

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

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

Материалы

*VI Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

Красноярск, 5–6 декабря 2017 г.

Красноярск
2018

ББК 81.2
Т 338

Редакционная коллегия:

И.А. Майер (отв. ред.)

Т.Л. Батура

М.А. Битнер (ред. англ. яз.)

И.П. Селезнева

Т 338 **Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества:** материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 5–6 декабря 2017 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – 400 с.

ISSN 978-5-00102-145-2

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

ББК 81.2

ISBN 978-5-00102-145-2

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

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2018

Содержание

Contents

Алисова Г.П., Данилова А.А.

РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Alisova G.P., Danilova A.A.

ROLE OF CULTURE-ORIENTED LINGUISTICS
IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE

COMMUNICATIVE COMPETENCE.....15

Анашкина Д.Ю.

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Anashkina D.Yu.

PECULIARITIES OF PROBLEM –BASED LEARNING SITUATIONS
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

18

Билингер А.А.

ЭЛЕКТРОННАЯ СРЕДА *MOODLE*

КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Bilinger A.A.

TEACHING SPEAKING WITH *MOODLE*21

Битнер М.А., Камзолова В.В.

ИЗ ОПЫТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА
К ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В 11 КЛАССЕ

Bitner M.A., Kamzolova V.V.

INTEGRATING REGIONAL CULTURE COMPONENT INTO

ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT HIGH SCHOOL LEVEL.....30

Битнер М.А., Кармазина А.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Bitner M.A. Karmazina A.S.

USING COMIC STRIPS TO TEACH READING.....35

Богданова О.С.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ЦЕННОСТЬ: К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ
ДИАЛОГУ КУЛЬТУР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Bogdanova O.S.

DIALOGUE OF CULTURES AS A VALUE: REVISITING DIALOGUE
OF CULTURES AT THE LANGUAGE LESSONS

40

Болдовская П. Е. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ Boldovskaya P. E. AXIOLOGICAL POTENTIAL OF GAME IN TEACHING ENGLISH TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS	49
Вавилова Ю.А. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ Vavilova Y.A. INTERACTIVE TECHNIQUES AS A MEANS OF MOTIVATING FOREIGN LANGUAGE LEARNERS AT PRIMARY SCHOOL	57
Вершкова Н.Д. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ К КОРПОРАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Vershkova N.D. GAME-BASED LEARNING IN FOR TEACHING CORPORATE COMMUNICATION TO FUTURE LINGUISTS AND TRANSLATORS IN PROFESSIONAL TRAINING	62
Высоцкая М.Н., Баскаулова П.А. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ Vysotskaya M.N., Baskaulova P.A. FEATURES OF PRIMARY ENGLISH LANGUAGE TRAINING OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER.....	66
Высоцкая М.Н., Коваль И.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ Vysotskaya M.N., Koval I.A. USING PODCASTS IN TEACHING FRENCH	73
Высоцкая М.Н., Рыженко Ю.Н. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА У ВЕДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ГОРОДА КРАСНОЯРСКА Vysotskaya M.N., Ryzhenko Yu.N. BEST PRACTICES OF SYSTEMIC ACTIVITY-ORIENTED APPROACH APPLICATION BY LEADING ENGLISH TEACHERS OF KRASNOYARSK	78

Высоцкая М.Н., Бундеева В.В., Черных М.В.
 ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
 ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ
 НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ
 С ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИМ ПРОФИЛЕМ
Vysotskaya M.N., Bundeeva V.V., Chernykh M.V.
 PROBLEMS OF PERSONALITY-ORIENTED APPROACH
 IMPLEMENTATION AT THE ENGLISH LESSONS
 FOR SPECIALIZED PHYSICS AND MATHIMATICS CLASSES83

Данилова О.Е.
 ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
 АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ
 ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
 НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
Danilova O.E.
 DIDACTIC POTENTIAL OF AUTHENTIC VIDEO MATERIALS
 IN TEACHING ENGLISH TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....89

Ипатова Д.А.
 МЕТОД ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ
 КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ
 НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
Ipatova D.A.
 METHOD OF TOTAL PHYSICAL RESPONSE IN TEACHING
 SPEAKING TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS97

Клесова С.В.
 СЕТЕВОЕ ОБЩЕНИЕ – МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ КОМПОНЕНТ
 СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Klesova S.V.
 NETWORK COMMUNICATION – MULTIMEDIA COMPONENT
 OF EDUCATION CONTENT104

Колмакова М.В., Михайлова В.В.
 ЯЗЫКОВАЯ ПРАКТИКА КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА
 КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА
Kolmakova M.V., Michailova V.V.
 CADETS' LANGUAGE PRACTICE IN MILITARY INSTIUTE AS MEANS
 OF SPECIALIST'S PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION..... 111

Кофман Е.П.
 ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ
 В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ
Kofman E.P.
 EFFICIENCY OF CASE-STUDY METHOD APPLICATION
 IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION 119

Крупина О.А. ЯПОНСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ВЫСОКОКОНТЕКСТНАЯ	
Krupina O.A. HIGH CONTEXT CULTURE OF JAPAN.....	126
Крылова О.В. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	
Krylova O.V. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AS PEDAGOGICAL PROBLEM	132
Крылова О.В., Бутанаяева Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ	
Krylova O.V., Butanayeva N.V. DEVELOPING READING SKILLS OF ELEMENTARY ENGLISH LANGUAGE LEARNERS VIA COMMUNICATIVE TASKS	138
Кужакова О.А. ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ КРИТЕРИИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Kuzhakova O.A. SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY AND ITS CRITERIA IN WRITTEN SPEECH.....	146
Линник О.А. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Linnik O.A. EFFICIENCY OF INNOVATIONS IN TEACHING GRAMMAR TO PRIMARY SCHOOL LEARNERS	153
Майер И.А., Боброва Е.А. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	
Mayer I.A., Bobrova E.A. PECULIARITIES OF TEACHING LISTENING IN SECONDARY SCHOOL.....	158
Майер И.А., Вергазова К.Э. ДОСТИЖЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
Mayer I.A., Vergazova K.E. ACHIEVING META-SUBJECT RESULTS AT THE MIDDLE SCHOOL LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING	163

Майер И.А., Дворинович П.В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Mayer I.A., Dvorinovich P.V. PECULIARITIES OF TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AFTER ENGLISH	169
Нужная Л.В., Яркова О.А. РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ Nuzhnaya L.V., Yarkova O.A. ROLE PLAY AS A MEANS OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MIDDLE SCHOOL STUDENTS	174
Озолина И.А., Ильченко А.П. ИНТЕРНЕТ-ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Ozolina I.A., Ilchenko A.P. INTERNETAPPLICATIONS AS WAYS OF IMPLEMENTING GAMIFICATION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....	179
Пирогова Н.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СЛОВАРЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ Pirogova N.G. USE OF MULTIMEDIA DICTIONARIES IN LANGUAGE EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS	186
Попкова Н.А. АУТЕНТИЧНЫЙ МАКРОТЕКСТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ Popkova N.A. AUTHENTIC MACROTEXT AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS	195
Попова К.Е. МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА ОСНОВЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НАГЛЯДНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В 4 КЛАССЕ Popova K.E. CREATING COMMUNICATIVE SITUATIONS VIA MULTIMEDIA VISUALIZATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO FOURTH GRADE STUDENTS	201

Потылицина Н.С. ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ПРЕФИКСАЛЬНЫМ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ МОДЕЛЯМ ФРАНЦУЗСКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ Potylytsina N.S. DIACHRONIC ASPECT OF TEACHING PREFIXAL WORD-FORMATION OF FRENCH VERBS OF MOTION	206
Ракитянская Н.М. КЛАССИФИКАЦИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ Rakityanskaya N.M. CLASSIFICATION OF CROSS-CULTURAL PLATFORMS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING	214
Рахмясова И.И. СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ТЕХНИКУМА Rakhmyasova I.I. SPEECH STRATEGIES AS MEANS OF DEVELOPING MEDICAL COLLEGE STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE	221
Романова Д.Е. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ <i>CLIL</i> : УРОК ГЕОГРАФИИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Romanova D.E. IMPLEMENTATION OF METADISCIPLINARY RELATIONS ON THE BASIS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING: CASE OF GEOGRAPHY AND ENGLISH LESSON	230
Рыжова П.К. АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ryzhova P.K. GAMES IN TEACHING SPEAKING TO PRIMARY SCHOOL LEARNERS VIA AUTHENTIC TEXT	238
Сашина А.С. СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ Sashina A.S. SPECIFICITY OF USING LITERARY TEXT IN TEACHING FOREIGN STUDENTS	245

Селезнева И.П. ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ГРАЖДАНОВЕДЕНИЕ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК Selezneva I.P. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING: CIVICS AND FOREIGN LANGUAGE	253
Селезнева И.П., Власова В.В. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ CLIL В СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ Selezneva I.P., Vlasova V.V. PECULIARITIES OF USING CLIL IN THE SYSTEM OF POLYCULTURAL EDUCATION IN GERMANY	258
Селезнева И.П., Зенгер А.Р. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КЁЛЬНСКОГО И ДЮССЕЛЬДОРФСКОГО УРБАНОЛЕКТОВ: НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «КАРНАВАЛ» Selezneva I.P., Zenger A.R. FUNCTIONAL FEATURES OF COLOGNAL AND DUSSELDORF URBANOLECTS: THEMATIC FIELD «CARNIVAL».....	263
Селезнева И.П., Писаренко Д.С. ВЕБ-РЕСУРСЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПОИСКОВОМУ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ Selezneva I.P., Pisarenko D.S. WEB RESOURCES IN THE PROCESS OF TEACHING READING AUTHENTIC TEXTS FOR SPECIFIC INFORMATION IN THE MIDDLE SCHOOL.....	271
Селезнева И.П., Смуk Я.А. АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: РАЗРАБОТКА УПРАЖНЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСА QUIZLET Selezneva I.P., Smuk J.A. AUDIO-VISUAL METHODS AND TEACHING AIDS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASS: DEVELOPING EXERCISES BASED ON THE INTERNET SERVICE QUIZLET	276
Сердюкова М.Л. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПСЕВДОНАЧИНАЮЩИМ Serdyukova M.L. PECULIARITIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO FALSE BEGINNERS	282

Сидорова А.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ЭОР Sidorova A.V. DESIGNING MODERN ENGLISH LANGUAGE LESSON BASED ON THE USAGE OF E-LEARNING RESOURCES	289
Слива М.Е. ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ КАК ЧАСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И ИНТРАКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИЙ Sliva M.E. VERBAL AND NONVERBAL CULTURAL CODES AS PART OF INTERCULTURAL AND INTRACULTURAL COMMUNICATION	296
Смирнова А.В., Смирная А.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К ОКАЗАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ Smirnova A.V., Smirnaya A.A. VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER FOR EDUCATIONAL ASSISTANCE TO THE FAMILY AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES.....	301
Соколова А.А. ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ CLIL НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В 7 КЛАССЕ: ТЕХНОЛОГИЯ ПРИГОТОВЛЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ БЛЮД Sokolova A.A. DEVELOPING ELEMENTS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN TEACHING ENGLISH TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS: COOKING TRADITIONAL DISHES.....	310
Соколовская Д.А. СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ Sokolovskaya D.A. SOCIO-CULTURAL ANIMATION AS A MEANS OF IMPROVING ACADEMIC PERFORMANCE OF ENGLISH LEARNERS IN SECONDARY SCHOOL.....	317

Стехина М.В., Чичкова Т.С. О ПРИМЕНЕНИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 6-х КЛАССАХ Stekhina M.V., Chichkova T.S. USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH TO SIXTH GRADE STUDENTS	323
Третьякова Г.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) Tretyakova G.G. DEVELOPING MULTICULTURAL COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES	329
Ходунова Т.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ Khodunova T.I. GAMES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOL	339
Холодкова М.В. ВЫБОР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ АВТОРОВ) Kholodkova M.V. CHOICE OF LITERARY TEXT IN TEACHING CHILDREN THE RUSSIAN LANGUAGE OUTSIDE THE LANGUAGE ENVIRONMENT (BASED ON THE WORKS OF CONTEMPORARY RUSSIAN AUTHORS).....	345
Цигулева О.В., Абакумова А.А., Власенко Е.В. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Tsiguleva O.V., Abakumova A.A., Vlasenko E.V. PROJECT METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENT PROFESSIONAL COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM	350
Цигулева О.В., Голубева М.В. РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Tsiguleva O.V., Golubeva M.V. DEVELOPING ARBITRARY MEMORY OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DIDACTIC GAMES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH.....	354

Цигулева О.В., Жукова К.Ж., Старовойтова Э.В. АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ОДНО ИЗ БАЗОВЫХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ НГПУ Tsiguleva O.V., Zhukova K.Zh., Starovoitova E.V. ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE AS A BASIC CONDITION OF DEVELOPING STUDENTS' ACADEMIC MOBILITY (CASE OF NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY).....	361
Цигулева О.В., Красильникова А.А., Макарова М.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРОФИЛЬНЫМ КЛАССАМ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «SKYPE» И «VKОНТАКТЕ» Tsiguleva O.V., Krasitnikova A.A., Makarova M.P. «SKYPE» AND «VKОНТАКТЕ» AS AN EXAMPLES OF USING SOCIAL NETWORKS IN TEACHING ENGLISH TO SPECIALIZED CLASSES.....	366
Цигулева О.В., Чегодаева К.А. РАЗНУРОВНЕВЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ (НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА) Tsiguleva O.V., Chegodaeva K.A. DIFFERENTIAL APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO JUNIOR STUDENTS (CASE OF THE CHILDHOOD INSTITUTE OF THE NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY).....	372
Черенкова А.В. ОСОБЕННОСТИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ Cherenkova A.V. PECULIARITIES OF BILINGUAL EDUCATION.....	376
Зарубежный опыт	
Миронова Е.К. РУССКИЙ ЯЗЫК В АМЕРИКЕ Mironova E.K. TEACHING RUSSIAN IN THE USA.....	382
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	391

Дорогие друзья, уважаемые коллеги!

