Сегодня овладение иностранным языком должно осуществляться в совокупности с изучением лингвокультурологических особенностей той или иной страны. Исходя из этого, главной целью обучения иностранному языку становится комплексное развитие всех элементов коммуникативной компетенции. Структурированное изучение культуры страны изучаемого языка представляет собой ключевой фактор, сопровождающий человека на его пути освоения языка и одновременно погружающий его в новое социокультурное содержание и атмосферу другой культуры.

К вопросу о формировании социокультурной компетенции обращались в своих работах многие отечественные и зарубежные педагоги и методисты.

По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, социокультурная компетенция является способностью человека, с помощью которой он самореализуется через диалог культур, через социокультурную коммуникацию [Гальскова, Гез, 2006]. Как отмечает Н.И. Гез, между социокультурной и коммуникативной компетенцией существует взаимосвязь, поскольку первая предполагает, что обучающиеся знают особенности культуры страны изучаемого языка и способны выстроить вербальную и невербальную коммуникацию, основываясь на этих особенностях [Гез, 1982].

Для более полного представления о социокультурной компетенции необходимо рассмотреть ее структуру.

П. В. Сысоев представляет трехкомпонентную структуру СКК.

1. Когнитивный компонент (знание содержания компетенции).

2. Поведенческий компонент (использование на практике умений и навыков социокультурной компетенции).

3. Ценно-смысловой (отношение к содержанию компетенции, способность воспринимать и принимать особенности той или иной культуры) [Сысоев, Евстигнеев, 2010].

Поскольку в нашей работе мы рассматриваем формирование социокультурной компетенции у студентов младших курсов, то нам представляется целесообразным изучить прежде всего когнитивный компонент социокультурной компетенции. Данный компонент является базовым и включает основные знания об особенностях культуры и традиций народа, язык которого изучают студенты. Кроме этого, в рамках данного компонента обучающиеся знакомятся с особенностями менталитета представителей стран изучаемого языка, узнают о различных формах коммуникации, принятых в стране изучаемого языка [Бим, 2010]. Именно эти начальные знания об особенностях иноязычной культуры, на наш взгляд, и должны получить студенты младших курсов в педагогическом вузе.

Наиболее эффективной технологией для формирования социокультурной компетенции является, на наш взгляд, технология проектного обучения. Данная технология имеет большое количество различных форм организации.

В педагогической науке выделяют, кроме индивидуальных, групповых проектов, учебный телекоммуникационный проект. Е.С. Полат понимает под учебным телекоммуникационным проектом совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность обучающихся-партнеров, которая основана на компьютерной коммуникации, имеет общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности и направлена на достижение совместного результата деятельности. Важным условием работы над телекоммуникационным проектом является то, что проблематика и содержание таких проектов должны быть таковыми, чтобы их реализация требовала использование компьютерных технологий [Полат, 2000].

Поскольку студенты ОмГПУ начинают изучать французский язык с нуля, с целью формирования когнитивного компонента социокультурной компетенции у обучающихся преподаватели кафедры разработали и внедрили в процесс обучения в ходе изучения дисциплины «Страноведение (французский язык)» телекоммуникационный проект «La douce France».

Разработанный телекоммуникационный проект размещен на образовательном портале ОмГПУ, он предполагает несколько этапов. На каждом этапе работы над телекоммуникационным проектом студентам предлагаются задания, направленные на формирование социокультурной компетенции.

На первом этапе проекта студентам предлагается выполнить тест, который включает 30 вопросов. Ребята должны выбрать один или несколько вариантов из четырех предложенных. В тесте представлена информация страноведческого характера о Франции. После ознакомления с текстом студентам был предложен ряд вопросов о государственном строе Франции, ее регионах, президенте и так далее.

На втором этапе студентам предлагается четыре задания, выполняя которые они узнают о праздниках, традициях, известных личностях Франции. В ходе работы над первым заданием второго этапа ребятам нужно было найти информацию и представить интересные факты на французском языке о праздниках во Франции.

Следующее задание – «Connaissez – vous ces gens?» – было направлено на то, чтобы выяснить, насколько хорошо студенты знакомы с французскими писателями и произведениями. Данное задание состояло из 2 шагов. Первый шаг – соотнесение автора с его произведением. Второй шаг – представлены предпочтения людей и студентам необходимо соотнести эти предпочтения с произведениями.

Третье задание второго этапа посвящено французской кухне. Студентам предлагались картинки, на которых были изображены французские блюда и деликатесы, ребята должны были их подписать.

При выполнении итогового задания «Les stéréotypes français» обучающиеся узнали о стереотипах, которые возникают в нашем сознании, когда мы говорим о французах. В задания включены основные стереотипы, такие как, например: французы обычно носят красные береты, едят хлеб, который называется багет, и так далее.

Пример задания

Следующий этап телекоммуникационного проекта назывался «Lire c'est vivre!». На этом этапе студенты выполняли лексико-грамматический тест. Ребятам был предложен текст «La France est grande» с пропущенными лексическими единицами, различными грамматическими явлениями. Данный тест был направлен на выявление у студентов знаний лексических единиц и некоторого грамматического материала, который был изучен в курсе «Страноведение (французский язык)».

На заключительном этапе студентам было предложено выполнить страноведческий проект. Ребята создавали свои проекты о Франции, французской культуре и традициях на французском языке. Проект мог быть выполнен индивидуально или в мини-группе. В ходе работы над проектом студенты получали новую страноведческую информацию, а также закрепляли полученные на занятиях по страноведению знания.

Таким образом, работа над телекоммуникационным проектом, на наш взгляд, позволяет повысить уровень сформированности когнитивного компонента социокультурной компетенции у студентов, а также повышает мотивацию к изучению лингвострановедческих особенностей

страны изучаемого языка и впоследствии позволит студентам, которые сами выполнили такой проект, разработать что-то подобное для своих обучающихся в ходе прохождения практики или уже в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. М.: Титул, 2010. С. 53–55.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
3. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000. 270 с.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учеб.-метод. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 177 с.

Л.В. Нужная

ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Статья посвящена проблеме повышения эффективности образовательного процесса при обучении иностранному языку в педагогическом вузе. Представлены дидактические возможности интерактивного обучения, учебная дискуссия рассмотрена как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей.

Ключевые слова: интерактивное обучение, дискуссия, иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникативная ситуация, обучение иностранному языку.

L.V. Nuzhnaya

DISCUSSION AS A METHOD OF FOREIGN LANGUAGE INTERACTIVE TEACHING AT THE UNIVERSITY

This article is devoted to the problem of improving the effectiveness of the educational process in foreign language teaching at the pedagogical university. The didactic possibilities of interactive learning are presented, the educational discussion is considered as a means of developing the foreign language communicative competence of future teachers.

Keywords: interactive learning, discussion, foreign language communicative competence, communicative situation, teaching a foreign language.

Перемены, происходящие в современном обществе, и реформационные процессы в сфере педагогического образования сказываются на профессиональной подготовке будущих учителей. На первый план выходит развитие умений самостоятельно получать знания и применять их на практике, а главным при обучении в педагогическом вузе становится решение учебно-профессиональных задач, моделирующих реальную деятельность педагога. Таким образом, необходимым является создание педагогических условий для развития активности обучающегося.

В современной методике преподавания иностранного языка интерактивные методы обучения признаются наиболее эффективными, так как обеспечивают высокий уровень подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. В образовательной среде получил широкое распространение термин «интерактивное обучение», который «следует рассматривать как современную форму активных и интерактивных методов» [Сластенин и др., 2004, с. 279]. Е.В. Коротаева утверждает, что интерактивное обучение – одна из наиболее эффективных форм стимулирования активности речевого взаимодействия, так как служит средством создания на занятии комфортной коммуникативной среды [Коротаева, 2019].

В отличие от традиционных методов обучения образовательный процесс в интерактивном идет не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через практическую деятельность, что повышает личную активность, учебную мотивацию и способствует большей продуктивности обучения иностранному языку. Значимость коммуникативной компетенции будущих педагогов в сфере профессионального дискуссионного общения отражена в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Так, в ряду универсальных компетенций (УК) бакалавра отмечена потребность «обладать базовыми навыками коммуникации в устной и письменной формах на государственных и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [Приказ «Об утверждении...», 2018].

В понятие «интерактивные методы обучения» входят педагогические технологии, включающие высокий уровень активности учебной деятельности обучающихся, взаимодействие и творческий подход. Так, А.А. Бельский под-

черкивает важность создания напряженной ситуации, вынуждающей обучающегося самостоятельно принимать решение и выбирать пути решения «конфликтной» задачи. В профессионально созданных образовательных имитационных играх студенты должны взаимодействовать друг с другом, не испытывая страха перед ошибками и критикой, иметь возможность выражать себя и доказывать свою точку зрения. При интерактивном обучении на занятии моделируются педагогические ситуации, проводятся тематические ролевые и деловые игры, происходит работа в группах по модели «ученик – ученик». Развитие навыков совместной работы, планирование и распределение обязанностей, а также индивидуальная ответственность за результат продуктивной деятельности решают учебно-познавательную и коммуникационно-развивающую задачи обучения.

Интерактивные технологии широко используются при смешанном обучении для подготовки будущего педагога к различным формам профессиональной коммуникации. Их традиционно разделяют на дискуссионные, игровые и тренинговые. Особая роль при обучении иностранным языкам отведена ролевым и деловым играм, учебным интервью и круглым столам, обсуждению подкастов.

Дискуссию часто рассматривают и как особую речевую ситуацию, в которой имеет место определенное коммуникативное взаимодействие, и как текст, возникший в процессе акта коммуникации. Интерактивная природа дискуссии формирует профессиональные умения будущего педагога. Это и отбор информации, и умение аргументированно выражать свою точку зрения, и навык логически выстраивать свое высказывание как на родном, так и на иностранном языке. Учебная дискуссия может применяться как самостоятельно, так и быть составной частью интерактивных методов обучения, например круглого стола или ролевых игр.

Целью учебной дискуссии при обучении иностранным языкам на занятии является поиск решения для заданной проблемы. Для студентов это путь к новому знанию, для педагога же результат будет известен или предполагаем, так как само обсуждение, коммуникативное взаимодействие, происходит под его управлением.

Так, на факультете иностранных языков за счет использования современной образовательной технологии смешанного обучения в рамках курса «Практика устной и письменной речи на немецком языке» процесс подготовки и проведения дискуссии строился следующим образом. Проведению интерактивной игры в аудитории предшествовало изучение темы «Unsere Erde ist in Gefahr» («Наша Земля в опасности»), на платформе СДО Moodle обучающимся было предложено несколько учебных текстов и аудиоподкастов, рассматривающих данную проблему и предлагающих различные альтернативные точки зрения. Тексты и подкасты сопровождались соответствующими предтекстовыми упражнениями: вопросы на предвосхищение аргументов, представленных в тексте, задания на соотнесение ключевых слов текста и их дефиниций; и послетекстовыми упражнениями: вопросы на понимание текста, формулирование основной идеи, упражнения на перифраз предложений из текста, направленные на проверку понимания основных аргументов текста, создание графов с активным словарем, направленных на выделение и закрепление активного словаря по изучаемой тематике. Основная цель этих упражнений – наращивание и присвоение лексики по заданной тематике в электронной образовательной среде вуза. На завершающем этапе изучения вышеупомянутой темы в аудиторной среде студентам было предложено дискуссионное задание. Цель дискуссии «Was kann man heute für den Umweltschutz machen?» («Что сегодня возможно сделать для защиты окружающей

среды?») заключалась в создании коммуникативной ситуации исходя из изучаемой тематики и создании условий, где студентам необходимо участвовать в дискуссии с другими участниками. Важная роль отводилась правилам проведения дискуссии, совместной выработке решения по заданным вопросам и достижению общего решения проблемы. Коммуникативная цель, правильное употребление лексических единиц и грамматических средств в соответствии с ситуацией общения, также была достигнута.

Исходя из обозначенных целей проведенной дискуссии, можно выделить игровую цель – выработка совместного решения по заданной проблеме и его аргументация, а также педагогическую цель – развитие иноязычной коммуникативной компетенции, стимулирование и мотивирование обучающихся к использованию иностранного языка для решения коммуникативной задачи. Для регламентирования хода дискуссии все участники получали задание, которое описывало действия каждого из них. Участники дискуссии выражали личное мнение относительно обсуждаемых вопросов, представляя, по сути, самих себя. Такая дискуссия представляется более простым видом интерактивных технологий по сравнению с ролевыми и деловыми играми, где участники выполняют заданную роль с заданной позицией.

Одним из основных положительных качеств, отличающих групповую дискуссию при смешанном обучении от стандартной вопросно-ответной работы на занятии в аудитории, являлось наличие коммуникативного задания, требующего совместного решения и наличия условий для процесса коммуникации, имитирующего профессиональную деятельность, что соответствовало задачам данного этапа по развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Формирование навыков публичного выступления является важным для будущих педагогов, метод дискуссии

является для этого эффективным средством. Интегрирование аудиторной работы с мультимедийными средствами при интерактивном обучении также позволяет сделать занятие более интересным, а процесс обучения иностранным языкам – продуктивным.

Библиографический список

1. Карапетян Н.Г., Черненко Н.М. Дискуссия как метод интерактивного обучения студентов-иностранцев профессиональному общению на русском языке // Полилингвильность и транскультурные практики. 2015. № 1. С. 18–24.
2. Коротаева Е.В. Теория и практика педагогических взаимодействий: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: ЮРАЙТ, 2019. 242 с.
3. Приказ «Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS_%20VO_%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 30.12.2023).
4. Скибицкий Э.Г. Формирование дискуссионной компетенции у студентов технического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-diskussionnoy-kompetentsii-u-studentov-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 30.12.2023).
5. Слостенин В.А., Пашков А.Г., Ходусов А.Н. Педагогика профессионального образования. М.: Академия, 2004. 368 с.

Н.Г. Пирогова

ТРАНСЛИНГВИЗМ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ТРУДНОСТИ

В статье рассматривается проблема транслингвизма на занятиях по английскому языку. Описаны возможности транслингвизма для повышения эффективности обучения языку. Подробно анализируются трудности транслингвизма, с которыми преподаватели английского могут столкнуться на занятиях. В статье приводятся полезные примеры заданий, которые преподаватели могут предложить студентам на разных этапах урока, чтобы сделать процесс обучения более мотивирующим и продуктивным.

Ключевые слова: транслингвизм, родной язык, многоязычный, обучение, преподаватель иностранного языка, студент, исследование, умения.

N.G. Pirogova

TRANSLANGUAGING IN THE ENGLISH CLASSROOM: BENEFITS AND CHALLENGES

The paper addresses the problem of translanguaging in the English language classroom. Some opportunities of using translanguaging for improving language learning are considered. Key challenges of translanguaging that English teachers may face during classes are analyzed. The paper gives useful examples of activities that teachers can offer students at different stages of the lesson to make teaching more motivating and efficient.

Keywords: translanguaging, first language, multilingual, teaching, language instructor, student, research, skills.

Colin Baker introduced the term translanguaging (TL) to describe planned methods of using both English and Welsh languages during lesson as an integral part of bilingual education in Wales [Lewis et al., 2012]. Sociolinguistic researchers developed the theoretical framework of TL. The described the ways in which a multilingual person moves smoothly and fluently between the languages. It can be often done spontaneously, for

example, when a person uses a word or phrase from one language as part of a sentence in another. Research indicates that TL can also be controlled and conscious [Conteh, 2011]. This supports the idea that a multilingual person can be seen not as a speaker of two or more separate languages, as was suggested before by the term “code-switching”. Such person is an individual who can holistically use language repertoires to perform identity and communicate meanings [Blommaert, Backus, 2011].

It is important to notice that in translanguaging methodology, languages are not looked at as separate, but as a combination of knowledge, expertise, and skills. As a teaching approach, TL benefits from the ways multilingual people communicate intuitively and naturally and, as such, learners see advantages of this in their studying. As in conventional models of bilingualism, TL is not related to any specific level of fluency, but refers to application at any level. Consequently, TL deals with a significant shift from ways of treating multilingualism that view languages as separate systems. Some researchers use the term 'translanguaging turn' to mark the importance of the shift [Garcia, Li, 2014].

In language teaching and learning, translanguaging is related to key concepts proposed by Cummins [Cummins, 2001]. The scholar developed such concepts as CUP ('common underlying proficiency'), language transfer, and linguistic independence, which are important in EAL (English as an Additional Language). TL is also related to well-known concepts in the field of EFL (English as a Foreign Language) proposed by Cook [Cook, 2001], the theory of Funds of Knowledge [Gonzales et al., 2005; Conteh, 2015], and to the notion of 'own-language use'. FoK encourages teachers to value and recognize the knowledge, skills, and experience that students bring to the foreign language as a means to enhance and support their learning. These concepts have two important

ideas, which are also crucial principles for translanguaging. First, students are given more autonomy. Second, the expertise of English language instructors, who are non-native-speakers, is more fully recognized. Thus, TL can be conducive to resilience [Capstick, Delaney, 2016; Capstick, 2018].