Благодарим вас за участие в VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (5–6 декабря 2017 г.), организованной ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» на базе факультета иностранных языков. Председатель оргкомитета И.А. Майер, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования. Члены оргкомитета: Т.Л. Батура, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков; М.А. Битнер, кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующей кафедрой английского языка; И.П. Селезнева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования. Мероприятие состоялось в рамках VI Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития».

В конференции приняли участие 100 человек, среди них представители высших, средних специальных и средних учебных заведений США, Российской Федерации (Санкт-Петербург, Новосибирск, Норильск, Красноярск, Тамбов).

На конференции были представлены следующие учебные заведения Российской Федерации: ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики»; ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»; ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; ФГБОУ ВПО «Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева Министерства внутренних дел Российской Федерации»; ФБГОУ ВО «Сибирский

государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва» (Красноярск); ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»; ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет»; КГБПОУ «Норильский медицинский техникум»; МБОУ СШ № 17, 44 (Красноярск); МБОУ Лицей № 8 (Красноярск); МБОУ «Белоярская ООШ» Краснотуранского района Красноярского края; МБОУ «Филимоновская СОШ».

На пленарном заседании были заслушаны доклады по актуальным вопросам современной лингвистики, методики преподавания иностранных языков, учения и изучения иностранных языков в условиях поликультурного общества.

На секционных заседаниях участники конференции провели оживленные дискуссии по представленным в докладах темам.

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

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

Благодарим за интерес, проявленный к нашему проекту, и приглашаем принять участие в проекте 2018 года.

Оргкомитет

Г.П. Алисова, А.А. Данилова

РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Статья посвящена аутентичным текстам как основному мотиватору изучения иностранных языков, потому что в их состав входит большое количество безэквивалентной лексики и реалий как ее части. Большое внимание уделяется важности использования аутентичных текстов для формирования личности, способной к межкультурной коммуникации, которая будет владеть фоновыми знаниями о стране изучаемого языка.

Ключевые слова: иноязычное образование, аутентичный текст, реалии, безэквивалентная лексика, лингвострановедческий аспект, межкультурная коммуникация.

G.P. Alisova, A.A. Danilova

ROLE OF CULTURE-ORIENTED LINGUISTICS IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article focuses on authentic texts as a motivator for learning foreign languages because they include a lot of culture-specific vocabulary and realia as a part of it. Much attention is paid to the importance of using authentic texts to educate a person who is good at intercultural communication and who has background knowledge of a target culture.

Key words: foreign languages education, authentic text, realia, culture-specific vocabulary, culture-oriented linguistics, intercultural communication.

Современный мир имеет безграничные возможности, поэтому трудно представить себе сегодняшнего успешно го человека без знания иностранного языка. За последнее время общение между представителями различных культур значительно выросло благодаря развитию экономики, растущему техническому прогрессу и усилению культурных связей, где иностранный язык является неотъемлемой частью образованного человека в эпоху интенсивного развития международного бизнеса и международного туризма.

Каждый человек ежедневно сталкивается с необходимостью понимания иностранной речи и фоновых знаний о культуре изучаемого языка: при общении, прослушивании популярной музыки, просмотре современных фильмов, рекламных роликов, в процессе работы с компьютерной техникой и в Интернете.

Важность иностранных языков в повседневной жизни подталкивает нас к более глубокому их изучению, особенно это касается учащихся общеобразовательных школ. В связи с чем сформировалась новая задача иноязычного школьного образования в XXI веке – создать положительные условия для устойчивого и непрерывного развития языковой личности, в то время как целью является приобретение базового уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Исходя из цели и задачи иноязычного образования в общеобразовательных школах появилось понятие «иноязычное образование», которое приобрело общепринятое использование в профессиональном сообществе преподавателей иностранного языка.

Лингвострановедение не только сочетает в себе обучение языку, но и дает определенные сведения о стране изучаемого языка. Когда мы говорим о понятии «лингвострановедение», то выделяем основным объектом не страну, а фоновые знания носителей языка этой страны. «Язык – дом бытия духа» [Караулов, 2010].

Современная методика обучения иностранным языкам основывается на лингвострановедческом аспекте и направлена на обучение общению.

Использование лингвострановедческого аспекта ведет также к глубокому осмыслению безэквивалентной лексики, которая обозначает национальные реалии. В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой. Определяя основные критерии отбора лингвострановедческого учебного материала, Е.М. Верещагин и В.Г. Ко-

стомаров отмечают, что также должна быть английская современная действительность в ее проявлениях [Верещагин, Костомаров, 1980].

Современная английская действительность находит отражение в аутентичных материалах. К аутентичным материалам авторы соотносят статьи, научно-популярные тексты, личные письма, интервью, отрывки из дневников, сказки, рекламу, анекдоты, кулинарные рецепты и страноведческие тексты. Они делают акцент на сохранении аутентичности жанра и том, что жанрово-композиционное разнообразие разрешает познакомить обучающихся с речевыми клише, лексикой, фразеологией, связанными с самыми различными сферами жизни и принадлежащими к разным стилям.

На сегодняшний день аутентичным текстам в методике преподавания иностранного языка уделяется большое внимание. Существует несколько принципов отбора и подходов к определению аутентичности.

Основным из критериев аутентичности считается функциональность, т.е. направленность аутентичных материалов на повседневное использование, создание иллюзии приобщения к естественной языковой среде, что является основным фактором в успешном освоении иностранного языка. Работа над функционально-аутентичным материалом приобщает учащегося к действительным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и подготавливает к самостоятельному употреблению этих средств в речи.

Сформировать коммуникативную способность у учащихся к иноязычному общению без воспитания норм речевого поведения, в отрыве от их знаний невозможно. Это определяет важность и актуальность вопросов, связанных с разработкой лингвострановедческого аспекта в обучении иностранным языкам [Томахин, 2003].

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
3. Томахин Г.Д. Лингвострановедческий словарь. Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии. М.: Академия, 2003. 210 с.

Д.Ю. Анашкина

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одним из направлений научных исследований в области повышения эффективности и результативности образовательного процесса является проблемное обучение. В статье рассмотрены особенности проблемного обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: *проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемная задача.*

D.Yu. Anashkina

PECULIARITIES OF PROBLEM-BASED LEARNING SITUATIONS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Problem-based learning is one of the fields of research that is meant to increase efficiency of foreign language education. The article describes the features of problem-based learning and peculiarities of problem-solving activities.

Key words: *problem-based learning, problem-based learning situation, problem-based task.*

Проблемное обучение представляет собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирование у обучаемых умения гибко ориентироваться и адаптироваться в постоянно меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать недостающие знания для самореализации

[Коньшева, 2014]. Но прежде чем учащийся овладеет новыми знаниями и способами действия, разрешая учебные проблемы, учителю необходимо провести большую подготовку по созданию для учащихся проблемной ситуации.

Специфика создания и особенности присвоения проблемных ситуаций в обучении иностранному языку связаны со следующими вопросами [Салтыковская, 2015]:

- особенности создания проблемных ситуаций на основе проблемно-коммуникативных задач;
- познавательные-коммуникативные потребности и возможности обучаемых в «присвоении» проблемных ситуаций;
- профессиональные потребности и возможности педагогов в управлении процессом разрешения проблемных ситуаций;
- формирование и развитие умений обучаемых и педагогов для работы с проблемными ситуациями.

Исходя из определения проблемной ситуации, которая возникает при наличии проблемы, преграды на пути достижения цели, известным компонентом проблемной ситуации должна стать цель, осложненная препятствием. Такие компоненты, как место, время, участники общения, могут быть неизвестными, при этом число неизвестных компонентов и определяет степень сложности ситуации, а также вариативность решений. Кроме того, необходимо определить максимальное значение неизвестных компонентов, при котором проблемная ситуация как слишком сложная не может быть присвоена обучаемыми, а также минимальное, при котором проблемная ситуация как слишком легкая перестает быть проблемной, переходя в разряд непроблемных ситуаций.

Зачастую при обучении иностранному языку используются «ступенчатые» проблемные ситуации, в которых цель осложнена не одним, а серией последовательно предлагаемых препятствий.

В условиях проблемного обучения развитие активности в умственной деятельности учащихся можно характеризовать как переход от действий, стимулируемых заданиями учителя, к самостоятельной постановке вопросов; от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов, к самостоятельным поискам решения задач и дальше – к выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их.

Учебная задача может вызвать умственную активность при определенных условиях. Психологи обнаружили, что источник активности учащихся – в противоречиях между имеющимся у них опытом (знаниями, умениями, навыками) и проблемами, возникающими при решении познавательных учебных задач. Это противоречие вызывает активную мыслительную деятельность.

С целью обеспечения оптимальных условий присвоения проблемных ситуаций учащимися, эти ситуации должны соответствовать определенным требованиям, соотносимым с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями конкретного контингента учащихся. В рамках преподавания иностранного языка под познавательно-коммуникативными потребностями учащихся можно понимать интерес к разрешению проблемных ситуаций на родном и иностранном языках, а под познавательно-коммуникативными возможностями – способности и умения разрешать такие ситуации на родном и иностранных языках [Ковалевская, 2015].

Проблемные ситуации предъявляются в форме проблемных задач. Познавательно-лингвистические задачи должны строиться на основе интересных форм предъявления (наглядность, шарады, кроссворды, загадки), познавательно-коммуникативные задачи могут создаваться на основе моделирования жизненных ситуаций, которые легкодоступны, духовно-познавательные задачи должны основываться на решении проблем внутреннего мира. Соответственно, проблем-

ные ситуации и проблемные задачи должны отвечать требованиям, соотносимым с познавательными-коммуникативными потребностями и возможностями учащихся [Буланова, 2013].

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что условия присвоения учебных ситуаций обучающимися во многом определяются соответствием этих ситуаций их потребностям и возможностям разрешать эти ситуации на родном и иностранном языках.

Проблемная ситуация является ключевым понятием проблемного обучения иностранным языкам. Таким образом, этот метод требует более детального изучения.

Библиографический список

1. Буланова М.В. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов пед. специальностей / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]; под общ. ред. В.С. Кукушина. 4-е изд. М.: Изд. центр «МарТ», 2013. 333 с.
2. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. М.: «МНПИ», 2015. 247 с.
3. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: Тетра система, 2014. 175 с.
4. Салтыковская Г.Н. Проблемность как основная составляющая обучения в сотрудничестве. М.: ЮНИТИ-ДАТА, 2015. 276 с.

А.А. Билингер

ЭЛЕКТРОННАЯ СРЕДА MOODLE КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

В статье платформа Moodle рассматривается с точки зрения методического применения при изучении иностранного языка, в частности для развития устной иноязычной речи. Также предлагаются методические рекомендации для развития устной речи на платформе Moodle.

Ключевые слова: Moodle, развитие устной иноязычной речи, разделы Moodle.

TEACHING SPEAKING WITH MOODLE

The article explores methodological potential of Moodle for teaching speaking in a foreign language classroom. It also offers recommendations for teaching speaking with the use of Moodle.

Key words: Moodle, teaching speaking a foreign language, tools of Moodle.

В настоящее время современный учебный процесс осуществляется в условиях информатизации и массовой коммуникации всех сфер общественной жизни. Соответственно, учебный процесс должен базироваться на основе обширного использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), в частности электронных образовательных ресурсов. Использование вышеупомянутых средств способствует вовлеченности учащихся в образовательный процесс, предоставляя им в школе те же технологии, которые они применяют для связи и развлечений вне школы, и тем самым уменьшает разрыв между обучением в школе и обучением вне школы.

Использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) способствует повышению качества знаний учащихся при проведении уроков и при подготовке к итоговой аттестации, так как использование ЭОР экономит время на занятиях, развивает интерес к обучению, материал является более наглядным и доступным даже для обучающихся со слабыми способностями. Помимо этого, при применении ЭОР повышается уровень профессиональной культуры учителя. ЭОР способствуют снижению трудоемкости процесса контроля и консультирования учащихся. Развивается плодотворное сотрудничество учителя с учащимися. Повышается уровень функциональной грамотности учителя в сфере ИКТ. Учитель переходит от роли транслятора знаний к роли учителя-тьютора.

В рамках приоритетного Национального проекта «Образование» все школы страны подключены к сети Интер-

нет. Параллельно в рамках федеральной целевой программы развития образования разрабатываются ЭОР нового поколения, обладающие инновационными качествами, необходимыми для удовлетворения потребностей школы. Это дает учителю огромные возможности в педагогической деятельности. Кроме готовых электронных ресурсов, расположенных на федеральных образовательных порталах (например, <http://school-collection.edu.ru/>, <http://fcior.edu.ru/>), многие современные учителя используют собственные обучающие курсы и комплексы, созданные на различных образовательных платформах. Считаю целесообразным отметить наиболее популярные из них: Moodle, E-стади, ATutor, Eliademy, Forma LMS, Dokeos, Eduterra.pro и другие.

На протяжении долгого времени лидирующие позиции по созданию электронных образовательных ресурсов занимает обучающая платформа Moodle.

Moodle – это программное обеспечение для учебной платформы в Интернете, система управления содержимым сайта (Content Management System CMS), специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями. Такие e-learning системы часто называются системами управления обучением (Learning Management Systems – LMS), или виртуальными образовательными средами (Virtual Learning Environments – VLE). Moodle – это инструментальная среда для разработки и отдельных онлайн-курсов, и образовательных веб-сайтов. В основу проекта положены теория социального конструктивизма и ее использование для обучения.

Автор Moodle – Martin Dougiamas. Идея создания платформы поддержки обучения с использованием информационных технологий возникла у него в 1999 году. Moodle задумывался как инструментарий расширения возможностей преподавания, однако архитектура Moodle и заложенные в эту платформу принципы оказались настолько удач-

ными, что Moodle завоевала признание мирового сообщества [Гвоздев, Проскурин, 2011].

Преподаватель и учащиеся обычно встречаются для процесса обучения в помещениях для семинарских занятий, кабинетах или аудиториях. Moodle является цифровым вариантом аналогичного образовательного учреждения.

Данная система управления обучением предлагает разнообразные возможности дидактической организации содержания обучения. Использование Moodle дает возможность обмена информацией, общения, сотрудничества и оценки. В связи с этим возможны разные дидактические сценарии – от тестов на форумах до работы над конкретными заданиями.

Образовательные учреждения и предприятия могут создавать свои системы Moodle и предоставлять возможности обучения для своих целевых групп. Moodle отличается гибкостью и многофункциональностью, с его помощью можно создавать разнообразные курсы, быстро адаптировать и дополнять их. Это программное обеспечение поддерживает курсы самообучения, курсы с обратной связью с преподавателем и курсы взаимодействия с высокой долей участия. Данная учебная платформа может быть использована как сопутствующая для очных занятий в учебных заведениях.

После установки в распоряжении пользователей имеется полностью функциональная система, полный доступ ко всем функциям управления и обучения. Moodle можно адаптировать под свои нужды, и в большинстве случаев разработчики данного программного обеспечения настоятельно рекомендуют это сделать. В самом простом случае речь идет о целесообразных системных настройках в соответствии с контекстом использования пользователя. Во многих случаях нужно привязать пользовательский интерфейс или управление семинаром или адаптировать графический интерфейс пользователя.

В системе Moodle предоставляется учебный материал в виде обучающих роликов, текстов или картинок, определяются права преподавателя или обучающегося, проводятся занятия, например, в виде дискуссии по теме, самотестирование, зачеты и итоговые экзамены, индивидуальная или групповая работа. Обучающиеся могут определять цели обучения самостоятельно или под руководством преподавателя.

Курсы в основном создаются преподавателем; содержание может определяться непосредственно авторскими инструментами Moodle или устанавливаться из внешнего программного обеспечения автора. Курсы, разделы курсов или отдельное содержание могут меняться в рамках системы. Шаблоны курсов, созданные индивидуально, дают возможность достаточно быстро создавать разные курсы.

Moodle предоставляет организационную структуру для онлайн-курсов. Одновременно в данной системе всю учебную деятельность можно определить непосредственно установленными авторскими функциями и изменить в любое время.

С помощью инструментов Moodle преподаватель может работать над учебными целями по различным дидактическим концепциям совместно с обучающимися. Несмотря на множество функций, система Moodle проста в использовании: все функции доступны через браузер и не требуют программирования, формуляры помогут с настройками, в любое время доступна документация в электронном виде.

Значительным преимуществом при использовании такой учебной платформы является то, что в закрытом онлайн-классе могут синхронно и асинхронно обслуживаться разные каналы обучения и типы обучающихся. Кроме того, можно относительно просто информировать обучающихся о пропущенном учебном материале, и, таким образом, как показывает практика, снижается доля тех, кто бросил учебу. Другим важным аспектом является то, что содержание обучения, не являющееся непосредственным предметом на

очных занятиях, на учебной платформе можно повторить и / или углубить. И, наконец, поддерживается автономность обучения посредством ориентации на действия, внутренней дифференциации и целостности.

При использовании учебных материалов на иностранном языке на учебной платформе требуются не только специальные дидактические соображения, но и соответствующая компьютерная грамотность и умение обращаться с техническими средствами, которыми должны обладать руководители курсов. Но при более широком использовании потенциала Moodle речь идет не только о том, чтобы установить на учебную платформу подкаст или видео из Youtube или подобных сайтов. Учебные материалы должны быть скорее соответствующим образом обработаны с точки зрения методики и дидактики, чтобы они были подходящими для обучающихся и целесообразными. Правда, онлайн-материалы в основном аутентичны, но часто не соответствуют уровню компетенции и поэтому быстро могут привести к перенапряжению, если не будут адекватно переработаны.

Различные учебные переработанные материалы, находящиеся на платформе Moodle, каждый преподаватель может использовать для реализации различных учебных целей. В рамках данной статьи мы рассматриваем электронную среду Moodle как средство развития устной иноязычной речи. Общеизвестно, что обучение устной иноязычной речи – одна из самых сложных задач в процессе освоения школьниками иностранного языка. Основная причина трудностей при обучении устной речи заключается в том, что языковой материал, которым человек должен овладеть, выступает совершенно в новом аспекте – им нужно владеть активно, как средством общения. Устная речь – это широкое понятие, включающее в себя основные виды речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, диалогическую и монологическую речь.

Для развития устной иноязычной речи платформа Moodle предлагает следующие разделы: общение на форуме, общение в чате с помощью сообщений, учебный или исследовательский журнал, презентации (редактируемая веб-страница, банк данных, книга), задания, звуковые файлы, текстовые редакторы с проверкой правописания, сверка, словарь, тестовые задания и викторины, личный профиль [Eckert, Bruns, 2008].

Разделы, лучше всего подходящие для развития устной речи на платформе Moodle, это общение в рамках публичной дискуссии, записи в учебном журнале и презентация результатов или историй, кроме того, чтение текстов. Особенно эффективными являются словарь, контрольные вопросы на знание с помощью тестовых заданий или викторин, а также текстов с пробелами для заполнения (очень востребованы), проверка правописания, установленная в текстовый редактор, а также звуковые файлы. При этом следует отметить, что эти разделы используются лишь некоторыми преподавателями.

С нашей точки зрения, все разделы на платформе Moodle являются подходящими для развития устной речи. Все зависит от того, как их использовать. Задачи следует ставить так, чтобы обращалось внимание на правописание, языковое выражение и т.д., и обязательным условием является наличие обратной связи.

Общение на платформе Moodle, например в чате, по электронной почте или на форумах, в любом случае с самого начала предполагает сопровождение и управление со стороны руководителя курса. Этот вид общения еще чужд для многих участников курсов и требует тактичности при обращении, управления общением и обратную связь. На курсах можно редко наблюдать, что участники самостоятельно общаются друг с другом без руководителя на заднем плане.

Таким образом, следует отметить, что развитие речи происходит прежде всего там, где требуется результат (зада-

ния, презентации, тесты), а задания, основанные на добровольности, скорее не подходят для развития речи.

При совместной разработке онлайн-проекта с постановкой конкретных задач, как правило, проводится самостоятельный обмен между обучающимися, но проект должен быть соответствующим образом подготовлен руководителем курса, как и классическая групповая работа. Такие совместные виды работы, как, например, с блогами, словарями или электронными энциклопедиями наверняка не часто являются частью классического общеобразовательного курса иностранного языка, так как успешное практическое применение, в частности продвинутый уровень владения языком, предполагает так называемую оценку посредством предъявления задач и их анализ в ходе языкового курса [Eckert, Bruns, 2008].

Возможности платформы Moodle представляются особенно эффективными для сильных учеников, поскольку они могут работать самостоятельно в своем темпе и соответствующим образом развиваться. Они ценят интересные изменения, и у них есть дополнительные возможности на платформе. Также для детей с хорошим знанием языка и опытом работы с компьютером, которых поддерживают родители, платформа Moodle очень эффективна, сюда относятся и дети, желающие общаться, а также любопытные, более активные дети, поскольку они сами по себе могут быть активными и не будут ждать, пока до них дойдет очередь, и дети, у которых есть собственные идеи и которые проявляют определенную самостоятельность.

В связи с вышеописанным представляется целесообразным предложить методические рекомендации для развития устной речи на платформе Moodle. В первую очередь необходимо довести до сознания всех обучающихся особенности процесса обучения, а также поставить цели и выбрать методы. Затем составление и прохождение курса должно стать постоянной составляющей процесса обучения, напри-

мер посредством еженедельного планирования, и вполне обычным явлением должно стать продолжение работы над языком и вне регулярных уроков на платформе Moodle.

Для развития устной иноязычной речи на платформе Moodle требуются достаточное количество времени и помощники для интенсивной индивидуальной поддержки. В целом в школе необходимы больше проектной работы, личная ответственность, небольшие группы, больше преемственности и обязательных курсов Moodle. Важно постоянно и неоднократно заниматься одной темой, а не переходить от одной темы к другой с 45-минутным интервалом. Кроме того, необходима дополнительная индивидуальная помощь и усиленная работа с родителями. При этом, например, полезными могут быть предложение языковых курсов для родителей или разработка методических рекомендаций для них.

Курсы не только мотивируют, но и очень положительно влияют на детей, дети постоянно оказываются перед сильными вызовами. Благодаря структуре курсов они постоянно меняют виды деятельности – от работы с компьютером, экспериментирования до языковой дискуссии. Из-за мотивации, присущей курсам, они всегда готовы к продолжению.

Таким образом, образовательная платформа Moodle по функциональным возможностям, простоте освоения и удобству использования удовлетворяет большинству требований, предъявляемых пользователями к системам электронного обучения.

Библиографический список

1. Гвоздев В.В., Проскурин В.В. Работа в системе дистанционного обучения Moodle / Тольяттинская академия управления. Тольятти, 2011. 200 с.
2. Eckert F., Bruns A. Sprachförderung in sachbezogenen Handlungszusammenhängen. Berlin: LIFE e.V., September 2008. 250 p.
3. Mönkeberg F. Moodle-Einsatz im Fremdsprachenunterricht. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Bonn 2001. Nr. 4. 150 p.

М.А. Битнер, В.В. Камзолова

ИЗ ОПЫТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА К ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В 11 КЛАССЕ

В статье рассматривается реализация государственной политики, направленной на формирование национального самосознания средствами учебных предметов через включение регионального компонента в образовательный процесс. В работе представлены результаты опроса, нацеленного на выявление готовности школьников представлять родную культуру в ситуации межкультурной коммуникации, а также опыт включения регионального компонента в урок английского языка в 11 классе.

Ключевые слова: региональный компонент, культура, национальное самосознание.

М.А. Bitner, V.V. Kamzolova

INTEGRATING REGIONAL CULTURE COMPONENT INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT HIGH SCHOOL LEVEL

This paper is a case study that looks at implementation of federal policy aimed at molding national identity. It is stated that the aim can be achieved through integrating regional culture component into the curriculum. The authors present the result of the research that addresses the question of high school students' cultural awareness and their readiness to present their local culture in cross-cultural communication. The article also describes positive experience of integrating regional component into English language teaching.

Key words: regional culture component, culture, national identity.

Все более актуальным в современных условиях развития страны, стремящейся к широким контактам в мире, становится изучение иностранных языков. Согласно требованиям концепции внешней политики Российской Федерации, которая была утверждена Президентом Российской Федерации В.В. Путиным 30 ноября 2016 года, в целях обеспечения национальных интересов и реализации стратегических национальных приоритетов Российской Федерации внешнеполитическая деятельность государства направлена на усиление

роли России в мировом гуманитарном пространстве, распространение и укрепление позиций русского языка в мире, популяризацию достижений национальной культуры, национального исторического наследия и культурной самобытности народов России, российского образования и науки [Концепция внешней политики Российской Федерации, 2016].

Актуальность формирования национального самосознания через приобщение к иноязычной культуре закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте, где, в частности, сказано, что обучающиеся должны обладать умением «выделять общее и различное в культуре родной страны и страны / стран изучаемого языка» [ФГОС].

Осознание общечеловеческих ценностей неотделимо от развития чувства национальной самобытности. Изучая вместе с языком жизнь других стран, школьники сравнивают полученную информацию с жизнью родной страны. Благодаря такому сравнению они учатся видеть успехи России и перспективы ее развития, уважать и ценить традиции и обычаи своего народа. Коммуникативным маркером национальной самоидентификации может считаться способность школьника рассказать иностранным гостям о своем городе, стране, крае, его истории, научных достижениях, произведениях искусства, традициях и обычаях.

Удобный случай для общения с иностранными гостями Красноярским школьникам представится в ближайшем будущем. В 2019 году в Красноярске будет проходить масштабное спортивное мероприятие – Универсиада–2019. С большей степенью вероятности при межкультурном общении жителю города придется рассказывать о своей стране и своем крае, а не о столице Великобритании.

Актуальность проектирования регионального компонента к дисциплине «Иностранный язык» заключается в необходимости подготовить выпускника школы к межкультур-

ному взаимодействию и трансляции национального культурного наследия в мировое гуманитарное пространство.

В данной статье описан практический опыт включения регионального компонента в уроки английского языка в 11 классе школы № 24 города Красноярска.

Разработке дополнительных материалов, связанных с историей и культурой родного края и города, предшествовал экспериментально-аналитический этап. В первую очередь необходимо было определить место регионального компонента в рабочей программе к учебнику «New Millennium English» [Гроза и др., 2012], а затем степень осведомленности обучающихся и их готовность представлять родную культуру.

Согласно календарному тематическому планированию ближайший урок, построенный на основе регионального компонента, логично вписывался в раздел «People and places», посвященный достопримечательностям Лондона и города Суздаля. Для решения второй задачи на предшествующем занятии был проведен опрос обучающихся. Анкета содержала следующие вопросы.

1. What big international event is going to be held in Krasnoyarsk soon?

2. What places of interest would you recommend for the visitors of Krasnoyarsk?

3. What makes Krasnoyarsk unique?

4. What athletes can the Krasnoyarsk territory be proud of?

5. What prominent people whose life is/was connected with Krasnoyarsk can you name: businessmen, musicians, artists, scientists?

6. Explain to your English-speaking friend what these words connected with Siberia denote: kvas, valenki, kaloshi, Stolby.

7. Can you render these words in English: турнир Ивана Ярыгина, родельбан, катание на лайках, гидроэлектростанция.

Были получены следующие результаты письменного опроса. Первый вопрос не вызвал затруднений: все участ-

ники знают, что в 2019 году в Красноярске будет проходить Универсиада. Отвечая на вопрос о достопримечательностях Красноярска, обучающиеся назвали Столбы и музеи (не указывая, какие музеи). Один из школьников назвал Театр оперы и балета. По мнению опрошенных, уникальность Красноярска, его отличие от других сибирских городов тоже заключается в достопримечательностях и Столбах. Ни один участник не ответил на вопрос об известных спортсменах Красноярска. Среди выдающихся людей были названы В.И. Суриков и В.П. Астафьев. Наибольшую трудность вызвали вопросы, определяющие языковую готовность говорить о реалиях сибирской культуры и быта. Сложности возникли как в процессе объяснения ксенонимов, так и в передаче слов: «турнир Ивана Ярыгина, родельбан, катание на лайках, гидроэлектросотнция». Удивительным оказался тот факт, что ни один участник не смог объяснить, что такое «Столбы». Попытка передать значение сочетания «катание на лайках» как *riding huskies* не может считаться успешной, так как катание происходит в санях, а не верхом на собаках. Некоторые обучающиеся пояснили, что квас – это напиток, а валенки – зимняя обувь.