Let us look at the advantages of translanguaging for improving language learning. First, the key idea of the TL method – that learners are encouraged to use their L1 (first language) when studying English – incorporates a shift in student-teacher relations. Teachers do not play the role of source of knowledge, especially if they do not share the L1 of their learners. In this context, a TL method means that a language instructor becomes a facilitator who enables knowledge to be created and shared among the learners. Consequently, learners' expertise is valued as well as opportunities to learn from peers. Undoubtedly, this improves learner autonomy and confidence.

Nevertheless, while learners are motivated to share their ideas with the audience, the English instructor plays a key role in modelling the language and correcting mistakes if necessary. It increases the potential for more diverse and productive interaction in the classroom. This can be very beneficial in EAL and CLIL (Content and Language Integrated Learning) settings. The TL method can promote learning across the curriculum and allow students to develop control over language and better understanding of the concepts.

It should be noticed that translanguaging offers opportunities for classroom interaction and better English language input. The method can also foster language awareness and an understanding of the importance of languages in society. This is particularly true in groups where learners share different L1. Students can compare the ways in which ideas are expressed in various languages. For instance, they can find cognates, compare different and similar grammatical structures, analyse word

order, analyse how similar meanings are presented in various ways, and research how other languages compare with English. This usually leads to discussions about how different languages work. These discussions promote metalinguistic knowledge as well as awareness of cultural diversity and positive aspects of languages. Practical experience indicates that TL method is conducive to learners' ability to negotiate various forms of language and to communicate more efficiently.

Moreover, a translanguaging methodology gives teachers opportunities to get to know their students better both informally and through small research projects. Such projects investigate learners' knowledge and, consequently, enhance the instructor's professional skills and students' opportunities for learning. Language instructors can develop an understanding of their students through 'identity texts'. These texts reflect the linguistic repertoire and experience of students [Cummins, Early, 2011]. The texts can be produced in the student's L1 as well as in English, and in spoken, written, visual or multimodal formats. Such texts can also improve learners' language awareness and contribute to their English language acquisition.

It is important to notice that the implementation of translanguaging can be rather challenging. Developing a TL methodology incorporates some significant shifts in conventional perceptions of language learning and teaching. It motivates learners to actively use language to achieve their objective. It also challenges the well-known model of languages as separate and bounded systems. Consequently, the necessity to use only 'target language' and such principle as avoiding 'first-language interference' come into question. If language instructors do not share the same L1 as their learners, teaching might become challenging. They can have difficulties in guiding and assessing learners' performance. Moreover, classroom discipline might be disrupted.

Translanguaging methodology, on the other hand, can have a positive impact on the ways that language instructors understand their learners as individuals, giving them insights into their skills and abilities that cannot be developed in English-only setting. This allows to break down the 'reified ethnicities' notion of multilingual students [Leung et al., 1997]. According to this theory teachers' judgements of, and attitudes towards, their students can be influenced by stereotypical perception of linguistic and ethnic groups. It also helps to dispel the influential notion of 'native-speakerism' [Holliday, 2006]. The supporters of this notion state that 'native speaker' models are initially better than others. Nowadays these attitudes are usually considered to be negative. Nevertheless, they have been in existence for a long period of time, and can make it difficult to implement TL methods, particularly when language instructors feel they should try to speak more English.

Moreover, developing translanguaging methodology can be challenging when the curricula and assessment contexts are created to evaluate the importance of 'national' and 'standard' languages. In this case, other varieties are seen as inappropriate. Consequently, implementing TL has to be supported by educational institutions.

It is necessary to recognize that, while translanguaging methods can be implemented in any English language classrooms, they will vary a lot according to whether or not instructors share the same L1 as their students. It also depends on whether the learners speak different or the same languages. For instance, in foreign language classrooms students often come from various language backgrounds. In other contexts learners can speak the same L1. Although TL strategies can be successfully implemented in both settings, they differ a lot. Monolingual and multilingual language instructors can use different teaching methods. Still it is important to keep in mind that teachers and students become co-learners in TL context.

In order to succeed in translanguaging pedagogy, it is important to form a positive attitude to language and cultural diversity. Practical experience indicates that mutual trust between a teacher and students is also important. Interactive multilingual routines and resources (for example, class registers, greetings, handling resources) can be conducive to positive attitudes to TL. Students are encouraged to share their experiences and some examples of activities in various languages. It might be conducive to developing positive attitudes to TL methodology. For instance, an activity such as a 'nation tree' (where learners write a nationality on one side of a paper 'leaf' and the national language(s) on the other side to be displayed on a 'tree') can foster good attitudes towards cultural and language diversity.

As mentioned above, a translanguaging methodology requires a change in the English language instructor' role. This applies to organization, planning, resources, and assessment as well. A teacher can adapt familiar patterns of grouping for TL. For instance, in a class where learners speak various L1, they can be allocated into groups that share the same language. Students use their L1 to discuss topics, read some texts, cope with comprehension activities. At the next stage learners report to the whole class or to another group, give an answer in written form in English.

Although language instructors may not always understand what is being discussed in groups, they can assess the quality of the conversation and identify whether learners are on-task by the overall impression of the discussion. Thus, the quality of the outcome in English can give evidence of students' learning.

Depending on how activities are organized in the foreign language classroom, activities for translanguaging methodology can be strategic or spontaneous. It is important to note that both types of activities require careful planning. A teacher can also negotiate with learners in advance what each activity includes,

why is it useful to include it, and how it will work in the English language classroom. In that way students will understand the key objective – to improve their English. For instance, learners should understand that discussing issues in their L1 will enhance their understanding of the main ideas, which they can further express in English.

Learners can also use various digital translation tools and other resource. In EAL and CLIL classroom, students can apply their prior knowledge while discussing the topic in L1 before they provide input in English language.

Practical experience indicates that strategic ways of fostering translanguaging require more sophisticated planning to develop new methods of tackling familiar activities as well as new routines which help to use L1 to support the studying of English language. According to the research, these routines incorporate a part of process between an input in the L1 and an output in English language in a TL activity cycle [Crisfield, 2019]. For instance, young learners can listen to a story in their L1, then draw and label pictures, and then retell the story using a combination of L1 and English.

For older learners, different TL activity cycles can be applied, for example, reading a text in English, taking notes, discussion, creating a graphic organizer in the L1 and then making a poster or other type of output in English language. In writing activities, the drafting stage can be implemented in L1, and the final piece of writing is produced in English.

To summarize, translanguaging can make a significant contribution to the students' language learning. TL can also become a component of assessment. Nevertheless, changes to curriculum, assessment requirements and results are beyond the scope of TL methodology. Proficiency in standard English remains the key objective for academic success, and TL enhances students' opportunities to achieve high performance.

References

1. Blommaert J., Backus A. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. Working Papers in Urban Language and Literacies. 2011. P. 67.
2. Capstick T. Key concepts in ELT: Resilience // *ELT Journal*. 7 (2). P. 210–213.
3. Capstick T., Delaney M. Language for resilience: The role of language in enhancing the resilience of Syrian refugees and host communities. British Council, 2016. 36 p.
4. Conteh J. Empowering learners from 3–11 through language diversity and bilingualism // *Beginning teaching, beginning learning in early years and primary education*. 2011. P. 215–226.
5. Conteh J. 'Finds of knowledge' for achievement and success. Multilingual pedagogies for mainstream primary classrooms in England // *International perspectives on ELT classroom interaction*. Palgrave Macmillan, 2015. 307 p.
6. Cook V. Using the first language in the classroom // *The Canadian Modern Language Review*. 2001. 57 (3). P. 402–423.
7. Crisfield E. Translanguaging: Back to basics in the classroom // *EAL Journal*. 2019. No. 8. P. 62–63.
8. Cummins J., Early M. Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools. Trentham Books, 2011. 174 p.
9. Cummins J. Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. California Association for Bilingual Education, 2001. 290 p.
10. Garcia O., Li W. Translanguaging: Language bilingualism and education. Palgrave Macmillan, 2014. 165 p.
11. Gonzalez N., Moll L.C., Amanti C. Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Lawrence Erlbaum, 2005. 320 p.
12. Holliday A. Key concepts in ELT: Native-speakerism // *ELT Journal*. 2006. 60 (4). P. 385–387.
13. Leung C., Harris R., Rampton B. The idealized native speaker, reified ethnicities, and classroom realities // *TESOL Quarterly*. 1997. 31 (3). P. 543–560.
14. Lewis G., Jones B., Baker C. Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation // *Educational Research and Evaluation*. 2012. 18 (7). P. 655–670.

В.Е. Пукач, И.А. Майер

**ПРИМЕНЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ
РЭШ, ВЗНАНИЯ И УМНАЯ ВОРОНА
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 4-м КЛАССЕ**

В статье рассматривается формирование лексико-грамматических навыков на уроках английского языка у обучающихся 4-го класса. В качестве средства формирования лексико-грамматических навыков в начальной школе предлагается применение образовательных интернет-платформ.

***Ключевые слова:** образовательные интернет-платформы, лексический навык, грамматический навык, ФГОС, принцип наглядности.*

V.E. Pukach, I.A. Mayer

**EDUCATIONAL INTERNET- PLATFORMS “RESH”,
“VZNANIYA” AND “SMART CROW”
FOR DEVELOPING LEXICO-GRAMMATICAL SKILLS
AT THE ENGLISH LESSON IN THE 4TH GRADE**

This article deals with the development of lexico-grammatical skills at the English lessons for the 4th grade students. Using of educational Internet-platforms is considered as a tool for developing such skills in primary school.

***Keywords:** educational Internet-platforms, lexical skill, grammatical skill, Federal State Educational Standard, visualization.*

Формированию лексико-грамматических навыков на уроках английского языка в начальной школе отводится ведущая роль, так как ФГОС начального общего образования в качестве одной из главных целей обучения иностранному языку выделяет «приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей» [Федеральный государственный...].

В нашей статье, говоря о лексическом и грамматическом навыках, мы опираемся на определения Е.И. Пассова, полагавшего, что лексический навык есть «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [Пассов, Кузовлева, 2010, с. 276]. Грамматический навык определяется Е.И. Пассовым как «способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка» [Пассов, Кузовлева, 2010, с. 401].

В качестве современных средств формирования и развития лексико-грамматических навыков у обучающихся многими учителями иностранного языка применяются образовательные интернет-платформы. Образовательные интернет-платформы мы, вслед за П.В. Сысоевым, понимаем как интернет-ресурсы и интернет-технологии, содержащие «текстовые, аудио- и визуальные материалы по различной тематике, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие коммуникативно-когнитивных умений обучающихся осуществлять поиск, отбор, классификацию, анализ и обобщение информации» [Сысоев, 2013, с. 114].

Понятие «интернет-технологии» П.В. Сысоев трактует следующим образом: «интернет-технологии – это совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет. Иными словами, интернет-технологии – использование сети Интернет в обучении иностранному языку» [Сысоев, Евстигнеев, 2008, с. 101].

Ранее мы уже обращались к дидактическим платформам и их потенциалу в формировании лексико-грамматических

навыков обучающихся основной школы на примере зарубежного ресурса WORLDWALL [Пукач, Майер, 2023].

В данной статье мы рассматриваем формирование лексико-грамматических навыков в 4-м классе общеобразовательной школы средствами обучающих интернет-платформ: РЭШ, Умная Ворона, Взнания.

РЭШ (Российская электронная школа) – образовательная интернет-платформа, предоставляющая готовые тематические интерактивные уроки и упражнения для обучающихся 1–11-х классов. Конструктор упражнений отсутствует. Возможность создавать собственные упражнения отсутствует и на платформе Умная Ворона. Данная платформа предлагает бесплатные образовательные онлайн-тренажеры по всем урокам для обучающихся 1–4-х классов. На этих двух платформах нами были отобраны задания со сходными лексическими единицами уроков из учебника. Что касается платформы Взнания, то здесь упражнения генерируются на основании лексических единиц, которые задает учитель.

Для исследования эффективности применения образовательных интернет-платформ при формировании лексико-грамматических навыков обучающихся 4-го класса на уроке английского языка была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ СШ № 84 города Красноярска в сентябре-октябре 2023 г. Общее количество детей, участвовавших в опытно-экспериментальной работе, – 27. Из них 12 в экспериментальной и 15 в контрольной группе.

Были подготовлены и проведены три урока по теме “Arreagance” на основе УМК «Forward 4» [Вербицкая и др., 2019]. С экспериментальной группой проводились тематические уроки с внедрением в них заданий с образовательных интернет-платформ РЭШ, Взнания и Умная Ворона, в то время как с контрольной группой проводились стандартные уроки с применением УМК «Forward 4».

Далее представляем примеры упражнений с перечисленных образовательных интернет-платформ. Эти задания относятся к подготовительным.

Упражнения с платформы РЭШ

1. Match the pairs (Соедини пары слов). На экране два столбца, которые обучающиеся соединяют линиями:

- | | |
|--------------|-------------------|
| 1) dark hair | a) дружелюбный |
| 2) tall | b) стройный |
| 3) funny | c) забавный |
| 4) kind | d) невысокий |
| 5) fair hair | e) добрый |
| 6) short | f) светлые волосы |
| 7) friendly | g) высокий |
| 8) slim | h) темные волосы |

2. Put the words in the correct order (Восстанови последовательность слов в предложениях):

- 1) look/What/dad/your/does/like?
- 2) has/dark/got/Jack/hair
- 3) does/What/look/your/like/friend/best?
- 4) has/and/blue/She/got/eyes/hair/blonde

Упражнения с платформы Взгляни

1. Check yourself (Проверь себя). На экране появляются слова по теме «Appearance», обучающимся нужно назвать перевод этих слов. Есть возможность кликнуть на карточку и проверить, правильно ли был назван перевод.

2. Scramble (Скрэмбл). На экране появляется набор букв, из которых обучающимся предлагается собрать слова по теме «Appearance»:

- a) thksi – thick (полный/полная)
- b) iakrradh – dark hair (темные волосы)
- c) nhti – thin (стройный/стройная)
- d) srhot – short (низкого роста)

Упражнения с платформы Умная Ворона

1. Match the pairs of phrases (Соотнеси пары фраз). На экране появляются фразы, соотнося которые, обучающимся необходимо не только вспомнить лексику по теме, но и подумать логически:

Jim is very tall. He plays basketball.

Nick's eyes are big She's a pretty girl..

Mary's hair is nice. They are brown.

2. Listen and point (Прослушай и отметь). Обучающимся необходимо прослушать аудиозапись и отметить верные утверждения.

Paul is a tall boy.

Paul's eyes are big and black.

He has got short dark hair.

He has small ears.

После проведения трех тематических уроков в экспериментальной и контрольной группах обучающимся было предложено тестирование, которое включало в себя пройденный материал по лексике и грамматике. Тест проверял использование лексических единиц и грамматических структур по изученной теме. Обучающимся было необходимо соотнести слово на английском с его переводом на русском или написать слово на английском самостоятельно, перевести предложения с русского на английский, правильно применяя грамматическую структуру (He/she has got..., he/she is..., they are...). В экспериментальной группе с тестированием не справились двое обучающихся (16,6 %), двое обучающихся (16,6 %) справились с тестом на отметку «3», трое обучающихся (25 %) справились с тестом на отметку «4» и пятеро обучающихся (41,8 %) справились с тестом на отметку «5».

Что касается контрольной группы, то здесь обучающиеся показали следующие результаты: трое обучающихся (20 %) не справились с тестированием, шестеро обучающихся (40 %) справились с тестом на отметку «3», четверо

обучающихся (26,7 %) справились с тестом на отметку «4» и двое обучающихся (13,3 %) справились с тестом на отметку «5».

Результаты можно увидеть в сводной таблице.

**Результаты тестирования обучающихся 4-го класса
по теме «Appearance»**

Отметка	Экспериментальная группа	Контрольная группа
«5»	41,8 %	13,3 %
«4»	25 %	26,7 %
«3»	16,6 %	40 %
«2»	16,6 %	20 %

Как можно заметить, процент успешного выполнения тестовых заданий по теме «Appearance» в экспериментальной группе больше, чем в контрольной группе. Кроме того, процент обучающихся, не справившихся с тестированием или справившихся на отметку «3», в контрольной группе преобладает.

Причины более успешного освоения лексико-грамматического минимума темы «Appearance» экспериментальной группой могут заключаться в том, что дети изучали данную тему при помощи образовательных интернет-платформ, где было достаточно много упражнений на отработку лексико-грамматического материала. Кроме того, упражнения сопровождалась наглядностью (яркими картинками, персонажами и т.д.), что является немаловажным для обучающихся начальной школы.

Библиографический список

1. Вербицкая М.В., Эббс Б., Уорелл Э. Серия Линия УМК М.В. Вербицкой. Английский язык «Forward» (2–4). Класс 4. Часть 1. Изд-во ВЕНТАНА-ГРАФ, корпорация «Российский учебник», 2019. 81 с.

2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса-пресс, 2010. 640 с.
3. Пукач В.Е., Майер И.А. Развитие лексико-грамматических умений обучающихся 7-го класса на уроке немецкого языка с помощью дидактической платформы «WORDWALL» // 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.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2023. С. 143–149.
4. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2013. 264с.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2008. № 2. С. 100–110.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 12.11.2023).

И.П. Селезнева

**РАБОТА С ФОНОВОЙ ЛЕКСИКОЙ
В РАМКАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ МИКРОТЕМ
КАК СПОСОБ ОСМЫСЛЕНИЯ
ВНЕЯЗЫКОВОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматривается работа с фоновой лексикой, отражающей внеязыковую действительность в рамках лингвокультурного концепта «Город». Автор приходит к выводу о том, что включение лингвокультурных микротем в процесс обучения иностранному языку активизирует процесс восстановления фоновых знаний. В качестве иллюстративного источника используются аутентичные интерактивные ресурсы «Die beliebtesten Berliner Weihnachtsmärkte in der Übersicht» и «Weihnachtsmärkte in Mitte». Работа прошла апробацию на базе факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Ключевые слова: лингвокультурные концепты, лингвокультурные микротемы, внеязыковая действительность, фоновая лексика, Рождественские ярмарки, Берлин, немецкий язык.

I.P. Selezneva

**USING BACKGROUND VOCABULARY WITHIN
THE FRAMEWORK OF LINGUOCULTURAL
MICROTHEMES AS A WAY OF UNDERSTANDING
EXTRA-LINGUISTIC REALITY**

The article discusses use of background vocabulary that reflects extra-linguistic reality within the framework of the linguocultural concept “City”. The author comes to the conclusion that the inclusion of linguocultural microthemes in foreign language teaching activates the process of restoring background knowledge. Authentic interactive resources “Die beliebtesten Berliner Weihnachtsmärkte in der Übersicht” and “Weihnachtsmärkte in Mitte” are used as an illustrative source. The work was tested on the basis of the Faculty of Foreign Languages at the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev named after V.P. Astafyev.

Keywords: linguocultural concepts, linguocultural microthemes, extra-linguistic reality, background vocabulary, Christmas markets, Berlin, German language.

Работа с фоновой и безэквивалентной лексикой привлекает внимание лингвистов, культурологов, переводоведов и методистов: Ю.А. Воробьев, Е.Е. Пожидаева, Ю.Н. Пинягин, Ш. Али, Л. Цзяци. Тем не менее дефиниция понятия остается спорной. Мы встречаем такие его варианты, как «реалия», «полуэквивалент», «безэквивалентная лексика», «фоновая лексика». Под фоновой лексикой понимаются слова или выражения, имеющие дополнительное содержание и сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, известные говорящим и слушающим, принадлежащим к данной языковой культуре [Ханова, 2023].

Л.А. Ходякова и А.В. Супрунова рассматривают фоновые культурные знания как базу для формирования общекультурной компетенции [Ходякова, 2017]. А.Р. Давыдова особое внимание уделяет роли фоновой лексики в процессе мыслетворчества, а именно в процессе осмысления внеязыковой действительности человеком, принадлежащим к иной лингвокультуре [Давыдова, 2019]. Н.Е. Меркиш считает осмысление культурного компонента лексики предпосылкой и условием успешности акта межкультурной коммуникации [Меркиш, 2020].

В рамках статьи рассматривается работа с лингвокультуроведческими текстами общей тематики «Рождественские рынки. Берлин», содержащими фоновую лексику, слова с культурным компонентом значения и лингвокультурные концепты, служащие, как отмечает Н.А. Ванюшина, для углубления и расширения потенциальных культурных фоновых знаний [Ванюшина, 2020]. В качестве иллюстративных источников использовались аутентичные интерактивные ресурсы «Die beliebtesten Berliner Weihnachtsmärkte in der Übersicht» [Die beliebtesten...] и «Weihnachtsmärkte in Mitte» [Weihnachtsmärkte...].

На предтекстовом этапе обучающимся предлагалось найти в сети Интернет информацию и подготовить презентацию о Берлине и районах города, связанную с достопримечательностями и событиями, касающимися столицы Германии. Особое внимание обращалось на специфику истории и современного социально-культурного статуса района.

Например, районы Шпандау и Лихтенберг были представлены следующим образом: Ратуша Шпандау – символ независимости городских районов Берлина – была построена в 1913 г. и до 1920 г. являлась мэрией города Шпандау; коренные жители этого района немецкой столицы все еще отказываются признавать себя «берлинцами». Такое поведение характерно и для жителей других городов, вошедших в Берлинский административный конгломерат, например города Ландсберг, о котором сегодня напоминает только название аллеи в районе Лихтенберг: *Der Weihnachts-Rummel «Berliner Winterzauber» findet 2023 wieder an der Landsberger Allee in Lichtenberg statt.* Шпандау гордится знаменитыми Хакскими дворами – самым крупным архитектурным комплексом закрытых дворов Берлина, квартиры и сегодня здесь продают по высоким ценам, дворы по-прежнему запирают на ночь от любопытных туристов; в нежилых помещениях располагаются театры, кинотеатры и кабаре, принесшие Берлину титул «столица хипстеров»: *Seit über 20 Jahren bietet der Weihnachtsmarkt nahe dem Hackeschen Höfen Besuchern ausgewählte Waren, die biologisch, nachhaltig und fair hergestellt wurden. Zwischen den touristischen Hotspots Hackesche Höfe und Rosenthaler Platz versprüht die Sophienstraße einen malerischen Kleinstadtcharme. Gesäumt von Altbauten mit prächtigen Fassaden verleiht die Straße dem Umwelt-Weihnachtsmarkt eine besondere Kulisse.*

Лингвокультурный концепт «Микрорайон современного города» раскрывался через анализ лексемы *Kiez* – слова

с культурным компонентом значения. Киц – так на берлинском диалекте называют городские микрорайоны, а также их жителей, как правило, не коренных немцев (мигрантов). Слово «киц» является корневым для производного от него широко распространенного в современном немецком языке Kiezdeutsch или Kiezsprache (сравни русский молодежный сленг: «на районе»); слово имеет пониженную стилистическую окрашенность, о чем красноречиво говорят его синонимы: Türkischdeutsch/Ghettodeutsch/Kanak Sprach. Однако сами берлинцы по-прежнему употребляют это слово для обозначения микрорайонов города, в том числе и уютных, вполне благоустроенных: gemütlich in den Kiezen.

При прочтении текста маркировались отдельные достопримечательности, к которым после прочтения составлялись комментарии: 2023 in Berlin kommt garantiert jeder in Feststimmung. Weihnachten in der Hauptstadt – ob mitten in der City, umgeben von historischen Gebäuden oder gemütlich in den Kiezen: Vom Rathaus Spandau bis zur Kirche St. Nikolai sowie auf dem Marktplatz bieten Kunsthandwerker und Händler ihre Waren. Комментарий мог выглядеть следующим образом.

Комментарий 1. Церковь святого Николая (Николаikirche), собственно говоря, не церковь, а базилика, древнейшее церковное здание Берлина (она намного старше самого города), сегодня функционирует как музей и концертный зал с тремя органами. Кроме церкви, в квартале Николаифиртель нет ничего подлинного, все здания были разрушены во время войны и восстановлены в период ГДР – люди приходили сюда ради развлечения, здесь располагалось много аттракционов, отсюда неофициальное название квартала: «социалистический Диснейленд».

Комментарий 2. Der traditionelle Weihnachtsmarkt am Roten Rathaus in Mitte. Als besondere Attraktion gibt es

am Neptunbrunnen eine Eisbahn, die kostenlos mit eigenen Schlittschuhen benutzt werden kann. Ein 50 Meter hohes Riesenrad mit beheizten Gondeln verschafft einen Panorama-Ausblick auf die weihnachtliche Innenstadt – mit Blick bis zum Brandenburger Tor und Potsdamer Platz. Красная ратуша, «монумент, достойный величия города», как называли ее в старинных хрониках, копирует башни собора Нотр-Дам, возведенного во французском городе Лан. Рядом находится, пожалуй, самый знаменитый фонтан Берлина – фонтан «Нептун», перенесенный с Дворцовой площади. Каждое Рождество его заливают льдом и устраивают напротив ратуши бесплатный каток для всех желающих. С расположенного на площади смотрового колеса можно увидеть символ Берлина – Бранденбургские ворота и Потсдамские ворота (Потсдамскую площадь). Потсдамская площадь печально знаменита тем, что до объединения Германии именно здесь пролегла «полоса смерти» перед Берлинской стеной, препятствовавшей побегам с территории Восточного Берлина в Западный Берлин.

На послетекстовом этапе осуществлялась работа с полученными фоновыми знаниями (визуализированные достопримечательности Берлина использовались для разработки ассоциативного тест-опроса): с чем ассоциируются для вас достопримечательности видеоряда: Жандармский рынок (Жандарменmarkt), Немецкий и Французский соборы, улица Унтер-ден-Линден, Государственная опера, Университет Гумбольдта, собор святой Ядвиги, Римский отель?

Результаты апробации предложенного алгоритма работы, осуществленной на базе факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск), свидетельствуют о том, что включение лингвокультурных микротем в процесс обучения иностранному языку активизирует процесс восстановления фоновых знаний, обеспечивает

расширение лингвокультурного кругозора обучающихся за счет поисковой и компаративной деятельности, в том числе и со словами-ассоциатами, содержащимися в тексте.

Библиографический список

1. Ванюшина Н.А., Дмитриева О.А., Чеснокова И.Д. Методика работы с безэквивалентной лексикой на уроках русского языка как иностранного: лингвокультурологический аспект // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, вып. 1. С. 84–88.
2. Давыдова А.Р. Фоновая лексика и внеязыковая действительность в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, вып. 7. С. 184–188.
3. Меркиш Н.Е. Особенности осмысления культурного компонента лексики как предпосылка успешной коммуникации с носителем языка // Science for Education today. 2020. Т. 1, № 4. С. 175–187.
4. Ханова Д.Б. Особенности фоновой лексики // Ученый XXI века. 2023. № 1 (92). С. 68–70.
5. Ходякова Л.А., Супрунова А.В. Фоновые культурные знания как база для формирования общекультурной компетенции в процессе чтения текста // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1 (74). С. 236–241.
6. Die beliebtesten Berliner Weihnachtsmärkte in der Übersicht [Электронный ресурс]. URL: <https://www.morgenpost.de/berlin-aktuell/weihnachten-in-berlin/article236542335/weihnachtsmarkt-weihnachtsmaerkte-berlin-2023-oeffnungszeiten-terme.html> (дата обращения: 26.11.2023).
7. Weihnachtsmärkte in Mitte [Электронный ресурс]. URL: <https://www.berlin.de/weihnachtsmarkt/mitte/> (дата обращения: 26.11.2023).

И.П. Селезнева, А.В. Глушкова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМФОРТНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Статья посвящена проблеме использования инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку. В качестве примера рассматривается работа по внедрению арт-технологий для обеспечения комфортной коммуникативной среды в начальной школе. В статье представлено пошаговое описание действий (алгоритм) по применению арт-технологий на уроке английского языка в начальной школе, разработанное в соответствии с использованием метода Dogme и прошедшее апробацию на базе МАОУ СШ № 93 города Красноярска.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения, комфортная коммуникативная среда, метод Dogme, арт-технологии, начальная школа, английский язык.

I.P. Selezneva, A.V. Glushkova

**USING ART TECHNOLOGIES
FOR A COMFORTABLE COMMUNICATION
ENVIRONMENT IN THE PROCESS
OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES
IN PRIMARY SCHOOL**

The article is devoted to the problem of using innovative technologies in the process of teaching a foreign language. As an example, a way of art technologies introduction to ensure a comfortable communication environment in primary school is considered. The article presents an algorithm of art technologies use at the English lessons in primary school, developed in accordance with the Dogme method and tested on the basis of secondary school № 93 in Krasnoyarsk.

Keywords: innovative teaching technologies, comfortable communication environment, Dogme method, art technologies, primary school, English language.

Использование арт-технологий на уроке иностранного языка изучают как отечественные (Ю.А. Макковеева, О.В. Есаулова, Л.Н. Порфирьева, А.И. Кириллова), так и зарубежные методисты (А. Хилл, Р.Е. Вике).

Особое значение приобретают арт-технологии при реализации процесса обучения иностранным языкам в начальной школе. Среди проблем, характеризующих особенности обучения иностранным языкам в начальной школе, часто отмечают необходимость учета здоровьесберегающих норм (ограничение – по времени и частоте использования – применения информационно-коммуникативных технологий; наличие двигательной активности и др.). Соблюдение этих норм гарантирует формирование комфортной коммуникативной среды, необходимой для реализации цели и задач урока иностранного языка [Селезнева, Ломова, 2019].

О.М. Адаева отмечает, что здоровьесберегающий урок иностранного языка должен быть ориентирован на активизацию творческого потенциала обучающихся [Адаева, 2020].

Творческая самореализация учеников начальной школы становится возможной благодаря использованию при обучении иностранному языку арт-технологий, в том числе таких, как музыка (пение), театрализация, рисование, коллажирование (лепка) [Соколова, 2022].

Применение инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку подразумевает апробацию новых методов обучения, к числу которых относится метод Dogme («обучение без учебника»), предусматривающий создание комфортной среды («the right conditions»), организацию живого спонтанного процесса общения («managing conversation»), подбор стимула для обмена информацией («selecting stimulus to share»), фокусирование на форме («focusing on form»), возврат к изучаемому материалу («learning from lesson to lesson») и его закрепление при помощи различных техник и упражнений [Чубарова, 2017].

Н.В. Гулина, описывая применение метода Dogme на практике, отмечает, что его использование требует от учителя иностранного языка умения быстро перестраиваться, спонтанно реагируя на реакцию обучающихся [Гулина, 2022].

Р.Е. Вике рассматривает комплексное использование арт-технологий при обучении иностранному языку, объединяющее интерпретацию визуального изображения (картины), творческое (креативное) письмо: «эльфхен» (одиннадцатислобие) и спонтанный диалог: *Wie aus der Bildbeschreibung hervorgeht, diente diese vorrangig dazu, die Details herauszuarbeiten, die das Bild enthält. Somit konnte die Vertrautheit mit den Inhalten des Bildes bei allen SchülerInnen vorausgesetzt werden. Um einen ersten Eindruck davon zu erhalten, welche Stimmungen das Bild enthält, wurden die Arbeitsgruppen im Anschluss aufgefordert, passende Elfchen zu dem Gemälde zu verfassen. Dabei war es ihnen freigestellt, zu zweit oder zu dritt zu arbeiten. Bei der Arbeit mit Gemälden ist von Bedeutung, dass den SchülerInnen über die erste Erschließung – z.B. durch das Verfassen von Elfchen – weitere Möglichkeiten angeboten werden, sich intensiver mit der dargestellten Thematik auseinanderzusetzen* [Wicke, 2019].

Авторы статьи предлагают алгоритмизированное описание действий, разработанное в соответствии с особенностями применения метода Dogme на уроке иностранного языка в начальной школе, включающее использование следующих арт-технологий: интерпретация визуального изображения (книжной иллюстрации); работа с видеоколлажом; спонтанное рисование; групповое коллажирование (лепка); творческое (креативное) письмо; инсценировка.

В качестве иллюстративного источника использовались книга Беатрикс Поттер «Кролик Питер» («Peter Rabbit») и ее экранизация: анимационно-игровой фильм 2018 г. Выбор этого произведения обусловлен следующим: язык литературной сказки Б. Поттер не представляет особых сложностей

для восприятия (даже неадаптированный вариант книги понятен младшему школьнику); лексико-семантические поля, задействованные в книге, соответствуют содержанию УМК; в книге наличествует большое количество героев, что позволяет проводить индивидуальную работу или работу в мини-группе (интерпретация и инсценизация текста сказки); книга великолепно иллюстрирована; имеется несколько экранизаций, в том числе анимационные фильмы 2018 и 2020 гг.

Обучающиеся уже были знакомы с текстовым корпусом, поэтому работа начиналась с иллюстраций, демонстрирующих главных героев книги. Иллюстрации были представлены в хаотичном порядке, их нужно было рассортировать таким образом, чтобы восстановить сюжет, а затем описать (интерпретировать) на английском языке. Работа с видеоколлажом (по мотивам экранизации) представляла собой аналогичное задание. Спонтанное рисование продолжения истории Кролика Питера сопровождалось комментариями. На этапе группового коллажирования обучающиеся совместно моделировали образ героев книги (свободный выбор). В качестве креативного задания (письмо) предлагалось составить 11-словие («эльфхен»), отражающее основные линии сюжета книги. В заключение сюжет разыгрывался по ролям с применением условного реквизита (инсценировка).

В ходе опытно-экспериментальной работы по внедрению метода Dogme и арт-технологий в процесс обучения английскому языку в начальной школе было проведено входное и контрольное тестирование обучающихся, свидетельствующее об эффективности данного методического подхода: увеличилось количество спонтанно используемых лексических единиц (в рамках задействованных лексико-семантических полей) с 24 до 58 %, обогатился пассивный словарный запас обучающихся с 18 до 49 %. Результаты анкетирования также подтверждают наличие комфортной коммуникативной среды: увеличилось количество ответов

«было интересно», «меня удивило», «у меня получилось» и снизилось количество ответов «было трудно», «у меня не получилось», «мне не хотелось».

Результаты апробации разработанного авторами статьи алгоритма на базе МАОУ СШ № 93 города Красноярск свидетельствуют о том, что применение арт-технологий в сочетании с использованием метода Dogme позволяет обеспечить формирование комфортной коммуникативной среды на уроке иностранного языка в начальной школе.