Для восполнения обнаруженных дефицитов был спланирован и проведен урок о достопримечательностях Красноярска и Красноярского края. Материалами для данного занятия послужило учебное пособие, составленное М.А. Битнер и Н.В. Колесовой «Krasnoyarsk in Brief» [Битнер, Колесова, 2016]. Коммуникативная цель урока заключалась в создании буклета о Красноярске, условно предназначенного для гостей Универсиады, под общим названием «Что делает Красноярск уникальным». В ходе работы в мини-группах необходимо было разработать макет разделов буклета, посвященных достопримечательностям Красноярска, привлекательным для туристов местам, видам досуга, спорту в Красноярске. Обучающиеся успешно справились с по-

ставленными задачами и в результате урока дополнили свой словарный запас названиями реалий, получили и освежили знания о родном крае.

Продолжением данной работы стал проект дополнения к примерному календарному тематическому плану с указанием места регионального компонента в тематической структуре разделов, содержания регионального компонента и возможных видов работы над ним.

Таким образом, результаты данного мини-исследования позволяют утверждать, что разработка регионального компонента является по-прежнему актуальной. Необходимо отметить, что рекомендуемые учебники предлагают достаточно возможностей для его включения. Обучающиеся проявляют интерес к данному материалу и с удовольствием включаются в творческий процесс по его освоению. Разработанные учебно-методические материалы по региональному компоненту, использованные в образовательном процессе, подготовят обучающихся к диалогу культур, что и является главной целью иноязычного образования.

Библиографический список

1. Битнер М.А., Колесова Н.В. Коротко о Красноярске. Krasnoyarsk in Brief / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 136 с.
2. Гроза О.Л., Дворецкая О.Б., Казырбаева Н.Ю., Клименко В.В., Мичурина М.Л., Новикова Н.В., Рыжкова Т.Н., Шалимова Е.Ю. Английский нового тысячелетия (New Millennium English 11). 3-е изд., испр. и перераб. Обнинск: Титул, 2012. 192 с.
3. Концепция внешней политики Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2542248 (дата обращения: 05.09.2017).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/2365 (дата обращения: 05.09.2017).

М.А. Битнер, А.С. Кармазина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

В статье рассматривается потенциал использования комиксов в обучении чтению на английском языке. Авторы утверждают, что креолизованные тексты представляют собой ценное средство создания аутентичной коммуникативной ситуации. Представлен алгоритм обучения чтению с использованием комикса.

Ключевые слова: креолизованный текст, комикс, обучение чтению.

М.А. Bitner, A.S. Karmazina

USING COMIC STRIPS TO TEACH READING

The article explores potential of comic strips in teaching reading in the language classroom. It is stated that creolized texts are a helpful means for creating authentic communicative situation. The authors offer an algorithm of using comic strips in teaching reading.

Key words: creolized texts, comic strips, teaching reading.

Коммуникация в современном мире характеризуется преобладанием визуального компонента над вербальным. Культура, порожденная сначала фотографической революцией, затем цифровой, определила приоритет образа над понятием и словом [Кранк, 2016]. В настоящее время все большее распространение получают тексты, которые передают информацию посредством сочетания текстовой и визуальной составляющих. Данные тексты называются креолизованными.

Креолизованный текст – это «сложное текстовое образование, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата» [Анисимова, 2003, с.17]. Взаимодействие иконического и вербального компонентов сообщения обеспечивает целостность и связность креолизованного текста, его коммуникативный эффект. Таким обра-

зом, в процессе восприятия реципиентом креолизованного текста происходит двойное декодирование заложенной в нем информации, в результате чего создается единый смысл сообщения. К креолизованным текстам можно отнести плакаты, рекламные баннеры, постеры, мемы, комиксы, вывески и т.д. Очевидно, что данный тип текста имеет широкое применение благодаря емкости в передачи информации, эмоциональности и образности.

Данные достоинства креолизованного текста способствуют его широкому применению в сфере иноязычного образования. Образная передача информации о месте действия, визуализация героя, преобладание диалога над нарративом позволяют адаптировать текст без ущерба для аутентичной коммуникации. Все это способствует лучшему пониманию материала посредством образов, повышает мотивацию, стимулируя динамизмом визуального ряда. Даже ученику начальных классов, не знакомому с формами прошлого времени, не обладающему достаточными знаниями лексики, которая необходима для описания места действия и внешности героев, доступна настоящая история.

Для того чтобы выяснить, какую роль играют креолизованные тексты в используемых в настоящее время учебниках по английскому языку, были проанализированы два учебно-методических комплекса для 5 класса: «Enjoy English» М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой и «Spotlight» Ю.Е. Ваулиной, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс.

Анализ методических комплексов показал, что в обоих учебниках креолизованные тексты появляются не так часто. В среднем в каждом учебнике представлено примерно 20–25 креолизованных текстов. В основном используется стандартная схема представления материала, где к тексту просто прилагается картинка в виде дополнительного визуально-развлекательного источника, а не как носитель дополнительной смысловой нагрузки.

Стоит также отметить, что по разнообразию учебник «Enjoy English» немного уступает «Spotlight». Несмотря на то что в обоих учебниках прослеживается использование определенных типов креолизованных текстов (афиши, плакаты, различные постеры, рекламные объявления, краткие зарисовки-комиксы и другие типы), в целом в обоих учебниках можно выделить тенденцию предпочтения определенного типа креолизованного текста. Например, в «Enjoy English» авторы чаще используют комикс, тогда как в учебнике «Spotlight» часто встречаются различные рекламные объявления и плакаты. Более того, в данном учебнике креолизованные элементы можно найти не только в самих заданиях, но и в инструкциях к ним и правилах работы на уроке (инструкции в форме рисунка). В результате анализа креолизованных текстов стал очевидным тот факт, что данные типы текстов используются не только в обучении чтению (что способствует лучшему восприятию и пониманию учебного материала), но и эффективно применяются при изучении новой лексики и обучении диалогической речи. Учитывая это, можно говорить о многофункциональности данного типа текста и эффективности его использования в образовательном процессе.

Рассмотрим алгоритм использования креолизованного текста в процессе обучения чтению. Традиционно выделяется три этапа работы над текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Предтекстовый этап традиционно включает мотивацию к чтению, предупреждение возможных трудностей, введение в тему, установление главных действующих лиц, их взаимоотношений, социокультурного фона, воссоздание предыстории [Мальшева, 2015]. Текстовый этап предполагает прежде всего определение места и времени действия с точки зрения хронологической последовательности (в комиксах может происходить наложение параллельных событий), установление очередности реплик. Так как особенностью разговорной речи является привязан-

ность к ситуации, то часто сами предложения имеют форму эллиптических, иногда редуцированных до одного слова или междометия. Необходимо установить, что означает данная реплика (одобрение, испуг, удивление). Рекомендуется также предложить обучающимся упражнения на проверку понимания текстовых связей, импликаций, главной мысли текста или комичности ситуации. Послетекстовый этап, как правило, представляет собой выход в другой вид речевой деятельности: монологическое или диалогическое высказывание, письмо, творческие и проектные виды заданий.

Рассмотрим реализацию данной методики на примере комикса из учебника «Spotlight» для 5 класса (Extensive Reading 10). Ниже представлен фрагмент технологической карты урока по теме «Safe Camping!».

Этап урока	Действия учителя	Действия ученика
1	2	3
Мотивация к учебной деятельности, определение темы	T: Look at the screen? What can you see? T: Do you like reading comics? Who / what are you favourite comic series about? T: What is this comic strip about? Do you like camping?	S: We see a comic strip. S: About superheroes: Spiderman, Captain America... S: It is about camping.
Предтекстовый этап (снятие трудностей, предвосхищение)	T: What do you take with you when you go camping? T: Now look at the list of things and find them in the pictures: 1) Compasses 2) a whistle 3) matches 4) a plastic bag 5) containers 6) a tent T: Where are the kids? What are they doing in the first picture / last picture? How many characters are there?	S: Food, a tent, matches... Ученики находят данные предметы в комиксе. Ученики рассматривают картинки и отвечают на вопросы учителя

1	2	3
<p>Текстовый этап (просмотровое чтение, чтение вслух, чтение с поиском информации)</p>	<p>T: Look through the story and give it a title.</p> <p>T: Now let's read the story. Who is willing to read?</p> <p>T: Read the story again and answer the questions in pairs.</p> <p>1. What are the names of the boys?</p> <p>2. What have the children got with them?</p> <p>3. Why does the bear come?</p> <p>4. What happens to them in the end?</p> <p>Guess.</p>	<p>Просматривают историю и придумывают заголовок (1-е прочтение). Читают по ролям (2-е прочтение). Читают в парах и находят ответы на вопросы (3-е прочтение)</p>
<p>Послетекстовый этап</p>	<p>T: Finish the sentences:</p> <p>1. Now let's have some ...</p> <p>2. Where are the whistles and ...?</p> <p>3. Why isn't the food in ...?</p> <p>Учитель предъявляет комикс с пропущенными предложениями.</p> <p>T: Now put these sentences in the right bubbles.</p>	<p>Ученики заканчивают предложения, затем вставляют их в верные «пузыри»</p>
<p>Выход в речь</p>	<p>T: Now let's act the story out.</p>	<p>Ученики разыгрывают историю по ролям, опираясь на картинки без текста</p>

В качестве домашнего задания и для стимулирования творческой активности учащиеся могут создать проект комикса или собственно комикс, иллюстрирующий происшествие в походе или любую историю из жизненного опыта. Предварительная работа может проходить в парах или мини-группах. Учитель предлагает план обсуждения и просит придумать историю и заголовок к ней, определить количество персонажей и количество картинок, предполагаемые реплики героев.

В целом опыт использования креолизованного текста в обучении чтению на уроке иностранного языка позволяет судить о его эффективности и целесообразности, так как учащиеся не только с удовольствием работают с текстом комикса, выполняют задания по его содержанию, но и затем посредством диалогического общения на основе комикса создают речевую ситуацию, близкую аутентичной.

Библиографический список

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков вузов. М.: Академия, 2003. 128 с.
2. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н. Английский с удовольствием (Enjoy English 5). М.: Титул, 2012.
3. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский в фокусе 5 (Spotlight 5). М.: Express Publishing: Просвящение, 2012.
4. Кранк Э.О. Проблема иконического языка в ситуации иконического поворота в культуре // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 1. С. 15–18.
5. Малышева Т.С. Обучение студентов I курса монологической речи на основе иноязычных комиксов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 30. С. 99–106.

О.С. Богданова

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ЦЕННОСТЬ: К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГУ КУЛЬТУР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена диалогу культур. Обосновывается ценностно-смысловой подход к реализации идей диалога культур. Аргументируется необходимость разработки методической базы для обучения диалогу культур. Основные положения проблемы сопровождаются примерами.

Ключевые слова: образование, иноязычное образование, диалог культур, ценность, противоречия проблемы, методическая база.

**DIALOGUE OF CULTURES AS A VALUE:
REVISITING DIALOGUE OF CULTURES
AT THE LANGUAGE LESSONS**

The article is dedicated to culture dialogue. The paper supports an axiological approach to the realization of cultural dialogue ideas and gives reasons for the necessity of developing methodological basics for the culture dialogue teaching. Conceptual issues are supplemented with examples.

Key words: education, language education, culture dialogue, value, issues of the problem, methodological basics.

Изменения, происходящие в мире, стали толчком для пересмотра позиций в разных областях жизни. В настоящее время, когда взаимодействие и сотрудничество происходят во всех сферах знаний, образовательная сфера не остается в стороне. Можно сказать, в первую очередь образование, особенно та его часть, которая связана с подготовкой обучающихся к межкультурной коммуникации. Перемены коснулись не только высшего образования, но и школьного. Стало очевидным, что усилия преподавателей вузов и учителей школ, направленные на углубление языковых знаний у обучающихся, не являются гарантом их продуктивного участия в межкультурном общении. Трансформация целевых установок в иноязычном образовании, переосмысление его содержания и принципов потребовали обратить внимание на проблему соизучения языка и культуры, обучения межкультурной коммуникации и диалогу культур как его методологической основе. Уже все понимают, что язык можно выучить, но войти в мир без культуры, без умения вести диалог культур сегодня нельзя.

Вся наша жизнь сопровождается диалогом. Поскольку мы живем в речевом пространстве, в котором через язык отражаются весь мир, культура, то именно диалог культур рассматривается как основа жизнедеятельности, взаимного по-

нимания, обогащения, развития отношений. Бесмысленно доказывать, что диалог культур – это ценность. Это очевидно. Но диалог культур еще и объективная необходимость и потребность, ибо через него снимается напряженность, нейтрализуются конфликты, осуществляется проникновение в ценности той или иной культуры.

Методология диалога культур была добротной разработана М.М. Бахтиным и отражена в его работах. По Бахтину, каждая культура живет только в *вопросании* другой культуры; великие явления в культуре рождаются только в диалоге культур, только в точке их пересечения. Родная культура раскрывается глубже и оценивается объективнее только через другую культуру, потому что между ними как бы происходит диалог. «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она себе не ставила, мы ищем у нее ответа, и чужая культура отвечает нам, открывает перед нами свои стороны, смыслы, глубины» [Бахтин, 1979, с. 334]. Данное суждение известного культуролога освобождает от необходимости оценивать значимость диалога культур в нашей жизни. Одним словом, без диалога культур не будет глубокого понимания и оценивания своей культуры, равно как и другой, уже потому, что в обобщенном виде под диалогом культур понимают взаимодействие и взаимовлияние в процессе общения, обмен мнениями, взглядами, ценностями, смыслами, деятельностями.