Библиографический список

1. Адаева О.М. Роль и место здоровьесберегающих технологий на уроке английского языка в школе // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8, № 4 (29). С. 44–51.
2. Гулина Н.В. Современные методы и подходы к преподаванию английского языка // Мировая наука. 2022. № 11 (68). С. 41–44.
3. Селезнева И.П., Ломова Д.Е. Использование элементов арт-педагогтики на уроке иностранного языка как средство моделирования комфортной коммуникативной среды // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 4–5 декабря 2019 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. С. 289–294.
4. Соколова Ю.В. Комплексное использование арт-технологий с целью обучения иноязычному говорению дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74 (3). С. 251–255.
5. Чубарова Е.В. Метод Dogme: обучение без учебника // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2017. Т. 3. С. 253–257 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770273.htm> (дата обращения: 26.11.2023).
6. Wicke R.E. Kunst als Auflöser für sprachliche Prozesse im DaF / DaZ-Unterricht // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2019. № 24 (2). С. 327–338.

И.П. Селезнева, А.С. Майер

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ЛИНГВОТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*В статье рассматривается работа по определению особенностей представления об использовании лингвотеатральных технологий при обучении иностранным языкам различных субъектов образовательного процесса: обучающихся, учителей иностранных языков и администрации. В качестве инструментария задействованы: анкетирование (стимульные фразы), контент-анализ, анализ семантических универсалий. Исследование проведено на базе МАОУ СШ № 93 города Красноярска. **Ключевые слова:** лингвотеатральные технологии, субъект образовательного процесса, анкетирование (стимульные фразы), контент-анализ, анализ семантических универсалий, иностранный язык.*

I.P. Selezneva, A.S. Mayer

**USING LINGUISTIC
AND THEATRICAL TECHNOLOGIES
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES:
EXPECTATIONS OF VARIOUS SUBJECTS
OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

*The article discusses determination of expectations of using linguistic and theatrical technologies in teaching foreign languages to various subjects of the educational process: students, foreign language teachers and administration. The following tools are used: questionnaires (stimulus phrases), content analysis, analysis of semantic universals. The study was conducted on the basis of secondary school №93 in Krasnoyarsk. **Keywords:** linguistic and theatrical technologies, subject of the educational process, questionnaire (stimulus phrases), content analysis, analysis of semantic universals, foreign language.*

Федеральный проект Министерства просвещения Российской Федерации «Успех каждого ребенка» в рамках национального проекта «Образование», действующий

с 2021 г., вызвал интерес к созданию школьных театров, использованию элементов драматизации, театрализации и инсценизации на школьных уроках.

Особую роль играет театрализация на уроках иностранного языка. Исследование потенциала применения лингвотеатрального подхода в иноязычном образовании является новым методическим направлением, данный подход может успешно использоваться в образовательных организациях разного уровня [Майер, 2023].

Театрализация как эффективное средство решения психолого-педагогических, коммуникативных и социокультурных проблем рассматривается Д.Ю. Цотовой, Д.А. Ростовщиковым, О.В. Стрижак, Е.А. Хамраевой.

За рубежом театрализации и драматизации урока иностранного языка также уделяется особое внимание, о чем свидетельствуют многочисленные публикации по заявленной тематике: Neben vielfältigen und originellen Angeboten in der außerschulischen kulturellen Bildung wird auch in den Schulen selbst die Theaterpraxis immer wichtiger. Durch die Einführung des Faches Theater bzw. Darstellendes Spiel in 11 Bundesländern als drittes ästhetisches Fach zusätzlich zu Musik und Kunst ist das Fundament dafür gelegt worden, junge Menschen in ihren personalen, sozialen und ästhetischen Fähigkeiten bundesweit in allen Schulformen zu fördern. Das gemeinsame Improvisieren und Üben in einem möglichst hierarchiefreien Raum birgt großes Potenzial, selbstbestimmt zu lernen – abseits von Routine und Entfremdung in Alltag und Politik [Theater und Schauspiel im Schulunterricht].

Внедрение лингвотеатральных технологий в образовательный процесс требует изучения как самого этого процесса, так и его субъектов. Проблему взаимодействия субъектов образовательного процесса в школе изучают М.Н. Макарова, О.И. Ваганова, А.О. Федотова, Л.А. Ветвицкая, Н.А. Ташлыков. О.И. Ваганова отмечает, что это

взаимодействие порождает условия для активизации интеллектуальных и творческих способностей педагогов и обучающихся [Ваганова, 2020].

В рамках исследования, по результатам которого написана данная статья, нам показалось интересным изучить представление о возможности использования лингвотеатральных технологий при обучении иностранным языкам у субъектов образовательного процесса: обучающихся, учителей и администрации образовательного учреждения. На этапе прогнозирования мы предполагали, что обучающиеся будут поддерживать такую инициативу, а учителя и администрация школы, скорее всего, отнесутся к ней с осторожностью или будут выступать против.

Исследование проводилось на базе МАОУ СШ № 93 города Красноярск, в нем приняли участие 69 респондентов: обучающиеся старших классов, учителя иностранных языков и администрация школы. В рамках эмпирического эксперимента использовалось онлайн-анкетирование как наиболее эффективный способ современного исследования [Долженко, Позднякова, 2015].

На первом этапе во время анкетирования респонденты должны были завершить стимульные фразы: «Я думаю, что лингвотеатр на уроке иностранного языка...», «Театральные технологии при изучении иностранных языков помогут...», «Театральные технологии дают возможность...», «Боюсь, что театральные технологии на уроке иностранного языка...».

Для обработки данных применялся контент-анализ: выявлена частота выбора схожих ответов. Результаты анкетирования: обучающиеся чаще всего выступали за применение лингвотеатральных технологий на уроке иностранного языка (83 %), мотивируя это следующим образом: любые игровые формы работы интересны; театрализация позволит разнообразить задания, которые бывают скучными; было

бы здорово заниматься театром прямо на уроке и при этом учить язык. Подавляющее большинство учителей иностранного языка (76 %) выказали осторожный подход к использованию лингвотеатральных технологий: на уроке и так не хватает времени на отработку материала; театром можно заниматься во внеурочное время; это будет трудно объяснить родителям, нацеленным на результат. Администрация школы выступила за использование лингвотеатральных технологий на уроке иностранного языка (92 %): этого требуют условия федерального проекта «Успех каждого ребенка»; театральная деятельность поможет сплотить коллектив; отличный материал для наполнения сайта школы.

Анализ семантических универсалий. Под семантическими универсалиями понимаются образные характеристики доминантного для данного исследования концепта (в нашем случае это концепт «Театр»). Опираясь на исследование Е.В. Иловой, которая рассматривает лингвокультурный концепт „Театр“ в коллективном и индивидуально-авторском сознании [Илова, 2008], мы разработали анкету, позволяющую выделить семантические универсалии концепта: удовольствие, развлечение, семейственность, духовная близость, волшебство, зрелищность, коллективность.

Обучающиеся выбрали такие семантические универсалии, как: удовольствие, развлечение, волшебство, зрелищность, коллективность. Для учителей иностранного языка театр – это прежде всего семейственность, духовная близость, зрелищность, коллективность. Администрация школы выбрала следующие характеристики: удовольствие, развлечение, семейственность, духовная близость, зрелищность, коллективность.

Результаты исследования, проведенного на базе МАОУ СШ № 93 города Красноярска, свидетельствуют о том, что как администрация школы, так и ее обучающиеся в целом готовы к использованию лингвотеатральных технологий

в процессе обучения иностранным языкам; учителя иностранных языков также поддерживают эту инициативу, но выступают за использование театрализации во внеурочной деятельности по иностранному языку.

Библиографический список

1. Ваганова О.И. Технологии организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 1 (30). С. 56–58.
2. Долженко Ю.Ю., Позднякова А.С. Онлайн-анкетирование как современный и эффективный способ исследования // Транспортное дело России. 2015. № 1. С. 109–110.
3. Илова Е.В. Лингвокультурный концепт «театр» в коллективном и индивидуально-авторском сознании: автореф. дис ... канд. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2008. 26 с.
4. Майер А.С. Лингвотеатральный подход к обучению иностранным языкам // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: материалы региональной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов факультета иностранных языков. Красноярск, 13 апреля 2023 г. [Электронный ресурс] / отв. ред.; А.В. Коршунова; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2023. С. 59–61. (Молодежь и наука XXI века).
5. Стаина О.А. К вопросу об организации школьного театра: постановка педагогических целей и задач // Управление культурой. 2023. № 2 (6). С. 11–17.
6. Федотова А.О. Проблема взаимоотношений субъектов образовательного процесса в школе // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vzaimootnosheniy-subektov-obrazovatel'nogo-protsess-a-v-shkole> (дата обращения: 26.11.2023).
7. Theater und Schauspiel im Schulunterricht [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bildungserver.de/theater-und-schauspiel-12382-de.html> (дата обращения: 26.11.2023).

М.В. Стехина, С.А. Матвеева

**ПРИЕМЫ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ
АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматриваются важность развития умений аудирования при обучении иностранному языку в школе и эффективность использования аутентичных видеоматериалов на уроках для развития умений аудирования в контексте современных образовательных стандартов.

***Ключевые слова:** речевая компетенция, аутентичные видеоматериалы, умение аудирования, средняя школа.*

M.V. Stekhina, S.A. Matveeva

**USING AUTHENTIC AUDIO AND VIDEO MATERIALS
TO DEVELOP LISTENING SKILLS
AT THE ENGLISH LESSONS
IN A SECONDARY SCHOOL**

The article discusses the importance of developing listening skills when teaching a foreign language in school and the effectiveness of using authentic video materials at the lessons to develop listening skills in the context of modern educational standards.

***Keywords:** speech competence, authentic videos, listening skills, secondary school.*

На сегодняшний день одним из важных предметных результатов освоения программы по иностранному языку является речевая компетенция. В свою очередь, речевая компетенция предполагает развитие таких коммуникативных умений, как говорение, чтение, письмо и аудирование. Основным документом, а именно федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) требует того, чтобы «обучение иностранного языка в основной и старшей школе совмещало в себе направленность на развитие

иноязычной коммуникативной компетенции и создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющего расширять свои знания в других предметных областях» [ФГОС ООО].

В отечественной методике долгое время не уделялось должного внимания развитию умений понимать иноязычную речь на слух. Считалось, что изучающий иностранный язык приобретает их без особых усилий, не занимаясь этим целенаправленно [Гальскова, 2017]. Несмотря на то что в настоящее время ситуация в корне изменилась, развитие такого умения до сих пор является трудной задачей. Так, например, обучающиеся проявляют способность говорить и читать в своем темпе, но при этом испытывают трудности при прослушивании той или иной записи.

В этой связи применение аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка для развития и совершенствования умений аудировать может предотвратить возникновение данной проблемы, так как они имитируют реальные языковые ситуации, где ученикам пришлось бы понимать речь на слух, извлекать при этом необходимую информацию, преодолевая различные звуковые трудности: акцент, интонацию, дикцию. Более того, аутентичные видеоматериалы являются таким средством обучения, которое не только способствует достижению предметного результата, а именно развитию умения понимать иноязычную речь на слух, но и удовлетворяет требованиям к личностным результатам, предъявляемым образовательным стандартом. Аутентичный видеоматериал задействует не только аудиальный канал восприятия, но и зрительный. Это, в свою очередь, может облегчить понимание иноязычного текста, так как видео позволяет считывать невербальную информацию.

Среди методистов есть мнение, что основная сложность работы с аутентичным аудио- и видеоматериалом заключается в неправильно подготовленных заданиях для работы с ним. Единственная отрицательная сторона использования аутентичных аудио- и видеоматериалов при обучении иностранному языку – необходимость специальной подготовки к уроку, которая может быть достаточно трудоемкой и времязатратной [Приводится по: Martinez Isaza, Suarez Zuluaga, Toro Lopez, 2013].

Мы же полагаем, что для эффективной работы с аутентичными аудио- и видеоматериалами необходимо применение специальных методик и приемов, например создание «методически аутентичных» материалов (термин Р.П. Мильруда), то есть производятся отбор аутентичных видеотекстов, их обработка или адаптация и разработка комплекса упражнений к ним на развитие коммуникативной, лингвистической и профессиональной компетенции обучающихся. «Под “адаптацией” понимается упрощение или изменение элементов целого с сохранением основного содержания» [Цит. по: Сидоренко, 2011].

Противоположным методу методической обработки и адаптации является метод отбора аутентичного материала. Очень важно при отборе учитывать уровень владения языком обучающихся. Именно этот метод кажется нам наиболее подходящим при разработке комплекса упражнений для развития умений аудирования, поэтому его мы использовали в своей работе.

В соответствии с примерной основной образовательной программой основного общего образования учащимся к концу 9-го класса необходимо «владеть умением общаться на иностранном языке в разных формах (устно/письменно, непосредственно/опосредованно, в том числе через Интернет) на допороговом уровне (уровне А2 в соответствии

с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком)» [ПООП ООО, 2022]. Следовательно, при отборе материала для учащихся в 8-м классе нужно ориентироваться на уровень А1–А2. На этом уровне учащийся может:

1) понимать предложения и часто используемые выражения, связанные с основными сферами жизни, к которым имеет непосредственное отношение (например, базовая информация о семье, покупках, географии, занятости);

2) осуществлять коммуникацию в пределах простых и ежедневных задач, требующих простого и прямого обмена информацией на знакомые или бытовые темы;

3) в несложных выражениях описать отдельные аспекты своего прошлого, настоящего, а также вопросы, касающиеся областей, с которыми он, она непосредственно взаимодействуют.

Из вышесказанного мы можем заключить, что на уровне А1–А2 наиболее востребованными будут аутентичные аудио- и видеоматериалы, соответствующие таким критериям, как небольшой объем, средний темп речи, тематика, актуальная для бытовой и социально-культурной сфер общения, изображающие коммуникативные ситуации, типичные для бытовой и социально-культурной сфер общения.

В ходе исследования был разработан проект урока английского языка в 8-м классе с использованием аутентичного видеоматериала в дополнение к УМК «Forward» по теме «World capitals: Moscow and London» (Dialogue of cultures).

Урок начинается с того, что учитель показывает учащимся фотографии двух столиц: Москвы и Лондона. Это делается для введения учеников в тему урока и постановки цели. Учитель задает ученикам вопросы об их опыте, о том, посещали ли они когда-либо Лондон и что они о нем знают. Такой разговор поможет заинтересовать учащихся в теме урока посредством определения того, что они уже знают и что еще могут узнать.

Далее учитель переходит к основной части урока. Перед просмотром видеоматериала учащимся предлагается посмотреть отрывок без звука и догадаться, о чем пойдет речь. На этом этапе происходит мотивация учащихся на дальнейшую работу. После просмотра отрывка учитель проводит небольшую дискуссию с учащимися и акцентирует их внимание на предположениях, зачем автор видео решил это показать, напоминает тему урока. Учащиеся должны будут сравнить свои предположения с действительностью после просмотра.

Следующим важным этапом является выполнение заданий, направленных на снятие психологического напряжения путем обсуждения незнакомой лексики. Ученикам нужно догадаться о значении незнакомых слов, которые они встретят при просмотре видео. От них требуется к каждому пропуску из правого столбца подобрать подходящее слово из левого столбца. После того как они увидят слово в контексте, они должны понять его значение. Далее учитель также обращает внимание учащихся на более сложные выражения, которые могут затруднить понимание видео.

После этого учитель переходит ко второму этапу работы с видеоматериалом. Он включает в себя упражнения, которые обучающимся предстоит выполнить во время прослушивания. Так как работа с видеоматериалом предполагает просмотр видео дважды, текстовый этап разбит на две части. Перед тем как учащиеся приступят к выполнению задания, учитель предупреждает о том, что в видео они услышат много названий разных мест, но им нужно выделить именно районы города.

После первого просмотра учитель проверяет ответы и задает ученикам вопросы на общее понимание просмотренного материала. При обсуждении он внимательно контролирует ответы обучающихся, чтобы удостовериться в правильности понимания видеофрагмента. Во время второго

просмотра видео ученики также выполняют задание, включающее в себя заполнение пропусков и ответы на вопросы. Перед просмотром учитель дает время ученикам на то, чтобы прочитать задание и задать вопросы, если возникают какие-либо трудности. После учитель обсуждает с учениками просмотренное видео, спрашивает их мнение. На этом этапе учитель не требует от учащихся полных ответов, эта дискуссия готовит учащихся к финальному заданию.

После завершения работы над видео, учитель составляет с учащимися интеллектуальную карту, с помощью которой они вспоминают выражения, которые помогают выразить свою точку зрения, согласие или несогласие с чужим мнением. Эти фразы учащиеся используют в финальном задании, где они письменно отвечают на вопрос, аргументируя свое мнение.

Завершающим этапом урока является оценка учителем работы учащихся. Он акцентирует внимание на сильных сторонах учащихся. Далее учитель просит учащихся провести рефлексию, написав 2 предложения о том, что, по их мнению, у них получилось хорошо, а что давалось сложно.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: Кнорус, 2017. 390 с.
2. Гриднева Н.А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 4 (21) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-materialov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-na-urovne-a1> (дата обращения: 10.11.2023).
3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (ПООП ООО) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/48f0c657a155e6e9b9ce99ac9d5b2604.pdf> (дата обращения: 04.10.2023).

4. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ № 287 от 31.05.2021 (ФГОС ООО).
5. Сидоренко Т.В. Принципы отбора и методической адаптации оригинальных видеоматериалов // Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-otbora-i-metodicheskoy-adaptatsii-originalnyh-videomaterialov> (дата обращения: 12.11.2023).
6. Martinez Isaza, Suarez Zuluaga, Toro Lopez. The use of authentic videos for listening comprehension in a private school in Pereira, 2013 [Электронный ресурс]. URL: <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/e1df80ac-d1b4-4f7e-a2c8-3e5bf8825fba/content> (дата обращения: 10.11.23).

М.В. Стехина, С.В. Никифорова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОКОНТЕНТА
НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
С ЦЕЛЮ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10–11-х КЛАССОВ**

Статья посвящена вопросу внедрения видеоконтента в урок иностранного языка. В частности, рассматриваются потенциал видеоматериалов с конференций TED-talks и особенности работы с ними в рамках урока английского языка в 10–11-х классах с целью развития навыков устной речи. Предложен комплекс заданий с использованием видеоконтента с официального сайта конференций TED-talks, который направлен на развитие навыков устной речи у старшеклассников, а также приобщение к искусству публичных выступлений.

Ключевые слова: мультимедийные ресурсы, навыки устной речи, навык говорения, TED-talks, публичные выступления, видеоконтент.

M.V. Stekhina, S.V. Nikiforova

**USING VIDEO CONTENT AT THE ENGLISH LESSON
TO DEVELOP SPEAKING SKILLS
OF THE 10–11TH GRADE STUDENTS**

The article is devoted to the issue of integrating authentic video content into a foreign language lesson. The potential of TED-talks video materials and the peculiarities of using them at the English lesson in the 10-11th grades for developing students' speaking skills are considered. The author proposes a set of tasks using TED-talks conferences resources aimed at developing students' oral speech skills, as well as introducing them the art of public speaking.

Keywords: multimedia resources, oral speech skills, TED-talks, public speeches, video content.

Многими исследователями, такими как А.А. Леонтьев, М.Е.И. Пассов, Э.П. Шубин, Н.Д. Гальскова и другие, говорение рассматривается как ведущий вид речевой деятельности на уроке иностранного языка. В соответствии с ФГОС СОО предметные результаты изучения иностранных языков включают сформированность иноязычной коммуни-

кативной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения [Приказ Минобрнауки..., 2010]. В свою очередь, важнейшими требованиями, которые ФГОС СОО выдвигает по отношению к навыкам говорения обучающихся 10–11-х классов, являются следующие: уметь в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, выразить мнение, дать оценку; уметь устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сфер.

Одним из предметных результатов, установленных ФГОС СОО, является достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной форме с носителями изучаемого иностранного языка и представителями других стран, использующими данный язык как средство общения [Там же]. Старшеклассник должен уметь в устной форме рассказывать о себе, окружении, выражать свое мнение, рассуждать, давать оценку. Это также подтверждают требования ЕГЭ по английскому языку, в котором существенную роль играет проверка умений говорения. У многих обучающихся при подготовке к экзамену возникают трудности с этим разделом, поэтому развитию устной речи уделяется особое внимание [ПООП СОО].

По нашему мнению, проблему недостаточного объема аутентичного языкового материала, который бы мотивировал обучающихся на устную речь и выход к монологическому и диалогическому высказыванию, можно решить через использование видеоконтента, в том числе видеоматериалов с международных конференций Ted-talk. Использование видеоматериалов при обучении иностранному языку описывают М.О. Магомедова, С.Е. Григоренко, П.В. Сысоев.

Многие исследователи полагают, что видео является качественным дополнительным материалом при изучении английского языка, так как оно содержит в себе зрительные образы и аудиоматериал, максимально приближенные

к языковой реальности. Это делает процесс запоминания эффективным и легким. Просмотр аутентичных видеоматериалов помогает созданию речевых образцов, служащих эталоном для речевой деятельности учащегося, и, таким образом, способствует развитию навыков говорения [Кошелева, 2017; Полухина, Валеева, 2018; Удовидченко, 2009].

Исследователи выделяют несколько преимуществ использования видеоматериалов: при просмотре создаются условия для обсуждения, вступления в дискуссию, обучающиеся слушают речь носителя языка, знакомятся с историей, культурой, географией страны. Кроме того, видеоматериалы оказывают сильное эмоциональное воздействие на обучающихся, а также могут служить стимулом для создания дополнительной мотивации в дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности [Кошелева, 2017].

Есть и другие психологические особенности видеообучения. Например, использование видеоматериалов прежде всего способствует развитию внимания и памяти. Непроизвольное внимание вызывают динамичность, новизна, контрастность изображения. Видео помогает обучающимся развивать умение сравнивать, анализировать, делать выводы [Айвазова, 2012].

Предлагаются следующие этапы работы с видеоконтентом:

- 1) подготовительный, или преддемонстрационный, этап;
- 2) восприятие фильма, или демонстрационный этап;
- 3) контроль понимания основного содержания, или последемонстрационный этап;
- 4) развитие языковых навыков и умений устной речи, или творческий этап [Айвазова, 2012].

Видеоподкасты легко доступны и представляют точный пример того, как язык используется носителями или людьми, для которых английский неродной. Слова и выражения в речи последних употребляются в естественных условиях, т.е. обучающиеся имеют дело с живой речью.

Как показывает опыт, для старшеклассников важно варьировать формы работы и делать акцент на говорении. Поскольку в учебниках преобладают тексты в качестве мотиватора обучающихся к вступлению в дискуссию, было бы продуктивно разнообразить их работой с аутентичными видеоподкастами. С этой целью нами был разработан комплекс заданий с использованием видеоконтента международных конференций TED-talks к 2 модулям из разных учебников, по 4 задания для каждого. Видеоконтент подбирался так, чтобы его темы совпадали с темами учебников – это позволило гармонично встроить его в образовательный процесс без отхождения от учебного плана.

Первая часть комплекса посвящена 6 модулю «Еда и здоровье» [Spotlight 10..., 2012]. Для раскрытия данной темы было выбрано выступление «Грэхем Хилл: Почему я стал вегетарианцем на будние дни» [Why I'm a weekday vegetarian].

Задание 1. What comes to mind when you hear the word «vegetarianism»? Watch the video and complete the spidergram.

Подготовительный этап: обучающиеся участвуют в мозговом штурме, предложенные варианты записываются учителем на доске.

Демонстрационный этап: во время просмотра обучающиеся записывают новые ответы у себя в тетрадях, затем помогают учителю дополнить диаграмму (рис. 1).

Задание 2. Try to retell the video using as many words from the spidergram as possible.

Последемонстрационный этап: производится контроль понимания содержания видеозаписи. Обучающиеся пробуют пересказать речь оратора, опираясь на лексику из диаграммы. Задание может выполняться и в игровом формате: победит тот, кто использует больше всего слов из диаграммы. На данном этапе развивается спонтанная устная речь и происходит закрепление новой лексики.

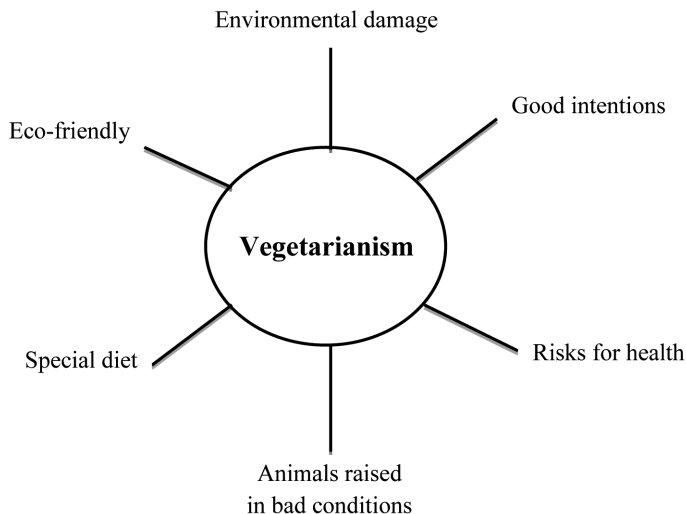


Рис. 1. Мозговой утырм «Vegetarianism»

Задание 3. Read different opinions. Which opinion do you agree with the most? Why? Share it with the class.

- Fruits, vegetables, whole grains, nuts and seeds are the core of a healthy, well-balanced vegetarian diet.

- Some people eliminate meat, fish, and poultry from their diets but eat eggs and dairy.

- Many proponents of vegetarianism say that eating meat harms health, wastes resources, and creates pollution.

- Killing animals for food is cruel and unethical.

- Eating meat is far superior to eating only fruits and vegetables.

- If you're unsatisfied with how animals are treated, you can buy eggs and meat from local farmers.

Развитие языковых навыков и умений устной речи, или творческий этап. Обучающиеся читают несколько предложений с разными точками зрения. В них выделена лексика по теме, о значении которой они догадываются из контекста. Главная задача обучающегося – рассказать, с каким мнением он согласен больше всего и почему.

Задание 4. Imagine yourself as an expert. Prepare a small speech and share with your teammates.

На данном этапе предусмотрена работа в группах по 4 человека. Обучающиеся получают карточки с опорными пунктами для монологического высказывания и в группах выступают в роли разных экспертов (рис. 2). При необходимости делается повторный просмотр.

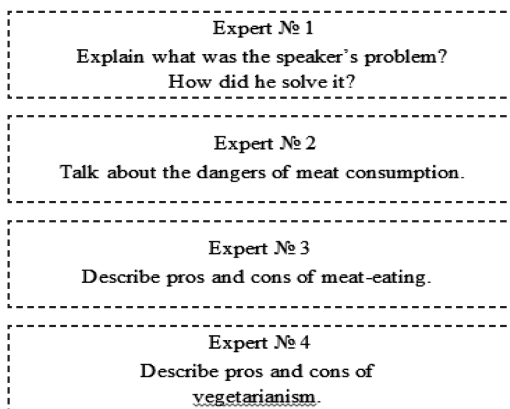


Рис. 2. Карточки с ролями экспертов

На основании всего вышеизложенного стоит отметить, что работа с ресурсами TED-talks на уроке английского языка вполне реализуема и имеет большой потенциал. Несмотря на то что данная тема еще недостаточно изучена в российской педагогике, некоторыми исследователями уже предпринимались попытки охарактеризовать роль видеоконтента конференций TED-talks в обучении иностранным языкам. Нельзя не упомянуть и о наличии учебников, в основе которых лежит обучение по видеоконтенту конференций TED-talks. Например, издательством National Geographic Learning уже были выпущены 3 серии таких учебников: «Keynote», «21st century skills» и «Perspectives». Именно эти труды и вдохновили нас на создание предложенного в статье комплекса заданий. Тем не менее его эффективность на практике еще только предстоит доказать.

Библиографический список

1. Айвазова В.В. Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного языка // Концепт: научно-методический журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совенок» и «Прорыв». Киров, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-didakticheskie-osobennosti-ispolzovaniya-video-na-zanyatiyah-inostrannogo-yazyka/viewer> (дата обращения: 08.09.2023).
2. Кошелева И.Н. Видеоматериалы TED Talks как образовательный инструмент в обучении английскому языку в вузе // Известия ВГПУ. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videomaterialy-tedtalks-kak-obrazovatelnyy-instrument-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 07.03.2023).
3. Полухина М.О., Валева Э.Э. Использование технологии смешанного обучения «Перевернутый класс» на основе платформы «TED-ED» // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 15, № 3. С. 122–132.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 07.03.2023).
5. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования» (ПООП СОО) (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28.06.2016 N 2/16-з) [Электронный ресурс]. URL: <https://spetsschool.minobr63.ru/wp-content/uploads/2022/04/Примерная-основная-образовательная-программа-СОО.pdf> (дата обращения: 07.03.2023).
6. Удовидченко З.Г. Развитие навыков монологической речи // Вестник КамчатГТУ. 2009. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-monologicheskoy-rechi> (дата обращения: 10.03.2023).
7. Spotlight 10. Английский в фокусе: учеб. для общеобразоват. организаций / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева и др. 5-е изд. М.: Просвещение. 2012. 245 с.
8. Why I'm a weekday vegetarian [Электронный ресурс]. URL: https://www.ted.com/talks/graham_hill_why_i_m_a_weekday_vegetarian (дата обращения: 10.03.2023).

М.В. Стехина, Л.И. Федорова

**ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ
С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
ПО ТЕМЕ «MY PETS»**

В статье рассматриваются основные моменты, которые нужно учесть при проведении занятия на иностранном языке в дошкольном образовательном учреждении. В качестве одного из инструментов описывается метод Total Physical Response.

***Ключевые слова:** иностранный язык, дошкольное образовательное учреждение, особенности, возраст, Total Physical Response.*

M.V. Stekhina, L.I. Fedorova

**PRACTICAL METHODS
OF INTRODUCING LEXICAL MATERIAL
IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION
ON THE TOPIC “MY PETS”**

This article discusses the main features that need to be taken into account when teaching a foreign language at the pre-school educational institution. The Total Physical Response method is described as one of the tools.

***Keywords:** foreign language, pre-school educational institution, features, age, Total Physical Response.*

В связи с тем что современные образовательные стандарты определяют главной целью изучения иностранного языка формирование личности, способной и готовой осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, появляется необходимость начинать его изучение как можно раньше. Знакомство с иностранным языком и культурой с дошкольного возраста помогает ребенку быть более успешным в освоении дисциплины в дальнейшем. Это направление начало приобретать популярность в нашей стране в начале 2000-х гг. Однако отечественная методическая литература, на наш взгляд, остро нуждается в освещении вопросов построения урока иностранного языка с дошкольниками.

Так, неправильное построение занятия может отразиться на продуктивности усвоения материала и психологическом состоянии ребенка. По этому поводу А.А. Миролубов отмечал, что научно-методическая литература прошлых поколений по вопросам повышения эффективности своей деятельности в обучении дошкольников не доступна для широкого круга читателей и встречается лишь в диссертациях и докладах [Приводится по: Логинова, 2015].

Сегодняшняя тенденция заключается в том, что возраст начала изучения иностранных языков становится все ниже. По мнению Е.Д. Логиновой, это связано с политикой нашего государства в усилении международных связей, так как любое государство при создании какого-либо учебного курса руководствуется определенными целями и задачами, обусловленными его геополитическим, культурным и историческим положением [Логинова, 2015].

Одним из важных моментов в преподавании иностранного языка в дошкольном учреждении является то, что он должен обладать высокой коммуникативностью. Все занятие от начала и до конца учитель должен вести на иностранном языке и стимулировать детей использовать его как можно чаще. По мнению В.В. Шпаковской, основной упор во время занятий в раннем возрасте делается на то, чтобы дети начали понимать иностранную речь и могли реагировать на нее [Шпаковская, 2015].

«Ведущая деятельность дошкольника – игра (освоение норм поведения и деятельности людей)» [Психология развития..., 2020, с. 157]. «Игра является основным видом осмысленной продуктивной деятельности. С помощью игры именно дошкольникам легко удается овладеть языком. В процессе игры учитель учит детей простым нравственным нормам, которые впоследствии становятся регуляторами коллективных взаимоотношений, помогают справедливо решать возникающие споры, конфликты и повышают моральный уровень детского поведения» [Утебалиева, 2015].

Итак, занятие с дошкольниками должно проводиться в игровой форме, предпочтительно 2 раза в неделю по 30–40 минут с частой сменой активности. Учеников 5–7 лет следует переключать с одной активности на другую через 5–10 минут [Shin, Crandal, 2014]. Целесообразно также проводить разминки, в качестве которых можно использовать различные виды гимнастик на иностранном языке или аутентичные видеоматериалы. Каждый урок иностранного языка с дошкольниками должен иметь четкую структуру: ритуал для начала и конца урока. Это помогает детям переключиться с родного языка на иностранный и положительно влияет на дисциплину [Протасова, Родина, 2019]. В данном возрасте каждый из элементов речи (аудирование, говорение, чтение, письмо) должен преподаваться с помощью специальных приемов и средств обучения [Там же]. Обучение лексике должно производиться при частом использовании наглядности, так как у детей в этом возрасте очень хорошо развита образная память. В качестве средства семантизации можно использовать различные карточки и предметы.

Далее мы продемонстрируем урок английского языка в МБДОУ № 132 города Красноярска по теме «My pets». Урок является первым в серии уроков работы с данной темой и направлен на формирование у обучающихся лексических навыков.

Цель урока: семантизация и отработка лексического материала по теме «My pets», которые сопровождаются решением следующих задач: презентовать лексический материал по теме, провести семантизацию лексических единиц, отработать правильное произношение на материале изучаемой лексики.

Длительность занятия составляет 30 минут. Предлагаемые для изучения лексические единицы: *bird, rabbit, cat, fish*. Занятие начинается с режимного момента, для того чтобы настроить обучающихся на работу на иностранном языке. Ход занятия выглядит следующим образом: представление учителя детям и детей учителю. Затем учитель представляет им

материал в виде карточек с эмоциями для ответа на вопрос «How are you?», чтобы активизировать речевые конструкции. После этого исполняется приветственная песня, что позволяет детям понять, что далее они будут заниматься иностранным языком, настраивает их на работу и позитивно влияет на дисциплину на занятии. Следует заметить, что каждое занятие должна быть использована одна и та же песня, так как в связи с особенностями возраста детям на занятии иностранным языком важно иметь определенные ритуалы (приветствия, прощания). В нашем случае для приветствия используется песня «Hello, Hello! Can you clap your hands» от Super Simple Songs.