В последнее время в связи с трансформациями в области образования достаточно часто и настойчиво педагоги, ученые, философы обращаются к возможностям обучения диалогу культур. Напомним, что в иноязычном образовании также произошли значимые изменения в целевых установках. Впервые за многие годы в формулировке цели иноязычного образования язык уступил приоритетное место личности, способной и желающей принимать участие в диалоге культур, в межкультурном общении. По большому

счету, диалог культур сопровождает весь процесс познания на уроках иностранного языка. Но для продуктивного диалога культур важен ряд существенных условий, таких как: знание своей культуры, знание базовой, фоновой информации о культуре стран изучаемого языка (да и не изучаемого в данный момент тоже), сформированность умений интерпретации определенных фактов, развитие когнитивных умений (сравнивать, сопоставлять, анализировать, обобщать, объяснять и т.д.), наличие потребности выражать свое отношение к фактам культуры и при необходимости аргументировать его и др. Все названные условия очень важны, но особого внимания требует первое. Действительно, без владения базовой информацией о своей культуре, разговаривать будет не о чем. Рассматривая свое назначение в качестве учителя иностранного языка, преподаватель, если он уделяет какое-то внимание культуре, обращается чаще всего к иностранной культуре. Однако в процессе общения с представителями иного лингвосоциума нам приходится скорее всего рассказывать о своей культуре, отвечать на вопросы о своих традициях и т.п. Уже неоднократно в методической литературе отмечалось, что студенты факультетов иностранных языков наиболее информированы о стране изучаемого языка, нежели о своей стране. Та же самая ситуация характерна и для уроков иностранного языка. Происходит перенос опыта.

Важно подчеркнуть, что в процессе диалога культур на уроках иностранного языка воспитываются определенные черты би / поликультурно-языковой личности (БКЯЛ). Категория БКЯЛ признана сегодня одной из значимых в современном целеполагании. Такие ее черты, как умение формулировать оценочные суждения, использовать дополнительную информацию для аргументации своих суждений, осуществлять поиск новой информации о своей и другой культуре, иметь более целостную картину мира, обладать бо-

лее глубоким внеязыковым контекстом (культурным, например), понимать смыслы, идеи, скрытые за национальным звучанием слов и т.д. – все эти характеристики БКЯЛ развиваются наиболее успешно в процессе диалога культур.

Казалось бы, все весьма убедительно. Однако в последнее время появляются работы, в которых диалог культур на уроках называется мифом лингводидактики, а сама идея обучать диалогу культур – мифогенной. Так, проф. Н.В. Барышников считает, что диалог культур трактуется вольно. Ученый не возражает, что в процессе иноязычного образования надо обучать языку и культуре как неразрывному единству, но убежден, что диалог культур стал разменной монетой нашей и зарубежной методик. Вот основные доводы профессора с нашими краткими комментариями.

В процессе диалога культур обучающиеся ограничиваются информацией о своей культуре в пользу иностранной. Происходит перезагрузка менталитета обучающихся, ориентированная на отказ от своей культуры и на присвоение ценностей другой, вследствие чего возникает чувство превосходства другой культуры над своей. Трудно полностью с этим доводом согласиться. Учителя действительно, как было замечено выше, недооценивают роль родной культуры при обучении иностранному языку вообще и иноязычной культуре в частности. Но утверждение относительно появления у учащихся чувства превосходства другой культуры над своей очень сомнительно. Урок проводит учитель, грамотный, квалифицированный, ответственный специалист, который не создаст подобной ситуации. Но для этого при разработке сценария урока важно учитывать технологический аспект обучения диалогу культур.

Второй довод о мифологизации идеи обучения диалогу культур на уроках иностранного языка Н.В. Барышников сводит к тому, что невозможно приобрести опыт ощущения в культуре страны изучаемого языка, не оказавшись

в ней хотя бы на время. Заметим, что речь идет не о создании такого ощущения, а об обучении диалогу культур, в котором ощущения не приоритетны, а приоритетны познание и умения входить в диалог. В одной из своих работ А.Л. Бердичевский, говоря о значимости межкультурных учебников для обучения диалогу культур, замечает, что их отсутствие не может быть компенсировано даже пребыванием в стране изучаемого языка. Осуществлять диалог культур можно через содержательные тексты, встречи посредством этих текстов с эпохами, с идеями авторов, их персонажами.

Интересный диалог представлен в книге Э.М. Ремарка «Три товарища». Разговор Роберта, молодого человека из бедных слоев общества и Патриции, девушки «из высшего общества».

Патриция: Ты будешь чай или кофе?

Роберт: Кофе. Конечно кофе.

Патриция (смущенно): Да, и я выпью с тобой кофе.

Роберт (очевидно, с улыбкой): Но вообще-то ты пьешь чай.

Патриция: Да. Но я уже привыкаю.

Понять смысловые оттенки разговора двух молодых влюбленных можно, только зная, что кофе – это напиток дешевый, а чай дорогой и его пьют те, кто может это себе позволить. Нужна экспликация диалога, проникновение в его смысловое содержание, понимание той эпохи, в которой жили герои книги.

Диалог культур происходит также в процессе «разговора» с художниками, композиторами, архитекторами, скульпторами и т.п. Обучающиеся осуществляют диалог культур, анализируя, сравнивая, вникая в несхожесть фразеологизмов, цитат, афоризмов, уточняя, спрашивая, выражая свою позицию. Иногда диалог культур упрощают до взаимосвязи языка и культуры, хотя убедительно показано, что аддитивный подход к содружеству языка и культуры бесперспективен [Пассов, 2015, с. 98]. Так, в практических разработках для учи-

теля, в учебниках, в описании опыта работы учителя рекомендуются знакомство учащихся с фразеологизмами, поиск адекватного перевода того или иного фразеологизма, соотнесение конкретного фразеологизма иностранного языка с тем, который используется в родном языке. Это уже не плохо. Но в данных случаях вряд ли речь может идти о диалоге.

Другое дело, если в подобных ситуациях обучающиеся будут иметь возможность понимать и обсуждать причины несхожести пословиц, поговорок и др. Приведем пример. Фразеологическое выражение «на черный день» в нашей культуре означает не то же самое, что в английской культуре «for the rainy day» (на дождливый день). Либо пояснение следующего фразеологизма: «Без труда не выловишь и рыбку из пруда» и его вариант во французской культуре: «On ne fait pas desomelettes sans casser des oeufs». Смысл один – ничего нельзя достигнуть без усилий. Но то, что в русской культуре во многих выражениях связано со словом «труд», во французской культуре в данном случае, как во многих других, интерпретация восходит к французской кухне. Для нахождения различий в этих фразеологизмах необходимо сравнивать две культуры, два менталитета, обратиться к когнитивным умениям догадки, сопоставления, анализа, прошлым знаниям, что позволит высказать свои предположения, возможно, поспорить и прийти к выводу. В диалоге практически каждое сообщение рассчитано на его интерпретацию. В процессе пояснения различий значений ученики удивляются, получают удовольствие от новых знаний, обогащают свою картину мира.

То же самое происходит, когда учитель обращается к комментированию цитат и афоризмов. Разве не происходит диалога культур, когда, комментируя высказывание «зряче только сердцем», учащиеся «вступают» в виртуальный диалог с Маленьким Принцем?

Диалог культур происходит также в процессе решения социокультурных ситуаций. Использование данного методического приема очень продуктивно, и интерес учеников к нему всегда высок. Пример: «По телевидению идет трансляция репортажа из Белграда, посвященная похоронам трех китайских журналистов, погибших при бомбардировке американскими военными посольства Китая. У тех кто смотрит этот репортаж, возникает вопрос, недоумение: почему одежда некоторых людей имеет белый цвет, тогда как цвет траура черный? Предлагается обсудить ситуацию и высказать свои предположения, обратившись к культурам разных стран. Если учесть, что и сама ситуация, и процесс ее решения осуществляются средствами иностранного языка, то эффективность этого задания даже для совершенствования лингвистических навыков очевидна.

Таких примеров много. Знакомство с фоновой лексикой, лакунами, асимметрией лингвокультурем и культур и многое иное позволяет обучать диалогу культур, находить возможности его осуществления, организовывать диалогическое общение и, что очень важно, обогащает картину мира учащихся. Практика показывает, что системная грамотная работа учителя по обучению диалогу культур продуктивнее по результатам, чем одноразовое краткосрочное пребывание в стране изучаемого языка. В своих работах М.М. Бахтин, В.С. Библер уточняли, что методологической основой диалога культур является герменевтика: герменевтический анализ, осмысление, понимание, интерпретация всего того, что воспринимается [Шабалин, 2015].

Важно заметить, что процесс диалога культур представляет собой не двусторонний обмен информацией, а единую деятельность, которая не ограничивается формулой «вопрос-ответ», а включает в себя обсуждение, возражения, аргументацию, то есть все то, что делает диалог нерасчленимым процессом, объединяющим его участников. Таким образом, ди-

алог культур имеет место быть на каждом уроке, ибо любой урок иностранного языка – это перекресток культур. Важно только быть участником, а не созерцателем этого процесса.

Путь обучения диалогу культур можно представить следующим образом: знакомство с фактами иностранной культуры => соотнесение их с фактами своей культуры =>нахождение сходств и отличий в их значениях и смыслах => понимание источников различий и сходств =>интерпретация фактов=>возникновение чувства удовлетворения от получения нового знания.

Глубоко по смыслу суждение психолога В.П. Зинченко: «Человек может находиться в культуре, либо оставаться вне ее, может быть таким же пустым местом как для него культура, смотреть на нее невидящими глазами, проходить сквозь нее, как сквозь пустоту, не “запачкавшись” и не оставив на ней свои следы» [Бердичевский, с 185]. При правильной организации процесса обучения диалогу культур мы помогаем обучающимся выходить за пределы языка и языковых знаний как знаковых средств общения в другую плоскость, плоскость культур в языке и языка в культуре.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Бердичевский А.Л. Современная методика межкультурного общения. Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманные ценности. М.: ФОРУМ-НЕОЛИТ. 215 с.
3. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Самара: СГПУ РАО, 1998. Ч. I: Живое Знание. 216 с.
4. Пассов Е.И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия: материалы к докладу. МАПРЯЛ. Гранада, Испания, 2015. 143 с.
5. Шабалин А.Ю. Диалоговая концепция культуры в работах М.М. Бахтина и В.С. Библера // Вестник КРСУ. 2015. Т. 15, № 2. С. 205–206.

П.Е. Болдовская

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается аксиологический потенциал игры в обучении английского языка на среднем этапе обучения в общеобразовательном учреждении. Обучение в игровой форме на уроках английского языка способствует развитию ценностных установок, личностных качеств и коммуникативных навыков и подходит для всех этапов обучения. Обучение при помощи игровых моментов способствует развитию речевой деятельности, усвоению нового лексического материала, коммуникации, также приобщает к культуре страны изучаемого языка. Рассматривается ценность игр в прагматическом, воспитательном и творческом аспектах.

Ключевые слова: игра, ценности, аксиологический потенциал игр, особенности среднего этапа обучения.

P.E. Boldovskaya

AXIOLOGICAL POTENTIAL OF GAME IN TEACHING ENGLISH TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS

This article is concerned with axiological potential of game used in teaching English to secondary school students. Teaching with games develops various skills, moral values, personal character traits and communicative competence. Classroom games can be applied for all grades. Games improve speaking skills, promote assimilation of new vocabulary and communicative skill and familiarize students with target culture. The article also explores pragmatic, educational and creative value of games.

Key words: game, axiological potential of the game, secondary school students.

В настоящее время обучение школьников выходит на новый уровень. Это связано с особенностями современного поколения детей и требует инновационных подходов в их обучении. Актуальные исследования психологии и особенностей интеллекта учащихся среднего этапа школы показывают, что только для 10 % учащихся приемлемы методы, используемые в традиционной педагогике. Оставшиеся 90 % также способны учиться, но не с книгой в руках, а

по-другому: «своими поступками, реальными делами, всеми органами чувств» [Зверев, 1997]. Игра в этом смысле является одним из наиболее подходящих и эффективных каналов постижения знаний, средством их когнитивной, эмоциональной и деятельностной обработки учащимися. Используя игру на уроке английского языка, учитель может решать сразу несколько взаимосвязанных задач: повышать эффективность обучения, задействовать эмоции ребенка и подключать его личную заинтересованность к процессу изучения языка, повышать мотивацию и развивать творческие способности учащегося.

Для начала рассмотрим понятие «игра». В бытовом понимании игру нередко противопоставляют труду, в лучшем случае в ней видят тренировку перед серьезным делом или необходимое восполнение монотонной односторонней деятельности. Подобное толкование, в частности, приводит И.И. Ивин в словаре под названием «Философия: Энциклопедический словарь» [Ивин, 2004]. Однако в философском осмыслении игра представляется как один из важнейших феноменов человеческого существования и восприятия окружающего мира. Феномен игры находит отражение в трудах мыслителей начиная с эпохи Античности (Аристотель, Платон, Сократ, Квинтиллиан), через труды философов-гуманистов (Я.А. Коменский, Д. Локк, М. Монтень, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и др.) вплоть до многочисленных представителей научной мысли современности. Современные подходы к изучению игры включают в себя исследование ее психолого-педагогической сущности, культурологических основ, социологических свойств, изучение организации и игровой деятельности, путей влияния игры в экономической сфере.

Е.А. Репринцева подчеркивает аксиологическую составляющую игр. Анализ концепций разных авторов, проведенный ею в монографии, посвященной педагогике игры,

показывает, что привлекательность игры может быть совершенно разной: с одной стороны, она вызывает удовольствие, положительные эмоции; для других игра – средство и возможность показать свое превосходство, добиться успеха, продемонстрировать умения и навыки; в-третьих, игра – это одно из средств организации и управления, эффективный способ решения учебно-воспитательных, психологических и организационных задач. Конкретизируя ценность игры в образовании автор выделяет:

а) прагматическую ценность игры, которая обеспечивается такими свойствами, как информативность, коммуникативность, репрезентативность, состязательность, добровольность (условная) и креативность;

б) воспитательную ценность, имплицитно включенную во все свойства игры (воспитание необходимых личностных качеств, духа сотрудничества, здоровой состязательности, взаимопомощи, усвоение правильного чувства ценностей учащимися и пр.);

в) побудительную ценность (игра способна снять излишнюю напряженность и побороть разнообразные психологические барьеры в учебной деятельности, установить атмосферу психосоматического и интеллектуального равновесия);

г) самостоятельный характер игры и ее творческую ценность;

д) ориентацию на результат и активацию воли [Репринцева, 2005].