Следующая важная часть – мотивационно-побудительный этап. Это экспозиция к занятию, благодаря которой учитель подводит обучающихся к основной теме. Например, по теме «My pets» учитель показывает фотографию своего домашнего животного, говорит, кто это, и предлагает детям догадаться, какую тему они будут изучать далее. Данный этап очень важен, так как он развивает у обучающихся такой важный метапредметный результат, как умение планировать и осуществлять свою деятельность. Большинство времени отводится на реализацию основной части занятия (20 минут). Для представления нового лексического материала изображение с необходимой лексикой выводится на экран. Учитель включает аудиоматериал и при произнесении названия определенного питомца показывает характеризующий его жест.

Следующее задание направлено на корректировку произношения обучающимися новых лексических единиц. Учитель показывает карточки с изображениями питомцев и просит правильно произнести слово. Если требуется, исправляет ошибки. После этого проводится разминка, так как детям в дошкольном возрасте следует часто переключаться с одного вида деятельности на другой. В качестве разминки используется видеоигра «Animal Freeze Dance» от The Kiboomers. Далее учитель просит детей вернуться на свои места и продолжает работу над тренировкой лексического материала.

Используется игра на узнавание лексики. Учитель предлагает выбрать из двух определенную карточку, проделывая данную работу со всеми карточками несколько раз. После этого осуществляется повторение ранее изученного материала с привлечением нового материала. Например, если на прошлом занятии обучающиеся обрабатывали цифры от 1 до 4, то можно написать на доске данные цифры и попросить обучающихся озвучить их. Далее детям раздаются сигнальные карты Yes/No, прикрепленные к каждой цифре изображение питомца. Озвучивается фраза: «Two is cat». Дети, в свою очередь, должны поднять верную сигнальную карту и произнести то, что на ней написано. Данное действие повторяется со всеми питомцами. Следующее задание – подвижное. Дети встают со своих мест, выстраиваются в линию, а учитель раскладывает карточки с изучаемыми лексическими единицами на другом конце класса. Дети должны добраться до карточек прыгая, выбрать озвученную учителем карточку и показать ее остальным детям для совместного озвучивания. Важно, чтобы каждый ребенок принял участие в данной игре. Последнее задание на основном этапе урока заключается в том, что дети должны определить, верное или ложное высказывание произносит учитель. Например, педагог показывает карточку с изображением кролика и говорит: «It is a cat». Дети должны отреагировать на предложение фразой: Yes/No.

Заключительный этап урока – рефлексия учебной деятельности. Данный этап не должен игнорироваться учителем, так как он развивает рефлексивные умения обучающихся. Это является важным метапредметным результатом. Сначала учитель предлагает обучающимся выполнить упражнение, для того чтобы оценить, насколько хорошо детьми были усвоены лексические единицы. Показывает карточку с одним из изученных животных, накрывая ее плотной бумагой. По частям начинает показывать ученикам карточку и просит их ответить, что на ней изображено. Данная работа повторяется со всеми карточками. Затем дети

производят оценку своей работы на занятии. Учитель выстраивает их в линию, перед ними стоит 2 ведра, на одном изображен палец вверх, а на другом – вниз. Каждый ребенок должен взять по мячику и бросить его в ведро, самостоятельно отвечая на вопрос: «How did I work today?». После этого производится еще один режимный момент – прощальная песня, это показывает детям, что урок подходит к концу. В данном случае используется песня «Bye Bye Goodbye» от Super Simple Songs. После этого учитель прощается с учениками и отводит их в группы.

Библиографический список

1. Логинова Е.Д. Опыт преподавания иностранных языков в дошкольных образовательных учреждениях России // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-v-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-rossii> (дата обращения: 14.05.2022).
2. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика раннего обучения иностранному языку: учебное пособие для среднего профессионального образования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 255 с.
3. Психология развития и возрастная психология / С.И. Самыгин и др. Ростов н/Д: Феникс, 2020. 315 с.
4. Утебалиева Р.Р. Игра в раннем обучении иностранному языку дошкольника // Инновационная наука. 2015. № 12-3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-v-rannem-obuchenii-inostrannomu-yazyku-doshkolnika/viewer> (дата обращения: 14.05.2022).
5. Шпаковская В.В. Методические рекомендации по обучению английскому языку детей дошкольного возраста // Идеи. Поиски. Решения: сб. ст. и тез. IX Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2015 г. / редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) и др.: в 6 ч. Минск: БГУ, 2015. Ч. 3. С. 62–72.
6. Shin J.K., Crandall J.A. Teaching young learners English: from theory to practice. Boston: National Geographic Learning, 2014. 403 p.

Е.А. Таранчук

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ УРОКОВ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
С ПОМОЩЬЮ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ (CORE)**

Статья посвящена анализу дидактических возможностей и особенностей проектирования цифровых уроков по английскому языку с помощью онлайн-конструктора образовательных материалов CORE (Construct Online Resources for Education), а также обобщению опыта применения данного формата работы в ходе учебной (проектно-технологической) практики студентов-бакалавров 2-го курса по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (Иностранный язык и иностранный язык) на факультете иностранных языков. Выявлено, что рассмотренный формат организации учебной работы в сочетании с традиционным обучением может способствовать повышению качества подготовки студентов – будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: онлайн-конструктор образовательных материалов, онлайн-платформа CORE, проектно-технологическая практика, цифровой урок, дидактический учебный материал.

E.A. Taranchuk

**DESIGNING INTERACTIVE ENGLISH LESSONS
USING THE CONSTRUCT ONLINE RESOURCES
FOR EDUCATION (CORE)**

The article is devoted to the analysis of educational possibilities and features of designing digital English language lessons with the use of Construct Online Resources for Education (CORE); as well as generalizing the experience of using this format of work during the educational (design and technological) practice of the 2nd year bachelor students in the direction of training 44.03.05 Pedagogical Education (a Foreign Language and a Foreign Language) at the Faculty of Foreign Languages. It was revealed that the considered format for organizing education in combination with traditional teaching might improve the quality of training future teachers of foreign languages.

Keywords: online educational resources designer, CORE online platform, design and technology practice, digital lesson, didactic educational resource.

В последней версии ФГОС 3++ обозначены следующие планируемые виды сформированных компетенций студентов-бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование: способность использовать инструменты и техники цифрового моделирования для реализации образовательных процессов; осуществлять отбор педагогических и других технологий, в том числе информационно-коммуникационных, используемых при разработке основных и дополнительных образовательных программ и их элементов; способность использовать цифровые ресурсы для решения задач профессиональной деятельности [Федеральный..., с. 6–7].

Ориентируясь на достижение планируемых результатов, мы обратились к проектированию интерактивных тематических уроков по английскому языку с помощью интуитивных онлайн-конструкторов как варианту содержания проектно-технологической практики студентов 2-го курса факультета иностранных языков.

Конструкторы уроков – это класс современных информационных сервисов, предоставляющий возможность учителям создавать свой учебный контент [Дикарева, 2021]. Следовательно, меняется функция учителя: при планировании дидактического содержания цифрового урока он вместо «передатчика информации» становится разработчиком образовательного контента в рамках своей предметной дисциплины [Бартош, Гальскова, Харламова, 2017]. По структуре онлайн-конструктор урока представляет собой слайдовый курс с чередованием теории и практики. Это готовый шаблон со слайдами, который можно заполнять любым языковым и предметным содержанием, текстовым и графическим материалом, либо встраивать ссылки на интерактивные задания, сделанные с помощью других онлайн-сервисов.

В рамках проектно-технологической практики студентам-второкурсникам предлагалось самостоятельно разработать комплект цифровых дидактических материалов, содержащих краеведческую либо культурологическую информацию, посвященную Красноярскому краю или Сибирскому региону, для проведения модельного онлайн-урока, спроектированного с использованием современного интуитивного онлайн-конструктора образовательных материалов CORE (Construct Online Resources for Education). Следовательно, студенты выступали в роли разработчиков самостоятельно подобранных дидактических цифровых материалов в формате урока, содержащего культуроведческую информацию о Красноярске или Красноярском крае.

Студенты самостоятельно могли определять:

- количество страниц урока, структурирование их в соответствии с этапами изучения материала;
- наполнение страниц: интерактивные вопросы, большой набор проверочных интерактивных упражнений, включение видефрагментов, геймификация посредством интеграции инструментов (Learningapps.org, Wordwall, Quizlet);
- развитие урока в соответствии с логикой урока (прохождение урока обучающимися, результативность выполнения заданий, получение обратной связи при выполнении заданий);
- дизайн страниц с включением графического материала;
- период выполнения урока, установление ограничения доступа при необходимости.

Примерный график прохождения практики на 4 недели выглядел следующим образом.

На первой неделе студенты изучали функционал онлайн-платформы конструирования образовательных материалов CORE (www.coreapp.ai) для проектирования своего онлайн-урока. На этой же неделе происходил выбор

тематической области. Примерами тематических областей для будущих онлайн-уроков стали: знаменитые люди Красноярска; история основания города Красноярска; истории за именами в названиях улиц Красноярска; культурное наследие Красноярска; туристический потенциал Красноярского края; спортивная жизнь Красноярска; Универсиада – 2019; молодежная политика Красноярска; театры и музеи Красноярска и др.

На второй неделе осуществлялись подбор дидактических материалов и разработка заданий к ним в текстовом виде (в виде текстового документа). Происходило выстраивание логики урока с учетом дидактической структуры и этапов традиционного очного урока [Щукин, Фролова, 2015]. Студентам была предложена следующая примерная дидактическая последовательность этапов урока на основе предложенных шаблонов-блоков (рис. 1).

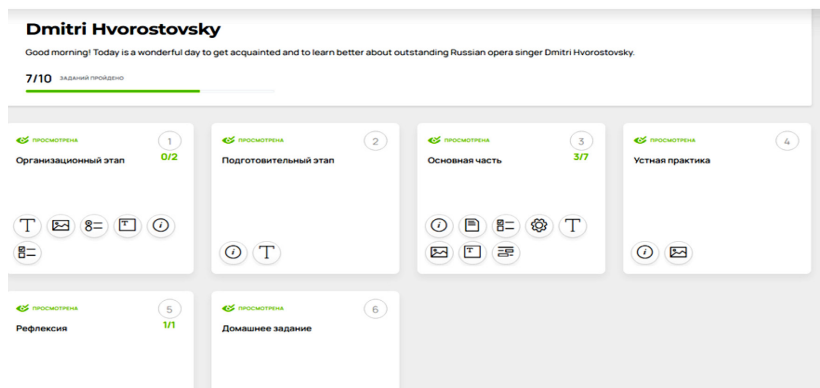


Рис. 1. Этапы урока на основе предложенных шаблонов-блоков

1. Организационный этап. Задачами данного этапа являются: мотивация к содержанию урока и вовлечение в предстоящую деятельность; определение темы урока и актуализация имеющихся знаний в рамках выбранной темы; постановка целей и задач урока; прогнозирование содержа-

ния урока; снятие возможных языковых или содержательных трудностей. На рис. 2 изображено определение темы урока совместно с обучающимися.

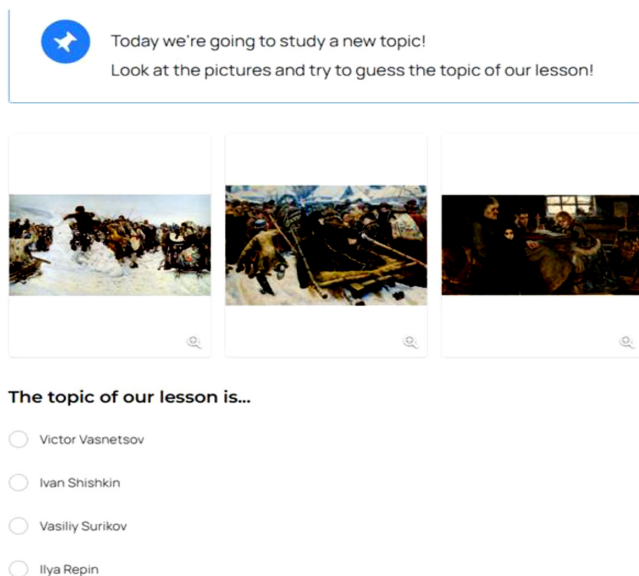


Рис. 2. Совместное с обучающимися определение темы урока

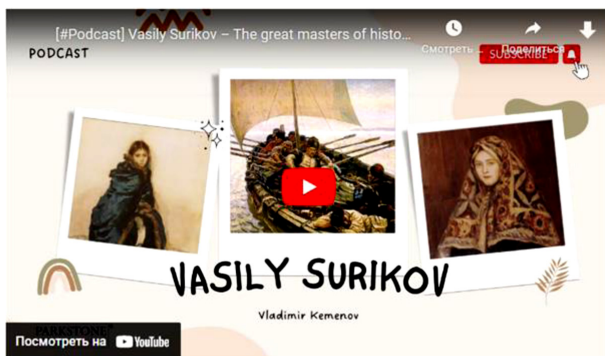
2. Подготовительный этап. Задачами данного этапа являются: актуализация ранее изученной лексики; прогнозирование содержания текста/аудиотекста/видеофрагмента; снятие возможных лексических трудностей; проработка «блокирующей» лексики.

3. Основная часть урока (на основе текста для чтения, аудиотекста, видеофрагмента) включала в себя: задание на проверку понимания основной идеи / или на поиск необходимой информации; задание на проверку полного понимания содержания текста/видеофрагмента. На рис. 3 приведен пример задания на основе встроенного видеофрагмента: посмотрите видео и скажите, какое количество репродукций В. Сурикова представлено на видео.



Watch the video and answer.

How many paintings were shown in the video?



The number of pictures presented in the video is ...

Рис. 3. Задание на основе встроеного видеофрагмента

4. Актуализация в устной речи (устная практика): выполнение условно-речевых упражнений на основе активной лексики (говорение по образцу, направляемое говорение); выполнение речевых упражнений (выход в речь, самостоятельное построение высказывания, свободное говорение). Например, рассказать о музее Красноярска, в котором вы побывали; описать понравившуюся картину В.В. Сурикова; создать рекламный буклет по достопримечательностям Красноярского края и т.д.

5. Рефлексия содержательной и эмоциональной стороны урока и подведение итогов занятия; домашнее задание.

На третьей неделе происходило создание интерактивной презентации спроектированного урока; оцифровка разработанных материалов и заданий с помощью интуитивного конструктора создания онлайн-уроков и других цифровых онлайн-инструментов (Wordwall, Onlinetestpad,

Learningapps и др.) с последующим размещением материалов на онлайн-платформе core.app.

Четвертая неделя включала в себя демонстрацию и защиту спроектированного онлайн-урока с методическими рекомендациями по его реализации; подготовку и сдачу макета цифрового урока. Критериями оценки разработанных и представленных уроков считались:

1. Просветительская направленность урока и соответствие выбранной тематической области.

2. Соблюдение методической последовательности этапов урока и выполняемых заданий.

3. Демонстрация и защита цифрового урока на выбранной онлайн-платформе CORE.

4. Наличие гиперссылок; интерактивных заданий; интерактивных элементов контроля знаний на основе самопроверки.

5. Авторский вклад в содержание урока, т.е. самостоятельный поиск и подбор материалов.

6. Языковая правильность установок, заданий урока и соответствие возрасту предполагаемых обучающихся (8–11-й классы).

Таким образом, в ходе реализации учебной (проектно-технологической) практики студентами 2-го курса факультета иностранных языков были достигнуты следующие результаты: 1. За период практики каждым студентом был подготовлен проект цифрового урока, содержащего краеведческую либо культурологическую информацию о Красноярске и Красноярском крае. 2. Разработан макет цифрового урока по выбранной тематике с помощью онлайн-платформы конструирования образовательных материалов CORE. 3. Итогом практики стали презентация и защита спроектированных цифровых уроков.

По результатам зачета по окончании практики из 61 человека студентов 2-го курса только 6 человек получили

оценку «удовлетворительно». Остальные студенты защитили разработанные цифровые уроки на «хорошо» и «отлично». Критерии оценки разработанных и представленных уроков были обозначены выше.

В связи с все более частым обращением образовательных организаций к модели смешанного обучения, с распространением формата удаленного обучения в сочетании с очными занятиями считаем, что рассмотренные в статье новейшие средства и формы работы со студентами способны содействовать повышению качества подготовки студентов – будущих учителей иностранных языков.

Библиографический список

1. Рабочая программа практики. Учебная (проектно-технологическая) практика. Направление подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Направленность (профиль) Иностранный язык и иностранный язык (английский язык и немецкий язык). Уровень высшего образования бакалавриат / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2023/02/27/97d8568b924f212a22da b02edaa64f78/fgos-440305.pdf> (дата обращения: 14.12.2023).
3. Бартош Д.К., Гальскова Н.Д., Харламова М.В. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие. М.: МГПУ – «Канцлер», 2017. 220 с.
4. Дикарева И.Г. Разработка электронного образовательного ресурса на основе конструктора Core // Молодой ученый. 2021. № 34 (376). С. 39–42. URL <https://moluch.ru/archive/376/83751/> (дата обращения: 14.12.2023).
5. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2015. 288 с.