Рассмотрим понятие дидактической игры. Дидактические игры – это игры, «специально создаваемые или приспособленные для целей обучения. Дидактические игры следует отличать от собственно детских игр, в которых свободная игровая деятельность детей выступает как самоцель. Специфическим признаком дидактических игр является их преднамеренность, планируемость, наличие определенной цели и предполагаемого результата» [Российская педагоги-

ческая энциклопедия, 1993, с. 42]. Подобно другим видам игр, дидактические игры подчиняются основным параметрам, выявленным И. Хейзингом: 1) процессуальный характер; 2) подчинение определенным правилам (порядок действий игроков подчиняется заданной учителем модели); 3) наличие цели и задач; 4) эмоциональность (чувство напряжения, радости, азарта); 5) ощущение «инобытия» (имеется в виду то, что учащиеся сразу воспринимают игру на уроке как «нечто иное, отличное от обыденной учебной деятельности» и мгновенно реагируют на нее как «нереальность») [Цит. по: Зильберман, 2008, с. 45]. Последнее («нереальность» учебной игры) весьма интересный момент с позиции учителя и ученика. Ученик легко включается в игру на уроке английского языка, интуитивно воспринимая ее условный характер, освобождаясь от напряжения, которое он обычно чувствует, выполняя традиционные задания. Для него на первое место выходят условность, вероятностность и необязательность игры, ее эмоциональная «безопасность», если такой термин уместен в данном контексте. Однако для учителя мотив игры смещается на получение нормативного результата, на ее продуктивный характер. Поэтому, с точки зрения педагога, ценность игры заключается в ее ориентированности на результат – конкретный коммуникативный навык и действие, которое необходимо закрепить.

В статье, посвященной игровым приемам в обучении английскому языку, Н.А. Щербакова разделяет все игры на две большие группы:

- 1) подготовительные игры;
- 2) творческие игры.

Подготовительные игры направлены на развитие коммуникативных навыков и умений. Их автор разделяет:

- на фонетические;
- грамматические;
- аудитные;

- речевые;
- орфографические;
- лексические [Щербакова, 2017].

Среди фонетических игр можно выделить игры-загадки, игры-имитации, игры-соревнования, игры с предметами и игры на внимательность. Целесообразно понимать при этом, что навык произношения тесно связан с навыками говорения и аудирования, что подразумевает формирование речевого слуха, развитие памяти и вероятностного прогнозирования. В обучении говорению продуктивны игры «Снежный ком», игры с недостатком информации, игры на угадывание, а также разнообразные коллективные игры. При этом очевидно, что наряду с дидактическим характером эти игры развивают командный дух, укрепляют взаимодействие в классе и формируют дружеские взаимоотношения между учащимися.

Творческие игры, в свою очередь, основаны на уже усвоенном учащимися минимуме коммуникативных действий и подразделяются:

- на сюжетно-ролевые;
- драматизацию (в том числе диалог и импровизацию);
- пальчиковые;
- интеллектуальные;
- игры-соревнования [Там же].

Все они предполагают творческое использование устной и письменной речи и формируют позитивное отношение к самому предмету иностранного языка и его изучению. При этом игра может перерасти в проект, например, «Умный дом» или «Дом будущего», «Виртуальная экскурсия по родному городу» (или городу страны изучаемого языка), «Создаем музыкальную группу» и прочие. Помимо развития навыков творческого письма, данные игры закрепляют и расширяют тематический словарный запас и несут несомненную воспитательную направленность.

Современные условия позволяют использовать в учебном процессе компьютерные игры и игровые технологии. Многие педагоги начинают воспринимать такого рода обучение как новый инструмент познания мира. И это находит отклик в новых формах и методах обучения, также в новой идеологии глобального мышления.

По мнению многих педагогов, компьютерные технологии получают все большее признание, потому что они:

- стимулируют процесс изучения любого предмета и облегчают обмен опытом преподавания различных учебных дисциплин;

- повышают существенно интерес учащихся к учебному процессу, в частности к овладению иноязычной речевой деятельностью на уроках иностранного языка;

- расширяют коммуникативную практику учащихся;

- делают возможным использование новых методических приемов, основанных на сопоставлении собственных данных учащихся и тех, которые они получают в результате общения [Ерохина, 2017].

В основе компьютерной и веб-коммуникации лежит следующий игровой принцип: пользователь в интерактивном режиме осуществляет поиск и компоновку нужных ему информационных массивов, задействуя по желанию или в рамках условий игры слуховой, зрительный и тактильный канал. Таким образом, компьютерные игры позволяют учителю задействовать сразу три вида восприятия детей:

- слуховой;

- визуальный;

- кинетический.

Н.Н. Зильберман указывает на то, что компьютерные игровые технологии создают игровую ситуацию, более приближенную к реальности, чем дидактическая игра. Они побуждают учащихся проявлять более высокий уровень мотивации к изучению языка, так как без понимания условий игры,

подписей и текстов ссылок невозможно понять назначение команд и достичь успеха в игре. Среди недостатков компьютерных игр ученый отмечает их узость и специфику формирования словарного запаса, как правило, выходящего за рамки базовой коммуникации. Поэтому данные игры целесообразно использовать на этапе обучения не ниже среднего, более подходящим является старший этап [Зильберман, 2008].

На начальном этапе компьютерные игровые технологии могут быть использованы для решения конкретных дидактических задач, например:

- семантизация и закрепление лексики по базовым темам (Семья. Внешность и Характер. Дом или Квартира. Город и др.);

- формирование речевой компетенции учащихся в рамках конкретной лексико-тематической группы (навыков чтения и понимания, аудирования и понимания, говорения и письма, аудирования и говорения).

В рамках урока иностранного языка на среднем этапе целесообразно использование игровых технологий информационного жанра, например «Я ищу», игры-пазлы, игры-квесты, браузерные игры, игры-тесты, реже игры-приключения. Возможно использование игр глобальной стратегии, например строительные игры, игры жанра «Забота» и реже экономические.

Воспитательные задачи обучения практически полностью исключают использование на уроках игр-аркад, то есть игр на выживание, гонок, игр жанра «Поединок» и «Скрытность».

В целом можно утверждать, что использование игры на уроке иностранного языка направлено на получение качественно иного знания с использованием новейших педагогических и информационных технологий. Материал усваивается намного продуктивней и уровень успеваемости при таком обучении повышается. Игра носит при этом явно вы-

раженный ценностный характер, что делает ее неотъемлемым инструментом в педагогическом арсенале учителя иностранного языка. Использование компьютерных технологий в практике преподавания иностранного языка позволяет сделать обучение интересным и увлекательным, живым и достаточно легким, способствует неуклонному росту мотивации к изучению иностранного языка, воспитывает ценностное отношение к предмету, к своим соученикам, учит взаимодействию, помощи, ответственности и эмпатии.

Библиографический список

1. Ерохина Е.А. Компьютерные технологии как эффективный метод обучения иностранному языку // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». М.: ИД «Первое сентября», 2017 [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/630692/> (дата обращения: 5.10.2017).
2. Зверев А.О. 10 и 90 – новая статистика интеллекта // Знание – сила. 1997. № 5. С. 92–97.
3. Зильберман Н.Н. Применение технологий компьютерных игр в преподавании иностранного языка (на примере использования технологий Sims2. The) // Гуманитарная информатика. 2008. № 4. С. 113–118.
4. Ивин А.А. Философия: энциклопедический словарь. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
5. Репринцева Е.А. Педагогика игры: теория, история, практика: монография. Курск: КГУ, 2005. 421 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 269 с.
7. Щербакова Н.А. Игровые приемы в обучении английскому языку // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». М.: ИД «Первое сентября», 2017 [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/627229/> (дата обращения: 5.10.2017).

Ю.А. Вавилова

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается использование интерактивных технологий как способ повышения мотивации у учащихся на начальном этапе в процессе обучения иностранному языку. Раскрыты понятие, классификация и способы применения интерактивных технологий с целью развития иноязычных коммуникативных навыков.

Ключевые слова: интерактивные технологии, классификация интерактивных технологий, мотивация, начальный этап.

Y.A.Vavilova

INTERACTIVE TECHNIQUES AS A MEANS OF MOTIVATING FOREIGN LANGUAGE LEARNERS AT PRIMARY SCHOOL

This article explores interactive techniques in teaching speaking. It is stated that interactive techniques motivate primary school students to learn a foreign language. The author gives the definition and classification of interactive techniques and describes their application to communicative skills development.

Key words: interactive techniques, classification of interactive techniques, motivation, primary school learners.

Проблема актуальности интерактивных технологий заключается в том, что, несмотря на существование множества различных интерактивных технологий, в педагогике нет ни одной достаточно полной их классификации. Выявлено, что наблюдается низкий интерес к использованию интерактивных технологий в целях повышения мотивации в процессе обучения иностранному языку на начальном этапе обучения.

Главной задачей современного образования является предоставление ученику фундаментальных знаний, обеспечение всех условий для его дальнейшей социальной адап-

тации и формирование способности к самообразованию. И. Кант определяет главную цель образования следующим образом: «Как сделать так, чтобы ребенок, будь школьник он, или студент, учеьем заинтересован был как сознательный субъект?» [Цит. по: Журавлева, Михалева, 2012, с. 3–4].

Современное обучение определяют краткие сроки, большой объем информации, высокие требования к уровню знаний, навыков и умений ученика. Для преподавателя важно чтобы на уроках было учиться интересно, чтобы обучение было динамичным и актуальным. Этому способствует использование интерактивных технологий обучения.

Интерактивные технологии – это приемы и способы обучения, в которых есть возможность по-разному реагировать на любые действия участников во время их взаимодействия. Основная цель – это целенаправленное привлечение каждого из учащихся в процессы образования и исследования, что положительно действует на мотивацию учащихся и общую эффективность познавательного процесса.

А также на то, чтобы уметь действовать в команде, выражать терпимость к другой точке зрения, уважать право участников на свободу слова, их достоинства (исключается доминирование какого-либо участника или идеи), вырабатывать жизненный и профессиональный опыт, обладать осознанной компетентностью.

Ю.В. Гушин считает, что обучение с использованием интерактивных технологий предполагает непривычную логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от образования нового опыта к его теоретическому осмыслению через практику [Гушин, 2012].

Интерактивные технологии в обучении находим в педагогических и психологических трудах таких ученых, как Л.Н. Вавилова, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, D. McCelllands, B. Mansfield, B. Oskarsson, B. Rey, S. Shaw и др.

Существует множество классификаций интерактивных технологий. Ю.В. Гущин рассматривает наиболее общие и часто используемые:

1. Круглые столы (дискуссия, дебаты).
2. Мозговой шторм (brainstorm).
3. Кейс-технологии (ситуационный анализ).
4. Игра (деловая и ролевая).
5. Тренинг, мастер-классы.
6. Портфолио [Гущин, 2012].

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» [Федеральный закон ...], а также в государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается необходимость формирования у учащихся положительной мотивации (побуждения, желания) к обучению и познанию и мотивации в получении образования в течение всей жизни [Федеральный государственный...]. Реализовать данное требование на начальном этапе возможно посредством введения интерактивных технологий.

Тетерева А.А. выделяет главную цель – создать у детей начального этапа обучения мотивацию к изучению иностранного языка через применение интерактивных технологий и для активизации речевого опыта учащихся [Тетерева, 2013].

В психологии начальный этап в возрастном развитии школьников соответствует начальной школе (1–4 классы) т.е. от 7 до 11–12 лет. С точки зрения протекания отдельных психических процессов ученик младшего возраста принципиально отличается от среднего школьного возраста и подросткового. Педагогическое общение на уроке иностранного языка (между учащимися, между учителем и классом) должно соответствовать требованиям, оптимальным для данного возраста [Леонтьев, 2014].

Уроки на начальном этапе специфичны, и главная цель таких уроков – формирование речевых навыков. От того, какую основу заложит преподаватель в своих учеников на на-

чальном этапе обучения, зависит дальнейший процесс овладения иностранным языком [Белякова, 2013].

Как отмечают А.Н. Гостевская и Н.В. Бабкина, для начального этапа обучения важной интерактивной технологией является игра (особенно ролевая и имитационная). В этом случае игра и есть мотивирующий фактор, который ведет к нужным результатам. Преподавателю важно организовывать на уроках иностранного языка различные игры для того, чтобы детям было учиться интереснее, охотнее, чаще, быстрее. Было выявлено, что при использовании игровых технологий контроль знаний становится более свободным и психологически раскрепощенным, болезненная реакция учащихся на сделанные ошибки исчезает, подход к учащимся в процессе обучения становится деликатным и дифференцированным [Цит. по: Гостевская, 2017].

Учитель английского языка Е.А. Шерепа на уроках в начальной школе использует такие интерактивные технологии, как работа по парам и в небольших группах, а также технологию обучения в сотрудничестве. При первой технологии ее ученики достигают определенной цели, взаимодействуя друг с другом, показывают самостоятельные речевые навыки, у них повышается уровень мотивации к занятиям, они учатся тому, как можно оценивать себя и других, поднимают свой деловой статус в коллективе. Вторая – способствует повышению эффективности овладения иностранным языком и мотивации учащихся, улучшает результативность их учебного труда [Шерепа, 2012].

С целью повышения мотивации учащихся при обучении иностранному языку следует совмещать применение интерактивных технологий с традиционными методами обучения, продумывая структуру урока, выбирая формы, методы и приемы работы с учетом индивидуальных способностей и возможностей учащихся [Гостевская, Бабкина, 2017].

Мы планируем разработать модель использования интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку на начальном этапе, и предполагаем, что практическое применение этой модели приведет к увеличению мотивации, уровня подготовленности обучающихся, ускорению процесса обучения, повышению его качества.

Библиографический список

1. Белякова С.В. Игра как эффективное средство обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста // Иностранные языки в школе. 2013. № 6. С. 25.
2. Гостевская А.Н., Бабкина Н.В. Интерактивные технологии на уроках английского языка как средство стимулирования познавательной мотивации учащихся средней школы // Педагогические науки. 2017. № 61–1. С. 1–2.
3. Гуцин В.Ю. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–18.
4. Журавлева О.П., Михалева Л.П. Интерактивный режим организации современного образовательного процесса. Красноярск, 2012. 100 с.
5. Леонтьев А.А. Возрастные и индивидуальные особенности школьников в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2014. № 1. С. 70.
6. Тетерева А.А. Формирование иноязычных грамматических навыков у младших школьников с опорой на рефлексия // Иностранные языки в школе. 2013. № 2. С. 17.
7. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 05.09.2017).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования / Утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357)

[Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/federalniy-gosudarstvenniy-obrazovatelniy-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-434901.html> (дата обращения: 05.09.2017).

9. Шерепа Е.А. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций на уроках иностранного языка // Ресурсы, обзоры и новости образования. 2012. № 17. С. 1–2.

Н.Д. Вершкова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ К КОРПОРАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются потенциальные возможности игровых технологий для воссоздания вероятностных проблемных ситуаций будущей профессиональной деятельности лингвиста-переводчика. Ведущим видом деятельности будущего лингвиста-переводчика признается корпоративная коммуникация, включающая деловые, социально-бытовые и культурно обусловленные контакты в поликультурной среде.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, лингвист-переводчик, корпоративная коммуникация, игровые технологии, учебно-деловая игра.

N.D. Vershkova

GAME-BASED LEARNING FOR TEACHING CORPORATE COMMUNICATION TO FUTURE LINGUISTS AND TRANSLATORS IN PROFESSIONAL TRAINING

The article considers potential possibilities of game-based teaching for a reconstruction of probabilistic problem-based communicative situations of the future professional activity of the linguist-translator. It is stated that the leading type of activity of the future linguist and interpreter is corporate communication, including business, social and cultural contacts in a multicultural environment.

Key words: professional training, linguist and translator, corporate communication, game-based teaching, educational- and business-game.

Профессиональная подготовка будущих лингвистов-переводчиков тесно связана с теорией корпоративной компетентности, под которой мы предлагаем понимать готовность к деловым, социально-бытовым и культурно обусловленным контактам в поликультурной корпоративной среде.

Подготовка такого рода предусматривает постепенный переход на новые способы обучения, о которых говорит М.Г. Янова, рассматривающая двухуровневое обучение, направленное на переход современного образования к подготовке специалистов в контексте компетентностного подхода [Янова, 2012].

Вопросы профессиональной подготовки будущего лингвиста-переводчика затрагивались нами в статьях «Формирование системы поликультурных знаний в ходе профессиональной подготовки будущего лингвиста-переводчика (работа с фоновой и региональной лексикой на предпереводческом этапе)» [Вершкова, 2016] и «Формирование поликультурной компетентности будущих лингвистов-переводчиков на основе применения проблемно-деятельностных технологий» [Вершкова, 2017].

Как отмечает Н.И. Герасимова, корпоративная коммуникация как феномен бизнес-общения является необходимым условием успешности профессиональной деятельности. В условиях единого экономического пространства предъявляют жесткие требования к профессиональному уровню будущих переводчиков, кросс-культурной корпоративной коммуникации специалистов, уровню владения иностранными языками. Таким образом, стратегическая цель профессиональной подготовки будущих переводчиков к деловому общению должна быть связана со спецификой той или иной корпоративной культуры [Герасимова, 2011].

Признаками корпоративной культуры можно считать внешнюю адаптацию и внутреннюю интеграцию органи-

зации (предприятия, социальной общности). Эти признаки нельзя «раскрыть» на теоретическом уровне, для понимания алгоритма их действия необходимо воссоздать модель деятельности корпорации – это можно сделать в учебной игре.

Сочетание всех известных способов обучения – индивидуального, индивидуально-группового и коллективного – достигается в игровой учебной деятельности. Относя, вслед за Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, игровую деятельность к ведущему виду деятельности дошкольного и младшего школьного возраста, мы часто забываем, что человек, по определению Й. Хейзинга, – «существо играющее» (*Homo Ludens*), и использование игровых технологий на уроках первого и второго иностранного языка для лингвистов-переводчиков можно признать целесообразным.

По мнению Г.К. Селевко, игровая технология – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [Селевко, 1998]. Воссоздание в игре такого рода ситуаций (социально-бытовых, деловых, культурно обусловленных) позволяет избежать монотонности рутинной работы по переводу и анализу однотипных текстов.

Игры традиционно используют на этапе повторения и обобщения уже пройденного материала для развития навыков речевой деятельности, организации диалоговых дискуссий: одной из наиболее эффективных форм урока повторения и обобщения при обучении иностранному языку является урок-игра во всех возможных его вариациях (учебная игра, социально-бытовая, деловая, ролевая) [Использование игровых технологий...].

Воссоздание вероятностных проблемных ситуаций будущей профессиональной деятельности лингвиста-переводчика происходит в рамках учебно-деловой игры «Подписание до-

говора», «Апробация нового оборудования на экспериментальной площадке», «Заключение контракта».

Социально-бытовые игры «Встреча в аэропорту», «Заселение в гостиницу», «Кейтеринг» моделируют те ситуации, с которыми переводчик обязательно столкнется при реализации культурно обусловленных контактов.

Ролевая игра – проблемная ситуация с заранее распределенными персонажами – предполагает участие преподавателя, необходимое для того, чтобы не нарушать иллюзию игры.

В ходе всех перечисленных выше игр будущий лингвист-переводчик моделирует профессиональную деятельность, пробуя взять на себя те роли, которые он будет исполнять в будущей профессиональной жизни. Многоаспектность игры позволяет построить модель корпоративной коммуникации на всех уровнях и апробировать ее в условиях учебной деятельности при подготовке устного и письменного делового перевода.

Библиографический список

1. Вершкова Н.Д. Формирование системы поликультурных знаний в ходе профессиональной подготовки будущего лингвиста-переводчика (работа с фоновой и региональной лексикой на предпереводческом этапе) // Стратегия и тактика письменного перевода: традиции и инновации: материалы V Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. И.П. Селезнева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 29–38.
2. Вершкова Н.Д. Формирование поликультурной компетентности будущих лингвистов-переводчиков на основе применения проблемно-деятельностных технологий // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы V Всероссий-

ской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию факультета иностранных языков / отв. ред. И.А. Майер; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 73–79.

3. Герасимова Н.И. Деловая игра как средство профессиональной подготовки будущих переводчиков к корпоративной коммуникации: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2011. 25 с.
4. Использование игровых технологий в преподавании иностранного языка (из опыта работы преподавателя М. Малаховой) [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-igrovih-tehnologiy-v-prepodavanii-inostrannogo-yazika-1116839.html> (дата обращения: 12.12.2017).
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
6. Янова М.Г. Структура профессиональной компетентности педагога // Педагогический журнал. 2012. № 4. С. 63–73.

М.Н. Высоцкая, П.А. Баскаулова

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена проблеме обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС) английскому языку на этапе начального общего образования во 2–4 классах в условиях общеобразовательной школы. В статье рассмотрены особенности построения урока английского языка в классах, где обучаются дети с легкими формами РАС и предложены упражнения и задания, ориентированные на данную категорию учеников.

Ключевые слова: *расстройство аутистического спектра, инклюзивное образование, обучение английскому языку, начальный этап общего образования, аутизм, обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.*

M.N. Vysozkaya, P.A. Baskaulova

FEATURES OF PRIMARY ENGLISH LANGUAGE TRAINING OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

This article is devoted to the problem of English language training of children with autism spectrum disorder in primary school in the conditions of inclusive education. Special features of this education are considered in the article. Also a set of additional exercises is proposed.

Key words: *autism spectrum disorder, inclusive education, English language training, primary education, autism, education of children with disabilities.*

К сожалению, количество детей с ограниченными возможностями здоровья постоянно растет (по данным ВОЗ, на 13 % в год). Такая тенденция прослеживается во всех развитых странах мира, а особенно в крупных городах с большим количеством населения и плохой экологией. Город Красноярск входит в рейтинг пятнадцати самых загрязненных городов России, а экологические проблемы часто оказывают сильное влияние на здоровье будущих поколений, поэтому вопрос грамотного построения общения, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) становится все более и более актуальным.

Детский аутизм – это особое нарушение психологического развития, проявляющееся трудностями общения и социального взаимодействия. Своеобразие аутистического развития заключается в том, что аутичный ребенок, обладая достаточными речевыми и интеллектуальными возможностями, не стремится их использовать в реальной жизни, во взаимодействии с окружающими.

Буквальный перевод термина «autismus» трактуется как «неадекватное самолюбование» и указывает на стремление больного уединиться в мире собственных фантазий и переживаний [Питерс, 1999].

Целью статьи являются рассмотрение особенностей обучения детей с легкими формами расстройства аутистического спектра (далее – РАС) английскому языку на этапе начального общего образования во 2–4 классах, адаптация существующих упражнений учебно-методического комплекса и разработка собственного блока заданий на формирование основных механизмов иноязычной речевой деятельности.

В данной работе мы рассматриваем только два пункта Адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (далее – АООП НОО) для детей с РАС (8.1 и 8.2), описывающих учебный процесс для детей с РАС, поддающихся полноценному обучению. Вариант 8.2. АООП НОО предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки (1–5 лет для детей с дошкольным образованием и 1–6 лет не получивших дошкольное образование).

А.В. Бондарева отмечает, что для обучения детей с расстройствами аутистического спектра очень хорошо подходит китайский принцип: «я слышу, и я забываю, я вижу, и я запоминаю, я делаю, и я понимаю». [Бондарева, 2017]. Для создания условий, способствующих успешному овладению детьми-аутистами общеобразовательной программой, существуют различные приемы. Приведем некоторые из них:

- схемы, или простые изображения, чтобы доносить до них свои идеи, так как большинство детей-аутистов лучше реагируют на визуальную коммуникацию (схемы должны быть достаточно яркими, чтобы привлекать внимание ребенка, но при этом обилие цветов не должно быть чрезмерным, иначе это только усугубит ситуацию с концентрацией внимания);

- языковое постоянство (то есть всегда говорить одними и теми же фразами);

– использовать простые фразы и конструкции, большой акцент делать на ключевых словах;

– упражнения на метод подстановки слов (способствуют развитию умения воспринимать предложение целиком, переводить его в уме на родной язык, что развивает мыслительную деятельность, закрепляет знания и вырабатывает хорошие навыки, появляется способность к анализу и логическому мышлению);

– индивидуальное домашнее задание;

– переключение деятельности;

– правила-напоминания или опорные карточки (крупным шрифтом или символами).

Важно не просто использовать на уроке визуальные подсказки, схемы и специальные пособия, а научить детей, самостоятельно ими пользоваться.

При работе с детьми со сниженным темпом письма целесообразно использовать листы с упражнениями, требующие минимального заполнения. Адаптация текстов для чтения, упрощение предложений поможет детям с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения успешно работать на уроке [Буракова, 2012].

В идеале инклюзия выглядит так: каждому из особых детей эксперты – а не школьные учителя – пишут индивидуальную программу. В реальности, к сожалению, наиболее часто встречается лишь минимальное соответствие образовательных условий установленному стандарту. Большинство школ просто принимает детей с ОВЗ, так как не имеет права им отказать. При этом учителя ограничиваются лишь тем, что не привлекают таких детей к участию на уроке и позволяют им тихо и незаметно присутствовать при образовательном процессе.

Данная публикация была разработана в сотрудничестве с МБОУ СШ № 17 г. Красноярска под руководством опытного преподавателя Мандрыкиной Ольги Васильевны. Школа является пилотной базовой образовательной организацией,

площадкой по внедрению ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, перед апробацией и введением данных упражнений в образовательный процесс они были согласованы и одобрены специалистами-дефектологами этой школы.

В качестве основы для практической части был выбран учебно-методический комплект «New Millenium English», авторы С.И. Азарова, Э.Н. Дружинина, так как данный УМК используется учителем в классе, где обучаются 2 учащихся с РАС. Учебник допущен Министерством образования Российской Федерации для общеобразовательных школ, а также рекомендован советом BRITISH COUNCIL. Несмотря на это, УМК имеет ряд недостатков: в нем недостаточно объяснен грамматический материал, нет доступных и понятных схем, недостаточно упражнений на подстановку. В данной серии учебников для младших классов есть большое количество игр, но недостаточно упражнений, направленных на тренировку и отработку навыка письменной речи, поэтому учителю необходимо самостоятельно проделать большую работу по разработке дополнительных материалов (даже для «обычных» учеников), чтобы сделать понятным содержание урока, проводимого в классе, где есть учащиеся с диагнозом РАС. Конечно, невозможно требовать от авторов материалов, ориентированных на детей с ОВЗ, отсюда наш интерес к проблеме.

Ориентируясь на конкретный запрос учителя и руководствуясь нашим исследовательским интересом, мы приняли решение о разработке упражнений на подстановку по грамматической теме «Множественное число существительных». Представляем вашему вниманию некоторые из разработанных, протестированных и прошедших экспертизу учителя и дефектолога упражнений.

Адаптация упражнений и разработка дополнительных материалов была проведена с учетом приемов и способов обучения детей с РАС английскому языку. Были адаптированы суще-

ствующие упражнения для учащихся с диагнозом РАС и разработаны дополнительные материалы, позволяющие учителю оптимизировать затраты время на подготовку к уроку. При разработке материалов мы ориентировались на конкретного ребенка (как это предусмотрено нормативными документами), но при этом постарались сделать их в определенной степени универсальными и оптимизировать подготовку учителя к урокам английского языка в классах, где обучаются дети с РАС.

Для успешного овладения грамматическим материалом необходимо обеспечить ребенка всевозможными наглядными опорами. Поэтому нами была создана серия карточек-опор (рис.). Карточка имеет оптимальный размер, а значит, может удобно располагаться на рабочем месте ученика. В опоре использованы приглушенные цвета, не раздражающие зрение, нет цветового перенасыщения. Буквы и символы изображены крупным шрифтом. Ключевые моменты выделены особым цветом. Данные факторы способствуют концентрации внимания и тому, что ребенок с РАС комфортно чувствует себя на уроке.