А.С. Терехов, И.А. Майер

**ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ВКЛЮЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ИНОЯЗЫЧНУЮ КОММУНИКАЦИЮ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматриваются современные игровые технологии как средство активизации навыков коммуникации, социализации и познания картины мира носителей языка. Раскрываются основные проблемы включения обучающихся в иноязычное общение. Вместе с тем обосновываются место игровых технологий в образовательном процессе и целесообразность применения на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: игровые технологии, иноязычная коммуникация, коммуникативная компетенция, повышение мотивации, современный урок, интенсификация обучения.

A.S. Terekhov, I.A. Mayer

**GAME TECHNOLOGIES
AS A MEANS OF ENSURING STUDENTS' INCLUSION
IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION
AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

The article deals with modern gaming technologies as a means of activating communication skills, socialization and knowledge of the worldview of native speakers. The main problems of including students in foreign language communication are revealed. At the same time, the place of gaming technologies in educational process and usefulness at the foreign language lessons is considered.

Keywords: gaming technologies, foreign language communication, communicative competence, increasing motivation, modern lesson, intensification of learning.

Современные процессы глобализации на всех уровнях социального взаимодействия требуют оптимизации средств обучения для реализации эффективного межкуль-

турного общения, что объясняет важность и актуальность создания методических разработок, целью которых является достижение иноязычной коммуникативной компетенции на высоком уровне. Со стороны преподавателя иностранного языка становится важным подготовить обучающихся к коммуникации с представителями стран – носителей изучаемого языка в соответствии с принятыми в их культуре нормами поведения и образом мысли [Трубицина, 2019]. Это, как известно, способствует ускорению процесса адаптации и самореализации в системе социальных взаимоотношений.

Однако, как показывает широкая педагогическая практика в России, традиционная система построения уроков иностранного языка не обеспечивает обучающихся необходимым уровнем владения иноязычными коммуникативными навыками, которые бы позволили им уверенно общаться на иностранном языке, развернуто, глубоко и красочно выражать свои мысли, говорить сходно той модели коммуникации, которую используют носители языка, опираясь на свою языковую картину [Там же].

Особо пристальное внимание стоит уделить лексической стороне речи. Ввиду чужеродности модели построения мысли в иностранном языке обучающиеся испытывают значительные трудности в процессе иноязычного речепроизводства [Там же]. Это, в свою очередь, провоцирует множество комплексов, таких как боязнь быть неправильно понятым, допустить ошибку, боязнь вступить в коммуникацию, осуществить перевод или выполнить какую-то иную задачу, связанную с взаимодействием родного и иностранного языка. Чаще всего можно отметить следующие типы ошибок.

1. Образование несуществующих слов.

В условиях дефицита лексических знаний, но при наличии знания словообразовательных префиксов и суффиксов обучающиеся склонны создавать слова по шаблону уже известных им, что противоречит нормам английского языка.

2. Некорректное использование предлогов.

Руководствуясь русской, а не английской языковой картиной мира, обучающиеся склонны указывать местоположение, время и направление по шаблону норм русского языка.

3. Ошибка выбора части речи.

Нередко встречается образование от опорных слов однокоренных слов не той части речи, которая требуется по контексту.

4. Незнание коллокаций.

Не владея знанием, например, того, с каким предлогом употребляется слово или в какой взаимосвязи стоит словосочетание, обучающиеся отталкиваются от фоновых знаний в родном языке и выстраивают речь последовательно по неверному шаблону.

5. Фразовые глаголы.

Широко распространено незнание базовых фразовых глаголов. Обучающиеся склонны опускать такие слова, переводить их дословно или руководствоваться контекстом, который далеко не всегда может помочь в данной ситуации.

6. Отрицание.

Вместо отрицательной формы слова обучающиеся склонны добавлять к утвердительной форме слова частицу *not*. Лексические единицы с отрицательными приставками распознаются плохо или не распознаются вовсе.

7. Путаница в орфографии.

Неуверенность в том, как пишется слово, порождает вызов из памяти не тех лексических единиц. Речь не всегда идет об омофонах и омографах, обучающиеся могут по своему формировать звуковой образ слова.

8. Неудачный выбор синонима.

Отмечались и такие случаи, когда обучающийся выбирал синоним для слова, которое не мог перевести корректно,

при этом не учитывая семантический оттенок сопоставляемых лексических единиц.

9. Ложные друзья переводчика.

Обучающиеся нередко воспринимают некоторые слова по внешнему облику некорректно, опираясь на знания составляющих их частей или причисляя их к интернационализмам. Как следствие, осуществляется некорректный перевод и употребление.

10. Буквальный перевод.

Прямой перевод, т.е. наложение лексических единиц английского словаря на грамматические нормы русского языка, объясняется недостаточно устойчивыми знаниями в области норм употребления тех или иных слов, а также их положения в окружении других лексических единиц английского языка.

Этот факт свидетельствует о недостаточности знакомства обучающихся с тем, как строят свою речь носители языка, а вместе с тем и о недостаточной развитости продуктивного лексического навыка.

Эта проблема мотивировала методистов к включению в учебный процесс игровых технологий как способа создания искусственной учебной среды, которая была бы максимально приближена к условиям использования иностранного языка его носителями [Петрова, 2008; Полат, 2018].

Игровая технология не является чем-то новым и уже давно применяется в обучении как способ моделирования ситуаций, с которыми обучающийся может столкнуться в повседневной жизни [Новиков, 2019; Панфилова, 2018; Терехов, Майер, 2023]. Однако именно такой формат теряет свою актуальность ввиду того, что такие уроки строятся педагогами, являющимися представителями русской культуры, что в некоторой степени противоречит принципу аутентичности [Ильченко, 2019; Эльконин, 2019]. Иными

словами, не достигается тот уровень приближенности к мышлению носителей языка, который необходим обучающимся на современном уровне.

В данной связи широкую популярность получили интерактивные игровые технологии. Под ними понимается использование аутентичных материалов, в том числе учебных платформ, программы которых построены носителями языка, различных иноязычных сайтов, социальных сетей и иных элементов аутентичной среды коммуникации.

Для того чтобы проследить динамику изменений развития продуктивного лексического навыка у испытуемых в качественных показателях, были собраны данные по результатам анкетирования и тестирований в начале и в конце эксперимента, проведено сопоставление и сравнение. Работа на уроках оценивалась с акцентом на трех критериях: стремление обучающихся углублять и расширять знания (детальный перевод, сбор сопутствующей информации, постановка вопросов, использование фоновых знаний, языковой и контекстуальной догадки); степень активности (инициативное поведение при возможности включения в иноязычную коммуникацию); и уровень развития продуктивного лексического навыка (способность использовать слово по семантическому оттенку, корректно строить высказывания с ним, с легкостью воспринимать слово в контексте и конструировать условно-речевые высказывания и др.).

За каждое задание при выполнении давался 1 балл по каждому из трех критериев. Максимальный балл за урок – 5 по каждому из критериев, что регламентировано традиционной системой оценивания. Далее было проведено сравнение среднего суммарного балла в каждой группе по каждому критерию в начале и в конце эксперимента. Результаты эксперимента можно увидеть на рис. 1 и 2.

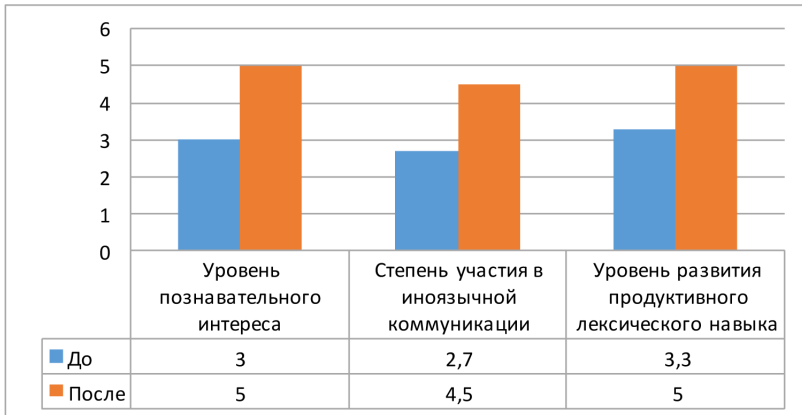


Рис. 1. Сравнение среднего балла на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной группе

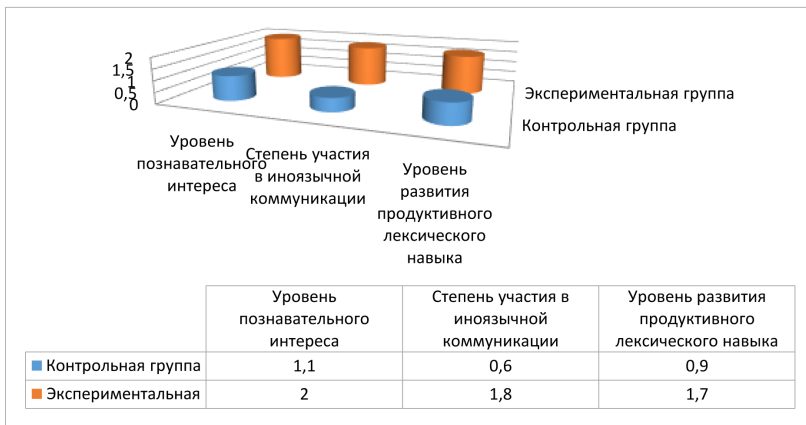


Рис. 2. Динамика показателей включенности в иноязычную коммуникацию в контрольной и экспериментальной группах

Экспериментальная группа, обучавшаяся с помощью игровых технологий, продемонстрировала достаточно эффективное развитие продуктивных лексических навыков, была увереннее при участии в иноязычной коммуникации, использовала большее количество лексических единиц, владела различными оттенками значений в условиях полисемантической,

их речь отличалась большей красочностью и богатством языковых средств, а интерес к обучению был выраженным.

Все вышеуказанное свидетельствует о том, что игровые технологии способствуют закреплению навыков использования иностранного языка на практике, тем самым успешному применению их в жизни, преодолению страха перед вступлением в коммуникацию, осуществлению деятельности на иностранном языке и стимуляции к кооперации для получения тех или иных результатов коммуникативной деятельности.

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. Новиков А.М. Методология игровой деятельности: учебное пособие // Школьные технологии. 2019. № 6. С. 77–89.
3. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2019. 368 с.
4. Петрова Л.В. Игровые технологии на уроках английского языка: учебное пособие // Английский язык. 2008. № 11. С. 5–6.
5. Полат Е.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие для вузов. Обнинск: Титул, 2018. 15 с.
6. Терехов А.С., Майер И.А. Использование ролевой игры для развития продуктивного лексического навыка у обучающихся на уроке иностранного языка в 6-м классе // 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. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2023. С. 192–197.
7. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку. М.: Юрайт, 2019. 38 с.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры: методическое пособие. М.: ВЛАДОС, 2019. 360 с.

Л.Р. Тимохина

СФОРМИРОВАННОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В АСПЕКТЕ ЭМПАТИЧЕСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ

*Статья посвящена определению уровню сформированности эмоциональной компетенции у студентов педагогического вуза. Эмоциональный интеллект (компетенция) определяется как способность человека понимать свои и чужие эмоции, а также контролировать их. Триггером эмоций выступает категориальная эмоциональная ситуация. Категория сопереживания подразделяется на сорадование и сострадание, которые вызываются описанием радостного или печального события. **Ключевые слова:** эмпатия, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетенция, сопереживание, сострадание, сорадование, категориальная эмоциональная ситуация.*

L.R. Timokhina

FORMATION OF EMOTIONAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE ASPECT OF EMPATHIC EXPERIENCES

The article deals with estimating of the emotional competence at the Pedagogical University students. Emotional quotient (competence) is a human ability to understand their own and other people's emotions and a skill to control them. Emotions are triggered by a categorial emotional situation. Empathy category is divided into sympathetic joy and compassion, which are induced by a joy or sorrow case.

Keywords: *empathy, emotional quotient, emotional competence, sympathetic joy, categorial emotional situation.*

Современное общество в своем развитии вступило в период, когда приветствуются разнообразные формы выражения индивидуальности, делается акцент на непохожести и уникальности. Данная ситуация характеризуется возрастающим уровнем толерантности, понимания и поддержки.

Исследования последних лет в психологии, педагогике, лингвистике и даже религиоведении посвящаются изучению эмоций и эмоционального интеллекта. Понятие эмоционального интеллекта появилось в зарубежной психологии еще в 1920-х гг., но активно его исследованиями начали заниматься в 1960-е гг. Самая популярная модель принадлежит Дэниэлю Гоулмэну, который взял за основу модель Мейера и Саловея-Карузо, дополнил и переработал ее. Данная модель не только обрела популярность в психологических кругах, но и нашла широкое применение в других областях.

Эмоциональный интеллект является характеристикой личности, которая определяет его жизненный успех даже больше, чем умственный интеллект, так как позволяет человеку более успешно существовать в обществе. Д. Гоулмэн выделяет такие составляющие эмоционального интеллекта, как «самоконтроль, настойчивость, а также умение контролировать свои действия» [Goleman, 1997, p. 10].

Более полное определение эмоционального интеллекта мы находим у О.В. Калиничева. «Эмоциональный интеллект – это способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей в целях решения практических задач» [Калиничев, 2023, с. 34].

Д. Гоулмэн выделяет четыре основные области эмоционального интеллекта (компетенции).

1. Самосознание – знание своих эмоций. Он считает данную область краеугольным камнем эмоционального интеллекта.

2. Самоконтроль – управление своими эмоциями. В эту же область он включает умение мотивирования самого себя.

3. Социальная чуткость – умение понимать чувства и потребности окружающих, эмпатия.

4. Управление отношениями – умение сотрудничать, влиять, помогать, воодушевлять [Goleman, 1997, p. 76].

Сопереживание (эмпатия) – является одной из составных частей эмоционального интеллекта, помогающего человеку существовать в социуме и взаимодействовать с другими людьми.

В отличие от умственного интеллекта, который является врожденной способностью, эмоциональному интеллекту можно научиться и его можно развивать. Эмоциональный интеллект правильнее было бы называть эмоциональной компетенцией, так как ее можно формировать.

Любая эмоция возникает как реакция на определенный стимул, который психологи называют триггером – «спусковым механизмом» [Экман, 2010, с. 38]. П. Экман определяет 9 путей возникновения эмоций, и сопереживание является одним из них [Экман, 2010]. Изард выделяет 3 типа активаторов эмоций: нейронные или нервно-мышечные (гормоны), аффективные (через другие чувства, например боль или усталость), когнитивные (через познавательную деятельность) [Izard, 1991].

В нашей работе мы предлагаем исследование когнитивных типов «триггеров», называя их категориальными эмоциональными ситуациями (вслед за Шаховским) (КЭС), т.е. протипическими ситуациями, вызывающими определенные эмоциональные переживания [Шаховский, 2009].

Категория сопереживания (переживание любых эмоций) подразделяется на сорадование (переживание радостных эмоций) и сострадание (переживание печальных эмоций). Мы можем условно назвать их положительными или отрицательными эмоциями, так как психологи говорят, правильнее выделять не положительные-отрицательные эмоции, а конструктивные и деструктивные эмоции, т.е. те, которые либо помогают, либо мешают человеку в его деятельности [Калиничев, 2023]. Кроме того, сострадание – необходимая для социального единства эмоция.

Определяя КЭС, вызывающие сорадование, мы выделяем ситуацию «сообщения о радостном событии». Кроме того, необходимы определенные условия для восприятия данного сообщения как радостного. Мы выделяем: 1) общие ценности – это событие однозначно радостное в этой группе; 2) условие искренних отношений (принадлежность к своему кругу, «мы-группе», когда человек воспринимается на внутреннем уровне как свой).

КЭС, вызывающие сострадание: сообщение о горестном событии (эксплицитно) – рассказ, история о страданиях (беспомощность, несправедливость), жалоба (имплицитно). Условия восприятия события как горестного также: 1) общие ценности; 2) искренние отношения.

В качестве эксперимента мы провели исследование среди студентов педагогического вуза в возрасте от 18 до 21 года на употребление лексем, определяющих сопереживание (сорадование и сострадание), а также на эмоции, которые вызываются КЭС. В качестве стимула были предложены три набора ситуаций: из бытового дискурса (одна, призванная вызывать сорадование, вторая – сострадание), из художественного дискурса, из публицистического дискурса религиозной тематики.

В таблице представлены результаты в процентном отношении.

Результаты экспериментальной работы

	Слово не встречал (а), что оно значит, не знаю, %	Слово не встречал (а), но могу догадаться, что оно значит, %	Слово встречал (а), значение знаю, %	Регулярно употребляю это слово, %
Сопереживание	1	0	45	54
Сорадование	7	64	27	2
Сострадание	0	0	32	68

Сопереживание – известная студентам лексема, более половины ее регулярно употребляют, 45 % знают значение. Сострадание – еще более «популярная» лексическая единица, ее регулярно используют 68 % респондентов. Сорадование – 64 % могут догадаться о ее семантике, 7 % никогда не встречали.

В КЭС бытового контекста, связанных с принятием на стажировку в успешную компанию, респонденты отметили: радость в 52 случаев, сорадование – 14, гордость – 7, положительные эмоции – 7, удивление – 3, счастье – 2, успех – 2, воодушевление, уверенность в себе, восторг, легкость, уважение, любопытство, очень круто, маленькая победа, сопереживание, трепет – по 1. Некоторые респонденты отметили равнодушие/безразличие – 7, и даже зависть – 1.

Ситуация, когда бросила девушка: сопереживание – 21, сожаление – 21, грусть – 20, сострадание – 17, обида – 6, печаль – 6, тоска – 5, сочувствие – 5, отрицательные эмоции – 5, непонимание – 4, боль – 4, разочарование – 4, жалость – 3, злость – 2, предательство – 2, несправедливость – 2, недоумение, депрессия, понимание, принятие, неприязнь, горечь, горесть, опустошение, поддержка, пустота, переживание, желание поговорить, удивление, шок, главное – не заикливаться, разбитое сердце – по 1. Нейтральные эмоции/равнодушие/безразличие – 8.

Ситуация предательства друга: грусть – 16, злость – 14, обида – 11, сострадание – 11, сопереживание – 11, разочарование – 10, предательство – 7, отрицательные – 5, боль – 4, печаль – 3, сочувствие – 3, жалость – 2, жаль – 2, досада – 2, ненависть – 2, опустошение – 2, раздражение, поддержка, понимание, непонимание, гнев, одиночество, шок, неприязнь, тревожность, не весело, грязь – по 1. Ничего/безразличие – 3.

Ситуация получения диплома сыном: радость – 41, гордость – 30, сорадование – 14, счастье – 13, положитель-

ные – 7, умиление – 3, смех, слезы, улыбка, эмпатия, восторг, фейерверк, восторженность, восхищение, воодушевление, тепло, учащенное сердцебиение, благосклонность, семейные узы, спокойствие, грусть – по 1. Безразличие – 5.

Религиозный праздник: радость – 22, положительные – 12, счастье – 11, сорадование – 8, умиротворение – 7, спокойствие – 9, гордость – 3, воодушевление – 3, удивление – 2, вдохновение – 2, доброта, мир, восхищение, торжественность, веселье, надежда, вера, ощущение сказки, чуда, новогоднее чудо, уют, все хорошо, чистота, искренние эмоции, любовь, понимание, тепло, чувство близости, чувство общности, чувство поддержки, успокоение, единство, настроение, миролюбие, облегчение, чувство нужности, чувство сплоченности, легкость, трепет, класс, благолепие – по 1. Не верю – 1, нет эмоций/равнодушие – 9.

Землетрясение в Турции и Сирии: сострадание – 31, сопереживание – 17, грусть – 12, страх – 11, отрицательные – 9, печаль – 8, скорбь – 4, сочувствие – 6, боль – 6, горе – 4, жалость – 3, ужас – 3, тревога – 2, сожаление – 2, горечь – 2, злость, беда, переживание, трагедия, шок, беспокойство, пыль, темнота, холод, понимание, несчастье, утрата, волнение, опустошение, ужасное событие, эх жизнь – по 1. Нейтральные – 2, не мои проблемы – 1.

Большинство опрошенных отметили в радостных ситуациях эмоции радости, сорадования, гордости, счастья, а в случаях печальных событий – сопереживание, сожаление, грусть, сострадание. В ситуациях предательства респонденты отметили злость и гнев. Небольшой процент (не более 10 %) ответили, что им безразлична ситуация и это не их проблемы. Стоит отметить, что ситуации, предложенные студентам, носят гипотетический характер и не имеют личностной окраски, поэтому сложно говорить об искренних отношениях между субъектом и объектом сопереживания, что является одним из условий данной КЭС.

В.П. Кузьмина отмечает, что эмпатия обладает избирательностью, ее испытывают по отношению к близким и хорошо знакомым людям [Кузьмина, 2005]. Т.Е. Седанкина высказывает предположение, что на современном этапе отмечается низкий уровень эмпатии и высокий уровень агрессии, в том числе «в связи с подменой обычного человеческого общения виртуальным и переходом от внутренней религиозности к ее внешним проявлениям» [Седанкина, 2018, с. 637].

В результате проведенного исследования было установлено, что студенты педагогического вуза в большинстве обладают высоким уровнем эмоциональной компетенции, проявляют эмпатию, на радостные и печальные события реагируют адекватно.

Библиографический список

1. Калинин О.В. Эмоциональный интеллект. Управлять собой и влиять на других. СПб.: Питер, 2023. 352 с.
2. Кузьмина В.П. Эмпатия в студенческом возрасте // Вестник ВятГУ. 2005. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-v-studencheskom-vozzraste> (дата обращения: 20.11.2023).
3. Седанкина Т.Е. Теолого-психологическое осмысление феномена эмпатии. *Minbar: Islamic Studies*. 2018. DOI: 10.31162/2618-9569-2018-11-3-635-648
4. Шаховский В.И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии. Волгоград: Перемена, 2009. 170 с.
5. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. 2-е изд. СПб.: Питер, 2010. 334 с.
6. Goleman D. Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books, 1997. 368 p.
7. Izard Carroll Ellis. The psychology of emotions. New York; London: Plenum press, Cop. 1991. XX. 451 p. (Emotions, personality, a. psychotherapy).

Т.С. Турушева, И.П. Селезнева

**ТЕХНОЛОГИЯ «СКАФФОЛДИНГ»: СПЕЦИФИКА
И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ПРИМЕНЕНИЮ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье обсуждаются роль педагога в учебном процессе, специфика применения технологии «скаффолдинг» и ее влияние на занятия по иностранному языку. Приводятся методические рекомендации для организации эффективного занятия с использованием данной технологии для развития навыков самостоятельной работы обучающихся в процессе иноязычного общения.

Ключевые слова: технология «скаффолдинг», иностранный язык, педагогические знания, навыки самостоятельной работы, методические рекомендации.

T.S. Turusheva, I.P. Selezneva

**SCAFFOLDING TECHNOLOGY: SPECIFICS
AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS
FOR ITS USE AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

The article discusses the teacher's role in the educational process, the specifics of using the "scaffolding" technology and its impact on the foreign language lessons. Methodological recommendations are provided for organizing an effective lesson with the usage of that technology to develop students' independent work skills in the process of foreign language communication.

Keywords: scaffolding technology, foreign language, pedagogical knowledge, independent work skills, methodical recommendations.

Анализируя актуальные цели и задачи современного образования, можно заметить, что роль педагога в учебном процессе значительно поменялась. На сегодняшний день педагог – это уже не единственный организатор обучения, не постоянный его «руководитель», который полностью берет на себя обязанность по выстраиванию траектории образовательного процесса. Сейчас педагог – это куратор, наставник, консультирующий, направляющий и способствующий

развитию знаний и навыков своих обучающихся. Для более точного описания современного педагога М.Л. Курьян и Е.А. Воронина предлагают рассмотреть определение «преобразующий интеллеktуал» – тип «гибкого» преподавателя, способного повлиять как на учебный алгоритм и достижения обучающихся, так и на их собственные личностные изменения, необходимые для максимального соответствия современным требованиям общества [Курьян, Воронина, 2020, с. 183–191].

В образовательном процессе педагог – это существенный фактор, который определяет уровень учебной успешности. Для того чтобы грамотно владеть подобным навыком, педагогу необходимо овладеть определенными компетенциями и знаниями. К. Тавассоли выявляет три категории педагогических знаний:

1) профессиональные – включают в себя знания о том, чему учить и как учить;

2) процедурные – в основном фокусируются на управлении классом и организации учебного процесса, которая будет способствовать более эффективному обучению;

3) личные – относятся к интуиции и размышлениям учителя, его собственным гипотезам и разработкам [Tavassoli, 2018].

Развитие вышеперечисленных знаний и становление педагога как профессионала зависят от того, как грамотно он способен развивать и модифицировать роль обучающихся в учебной деятельности, выступая в качестве координатора, но при этом давая обучающимся достаточно свободы и самостоятельности на уроке. Для решения подобной задачи может помочь технология «скаффолдинг» (от англ. scaffolding – строительные леса). Специфика скаффолдинга заключается в том, чтобы учитель мог оказывать обучающимся соответствующую поддержку при выполнении тех заданий и упражнений, уровень сложности которых выше,

чем текущий уровень знаний самих обучающихся в данный момент их развития.

А. Ханифия в своей статье «Teachers' Strategies in Providing Scaffolding in English for Young Learners Classroom» приводит следующие типы технологии «скаффолдинг» и средства их реализации в учебном процессе:

1) моделирование (Modeling) – использование примеров для понимания того, что нужно делать;

2) соединение (Bridging) – актуализация предыдущих знаний и их сочетание с новой темой;

3) контекстуализация (Contextualizing) – применение метода визуализации, куда входят диаграммы, графики, изображения, видеоролики и т.д. Также сюда относится использование сравнений и метафор в речи для упрощения информации;

4) построение схем (Schema building) – создание графиков, диаграмм или органайзеров для систематизации знаний;

5) репрезентация текста (Re-presenting text) – повторное представление изучаемого текста, но в другом виде или жанре;

6) развитие метапознания (Developing metacognition) – самооценивание обучающихся, развитие их навыков планирования, организации, мониторинга [Hanifia, 2019, p. 84–88].

О.И. Быковских разделяет скаффолдинг на непосредственный и планируемый. В непосредственный скаффолдинг входят вспомогательные стратегии, применяемые для реагирования обучающимися на какую-либо учебную ситуацию для поиска дополнительного решения, способного помочь справиться с поставленной на уроке задачей. Автор дает следующие методические рекомендации для эффективного внедрения непосредственного скаффолдинга на уроке иностранного языка:

1) мозговой штурм – стратегия, особенно действенная для актуализации прошлого и внедрения нового материала;

2) сокращение предложений – используется для упрощения содержания новой информации путем опускания определенных частей предложения и поиска и дальнейшего анализа ключевых элементов;

3) выделение и подчеркивание значимых фрагментов – новая информация разделяется на более мелкие ее составляющие (фрагменты);

4) перефразирование – изменение речи учителя с помощью синонимов и синонимичных конструкций для облегчения нового материала;

5) наводящие вопросы – вопросы, используемые для раскрытия и более глубокого понимания новой информации и поставленной задачи;

б) невербальная коммуникация – использование жестов, мимики, двигательных заданий, зрительного контакта [Быковских, 2022].

Х.Р. Мунаввар предлагает другие методические рекомендации для успешного применения скаффолдинга в процессе обучения иностранного языка.

1. Знать ЗБР обучающихся. ЗБР – «зона ближайшего развития» – термин для определения взаимосвязи между процессом обучения и умственным развитием ребенка, впервые введенный советским психологом Л.С. Выготским в начале 1930-х гг. Данный пункт означает, что при применении скаффолдинга обязательно учитываются текущие знания обучающихся и их уровень подготовки. В таком случае учитель окажет необходимый уровень поддержки – достаточный, чтобы не слишком упрощать и при этом не усложнять учебный процесс.

2. Избегать оказания слишком большого объема помощи. Учителю необходимо отслеживать уровень поддержки, которую он оказывает, чтобы не столкнуться с проблемой снижения уровня самостоятельной работы и в дальнейшем

более пассивного участия обучающихся в образовательном процессе. Педагогу следует давать рекомендации только в случае крайней необходимости, если при мониторинге он замечает у обучающихся существенные трудности с решением той или иной задачи.

3. Стимулировать к работе в группах. Групповые формы работ очень приветствуются при применении скаффолдинга. Сотрудничая в группах, обучающиеся помогают друг другу с усваиванием информации, что также развивает навыки самостоятельной работы. Учителю следует разделять класс на группы так, чтобы более сильный ученик работал с более слабым для глубокого закрепления темы как у первого, так и у второго.

4. Побуждать обсуждать изучаемую тему вслух. Учителю важно организовать учебный процесс так, чтобы обучающиеся могли как можно чаще обсуждать информацию вслух для решения поставленных задач, используя иностранный язык, – высказывать свои мысли, мнение, принимать решение, анализировать вопросы и ответы одноклассников. Такой формат работы является одним из лучших способов для выявления текущего уровня знаний и навыков обучающихся, их ЗБР [Мунаввар, 2023].

С.С. Миронцева, Т.А. Павлова, Н.С. Роговенко, И.А. Семенкина также дают рекомендации по применению скаффолдинга при обучении иностранному языку:

- периодическое повторение определенных действий, направленных на решение поставленных учебных задач;
- сотрудничество при выполнении задач и упражнений – парные и групповые формы работ;
- создание подходящих условий в аудитории, чтобы у обучающихся была возможность находиться в постоянном контакте с изучаемым языком (речевые шаблоны, изображения, памятки, плакаты, classroom language и т.д.);

– использование метода полного физического реагирования (Total Physical Response) – реакция определенным движением на какое-либо слово или выражение [Миронцева и др., 2023].

Таким образом, опираясь на проанализированные рекомендации, можно сделать вывод о том, что использование технологии «скаффолдинг» может помочь учителю и обучающимся выстроить учебный процесс более эффективным образом и создать условия для ситуации успеха в классе.

Библиографический список

1. Быковских О.И. Скаффолдинг как вид педагогической поддержки при реализации предметно-языкового интегрированного обучения: непосредственный // Калининградский вестник образования. 2022. № 2 (14). С. 22–29.
2. Курьян М.Л., Воронина Е.А. Применение технологии педагогической поддержки («скаффолдинг») при обучении студентов эффективной обратной связи // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 461. С. 183–191.
3. Миронцева С.С., Павлова Т.А., Роговенко Н.С., Семенкина И.А. Скаффолдинг как особый вид педагогической поддержки обучающихся при изучении иностранного языка в электронной образовательной среде вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 3. С. 321–327.
4. Мунаввар Х.Р. Теория «Зона ближайшего развития» Л.С. Выготского и технология скаффолдинг как основные понятия лингвометодической поддержки в обучении курсантов английскому языку // Science and Education. 2023. № 1. С. 688–695.
5. Hanifia A. Teachers' Strategies in Providing Scaffolding in English for Young Learners Classroom // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2019. No. 430. P. 84–88.
6. Tavassoli K. Assessment Knowledge Needs of EFL Teachers // Journal of Teaching English Language and Literature. 2018. No. 2. P. 45–65.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бакулина Ольга Викторовна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, учитель иностранных языков средней школы № 93 им. Г.Т. Побежимова г. Красноярск; e-mail: eng.bakulina@gmail.com

Бедарева Алиса Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, теории и практики перевода Сибирского государственного университета науки и технологий им. акад. 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 Данииловна, старший преподаватель кафедры лингвистики, теории и практики перевода Сибирского государственного университета науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева, Красноярск; e-mail: savamart@yandex.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

Галкин Андрей Александрович, студент исторического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: g.rewand@mail.ru

Глушкова Анастасия Валерьевна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: nastya_glushkova.02@mail.ru

Гроцкая Нина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, Красноярск; e-mail: grotskayanina@mail.ru

Дервянченко Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации Омского государственного педагогического университета; e-mail: barlen@yandex.ru

Дубницкая Валерия Александровна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: thevald07@gmail.com

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

Каропчук Дана Николаевна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: dana.karopchuk@mail.ru

Ковалева Елена Юрьевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: kovaleva_1997@mail.ru

Колесова Наталья Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: nkoles8@inbox.ru

Крылова Ольга Викторовна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: olga.v.krylova@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 Ангелина Сергеевна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: angeldan0302@mail.ru

Майер Инна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования, декан факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: inna.maier@mail.ru

Мартынова Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Омского государственного педагогического университета; e-mail: julia79zavgorodneva@gmail.com

Матвеева Светлана Александровна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета; e-mail: msvetlana518@gmail.com

Мещерякова Лариса Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Омского государственного педагогического университета; e-mail: mescheryakovalarisa@gmail.com

Муканаева Элина Рустамовна, студентка факультета иностранных языков Оренбургского государственного педагогического университета; e-mail: mukanaeva.elin@gmail.com

Набиева Анастасия Дмитриевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: a.vovk_97@mail.ru

Никифорова Софья Владиславовна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: bcofiyabk@gmail.com

Нужная Людмила Викторовна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: nushnaja_1@mail.ru

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, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, учитель иностранных языков средней школы № 84 г. Красноярска; e-mail: pukach.slava@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

Стехина Марина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

Сурхайзаде Парвин Али, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: pervin-27121995@mail.ru

Терехов Артем Станиславович, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; преподаватель Красноярского педагогического колледжа № 1 им. М. Горького; 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

Таранчук Евгения Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: shileo@list.ru

Турушева Татьяна Сергеевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; учитель средней общеобразовательной школы № 21 г. Красноярск;
e-mail: turusheva.tatiana@yandex.ru

Федорова Любовь Ивановна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: lyubaaa13@gmail.com

Хитрина Софья Сергеевна, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: sofya-hitrina@mail.ru

Чераев Константин Дмитриевич, студент исторического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: konstantinceraev@gmail.com

Чичерина Надежда Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации Омского государственного педагогического университета;
e-mail: chicherina-nadezda@yandex.ru

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности
КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 15.03.24.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 12,75