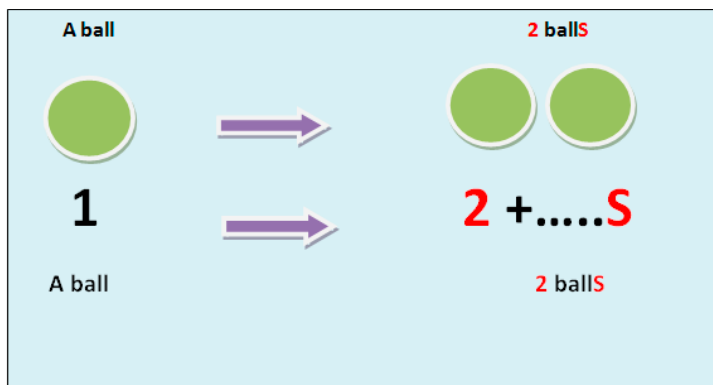


Рис. Образец карточки-опоры

В разработанной нами серии упражнений все задания классифицированы в соответствии с АООП НОО. Да-

лее представляем два упражнения на отработку грамматических умений. В первом упражнении необходимо подставить букву *S* там, где необходимо. Второе задание имеет похожую направленность, однако оно предназначено для повторной отработки. В данном случае необходимо не только дописать недостающую букву, но и соотнести изображение и лексический эквивалент. Упражнения направлены на подстановку, содержат большое количество визуальных опор, имеющих непосредственное отношение к жизни. При подборе наглядных примеров особое внимание уделялось естественности и доступности изображений. А также лексической посильности языковых единиц. Стоит отметить, что задания направлены не на то, чтобы запутать учащегося, а наоборот, чтобы облегчить восприятие нового материала. Безусловно, в процессе выполнения упражнений ребенок может пользоваться карточкой-опорой.

В заключение хочется отметить, что работа в данной школе продолжается, проходит в тесном сотрудничестве с учителем и дефектологом. Учитель активно использует разработки, представленные в данной публикации. В дальнейшем с учетом положительного опыта нами было решено принимать непосредственное участие в проведении занятий в МБОУ СШ № 17 и продолжать апробацию разработанных материалов.

Библиографический список

1. Бондарева А.В. Реализация инклюзивного образования на уроках английского языка в общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2017. № 5. С. 471–474.
2. Буракова Е.К. Аутизм. Пути преодоления проблемы // Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 32–35.
3. Питерс Т. Аутизм: от его теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.

М.Н. Высоцкая, И.А. Коваль

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению использования технологии подкастинга для формирования у учащихся важнейших компонентов речевых умений говорения и аудирования.

Ключевые слова: *информационно-коммуникативные технологии, аутентичный ресурс, подкастинг, иноязычная коммуникация, аудирование.*

M.N. Visotskaya, I.A. Koval

USING PODCASTS IN TEACHING FRENCH

The article is devoted to using podcasts for development of students' speaking and listening skills.

Key words: *information and communicative technologies, authentic resources, podcasting, foreign-language communication, listening.*

На данный момент возможность использования информационно-коммуникационных технологий активно изучается современными преподавателями и поддерживается специалистами в области лингводидактики.

Использование интернет-технологий в обучении иностранному языку является необходимым. Во-первых, материалы, которые дает учебник, теряют актуальность достаточно быстро, а интернет-ресурсы распространяются в сети Интернет в режиме реального времени. Так, например, новые подкасты от Radio France Internationale – «Journal en français facile» выпускаются ежедневно и посвящены актуальным мировым проблемам.

Во-вторых, аутентичность ресурсов позволяет преподавателям иностранных языков на их основе обучать учащихся грамотной иноязычной коммуникации, следовательно, учащиеся будут подготовлены вступить в иноязычную коммуникацию, принять участие в волонтерстве в мероприятиях международного и мирового масштаба (предстоящий чемпионат мира по футболу–2018 или Универсиада–2019 в Красноярске).

Ярким представителем аутентичного ресурса является вебсайт TV5MONDE, содержащий информацию со всего мира не только в текстовом, но и в формате аудио- и видео-подкастинга. Данный сайт также содержит методические приложения для работы с аудио- и видеоматериалами, которые могут быть использованы преподавателями иностранных языков.

На практике V курса мы столкнулись с недостаточно высокой степенью сформированности у обучающихся навыков аудирования. Одна из причин – недостаточное использование аутентичных аудиоматериалов. Использование на уроках технологии подкастинга позволит учителю иностранного языка повысить уровень сформированности навыков аудирования и повысить мотивацию учеников к овладению данным видом речевой деятельности.

Мы будем придерживаться подхода к аудированию, предложенного И.И. Халеевой, подчеркивающей необходимость включения данного вида речевой деятельности в урок и определяющей его как «одно из условий улучшения навыков устной речи и путь к накоплению сведений о неисчерпаемых возможностях языковой системы и способах ее речевой реализации и важный канал пополнения знаний о стране (странах) изучаемого языка...» [Халеева, 1989, с. 11].

В процессе обучения аудированию учащиеся знакомятся с сутью культурологических понятий, таких как культурное сообщество и наследие, историческая память, культурный вандализм, межкультурное общение, а также с образом жизни людей, проживающих в стране изучаемого языка.

Благодаря обучению аудированию происходит формирование микроумений, основную классификацию которых разработал американский лингвист Дж. Ричардс. В данную классификацию входят следующие умения: различать отдельные звуки; распознавать ритмическую модель языка; определять связь между событиями, описываемыми в

аудиотексте; выделять отношение говорящего к предмету и т.д. [Richards, 2008].

Следует отметить, что понятие «микроумение» в данной классификации охватывает как слухопроизносительные и лексико-грамматические навыки аудирования, так и умения аудирования.

Понятие «подкастинг» произошло от слияния таких слов, как «ipod» (название музыкального плеера) и «broadcasting» (радиовещание). Данное явление стало актуальным благодаря широкому распространению портативных медиаплееров iPod от компании Apple в 2004 году. Актуальность использования подкастов характеризуется мобильностью и свободным доступом в любой точке мира [Richards, 2008].

В Интернете можно найти подкасты на различные темы для изучающих французский, например, в подкастах от «Radio Voyageurs» и «Culture monde» содержится информация о мировых культурах и быте других народов, путешествиях и странах, данные подкасты могут послужить путеводителем для путешественников; в подкастах от «SBS en français» и «Une semaine dans le monde» рассказываются последние актуальные мировые новости, а также мнение гостей о произошедшем.

В соответствии с характером информации подкасты можно разделить согласно общеевропейскому определению языковых уровней: ситуативно-тематические и информативно-справочные (уровни A2 – B2); информационно-рекламные (уровни A2 – C1); аудио- и видеотексты СМИ (A2–C2); художественные аудио- и видеотексты, а также тексты аудио- и видеоподкастов пользователей Интернета (B2 – C2).

На основе УМК по французскому языку «L'oiseau bleu» для 9 класса по теме «Unité 2. Je m'installe à l'hotel» был разработан алгоритм работы с видеоподкастом с сайта TV5Monde по теме «Туризм в Квебеке». Уровень сложности A2 – B1 соответствует школьной программе (табл.).

Алгоритм работы с видеоподкастом с сайта TV5Monde по теме «Туризм в Квебеке»

Стадия – до прослушивания (настрой студентов; работа в парах / группах)	
<p>1) Учащиеся обсуждают перевод презентационных слов и высказывают свои предположения о предстоящем аудировании: <i>igloo; escalade de glace; lac; patinage; course en canot sur la glace; sirop d'érable; kitesurf.</i></p> <p>2) Для усвоения новой лексики дано следующее задание на составление фраз, которые встретятся в подкасте:</p>	
a. aller marcher	1. dans un téléphérique
b. admirer	2. sur les plaines d'Abraham
c. contempler la chute Montmorency	3. à la cabane à sucre
d. goûter un repas typique	4. au bar de glace
c. prendre un verre	5. le fleuve Saint-Laurent
<p>3) Case study. Учащимся дается задание заполнить мини-таблицу о плюсах и минусах двух типов туризма. Затем предлагается поменяться записями для обмена мнениями.</p>	
les avantages	les défauts
tourisme ethnique	
tourisme ordinaire	

Стадия – во время прослушивания (задания на общее и детальное понимание содержания текста; верно / неверно; закончить предложение; заполнение таблицы фактов)
<p>1) Vraix ou Faux.</p> <p>a. On peut faire du kitesurf dans la baie de Beauport près de Québec</p> <p>b. Le vent vient du nord-ouest</p> <p>c. Le kitesurf est réservé aux jeunes adultes</p> <p>d. L'eau a un goût particulier</p> <p>e. Il faut entre trois et six heures pour maîtriser le pilotage correctement</p>

2) Le Voile de la Mariée de la chute Montmorency Une légende entoure la beauté de la chute Montmorency. Celle-ci se déroule lorsque le Québec (s'appeler) 1. _____ la Nouvelle-France, en 1759, à quelques kilomètres de la ville de Québec. Mathilde et Louis, deux amoureux, (se fréquenter) 2. _____ souvent au haut de la chute Montmorency. Ils (s'aimer) 3. _____ passionnément. Un jour, Louis (demander) 4. _____ la main de Mathilde. Le père de la jeune fille (accepter) 5. _____ avec bonheur de donner sa fille en mariage. La cérémonie (être) 6. _____ prévue en juillet. Malheureusement, quelques jours avant la fameuse date, les Anglais (débarquer) 7. _____ et (lancer) 8. _____ une attaque aux environs de la chute. Louis (décider) 9. _____ de partir pour la bataille. Après des heures acharnées de combats, Louis (mourir) 10. _____. Apprenant la triste nouvelle, Mathilde, prise d'une tristesse plus lourde que son cœur ne (pouvoir) 11. _____ le supporter, (mettre) 12. _____ sa magnifique robe de mariée et (se jeter) 13. _____ dans la chute.

Стадия – после прослушивание

(обсуждение содержания текста; в устной или письменной форме; диалогической или монологической форме)

Данный алгоритм работы с подкастами по темам учебно-методического комплекса имеет положительный результат на практике. Благодаря использованию аутентичных материалов мотивация учеников к овладению навыками аудирования повышается, у учеников появляется потребность в усвоении новых лексических единиц, а также новой культурологической информации.

Библиографический список

1. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 236 с.
2. Richards J.C. Teaching listening and speaking: From theory to practice. Cambridge University Press, 2008. 44 p.

М.Н. Высоцкая, Ю.Н. Рыженко

**ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА
У ВЕДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
ГОРОДА КРАСНОЯРСКА**

Статья сопоставляет теоретические основы системно-деятельностного подхода в иноязычном образовании с его практическим применением на уроке. Представлены ключевые характеристики подхода и основные этапы урока, которые позволяют проследить, как ведущие учителя г. Красноярска планируют и проводят урок в соответствии с требованиями ФГОС.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, иноязычное образование, урок, организация, методы, процесс обучения.

M.N. Vysozkaya, Yu.N. Ryshenko

**BEST PRACTICES OF SYSTEMIC
ACTIVITY-ORIENTED APPROACH APPLICATION
BY LEADING ENGLISH TEACHERS
OF KRASNOYARSK**

This article compares the theoretical basics of the systemic activity-oriented approach in the foreign-language teaching with its practical implementation in the classroom. It introduces the key features of this approach and the main stages of the lesson, which allow the reader to follow the way the best teachers of Krasnoyarsk city plan and conduct the lesson according to the requirements of the Federal educational standard.

Key words: systemic activity-oriented approach, foreign-language teaching, lesson, organization, methods, teaching process.

Реализация системно-деятельностного подхода в рамках ФГОС – руководство к действию для учителей всех учебных дисциплин. Нам представляется интересным и чрезвычайно важным изучить, как ведущие учителя города Красноярска реализуют данный подход на практике, какие способы и приемы они применяют на уроках и познакомиться с передовым опытом профессиональное сообщество, особенно молодых ученых и студентов-практикантов.

Для того чтобы ответить на этот вопрос, нужно обратиться к характеристике системно-деятельностного подхода, представленной в федеральном государственном стандарте. Основной целью образования определяется развитие и воспитание личности, обладающей такими качествами, которые будут соответствовать современному обществу, его ценностям.

Спланировать урок в мельчайших деталях едва ли возможно, поскольку невозможно предусмотреть все его подробные детали и аспекты. Однако для реализации на уроке английского языка этого подхода учитель должен придерживаться четкого плана урока, включающего ряд важных этапов.

1. Этап самоопределения к будущей деятельности. Иначе его принято называть организационным.

2. Этап актуализации знаний и фиксации затруднений в учебной деятельности.

3. Постановка учебной задачи. Предполагается, что это должны осуществить сами учащиеся, что согласуется с принципами ФГОС.

4. Конструирование проекта выхода из затруднений. На данном этапе дети под чутким руководством учителя должны прийти к исследовательскому открытию нового знания.

5. Первичное закрепление во внешней речи.

6. Самостоятельная работа учащихся. Проверку полученных результатов обучающиеся должны произвести по предложенному им эталону. В некоторых случаях целесообразно применять самопроверку, иногда логичнее будет предложить ученикам обменяться тетрадами.

7. Включение знаний в систему и повторение.

8. Рефлексия осуществленной на уроке деятельности [Усманова, 2015].

Отметим, что данный перечень особенно важен для учителя на этапе планирования и разработки учебного занятия.

Нам показался интересным комментарий, данный З.Р. Джураевой, о том, что системно-деятельностный подход, который находится в неразрывной связи с коммуникативным, предусматривает такие этапы-компоненты, как:

- 1) лингвистическая подготовка;
- 2) специализированная подготовка к речевой деятельности;
- 3) коммуникативно-функциональная подготовка к активному применению изучаемого языка в определенной ситуации;
- 4) практика использования языка в коммуникативной, когнитивной и экспрессивной функциях [Джураева, 2014].

Перейдем к описанию того, как учителя внедряют данный подход в уроки иностранного языка. Педагогическая практика на III и IV курсах дала возможность наблюдения за работой таких учителей, как Волштейн Людмила Львовна и Коржова Галина Ивановна. Людмила Львовна работает в средней общеобразовательной школе № 141, Галина Ивановна – в гимназии № 16. Эти учителя посвятили школе более тридцати лет. Обобщая опыт их деятельности, можно с уверенностью утверждать, что их уроки были построены с учетом данного подхода. Отметим, что речь идет не только о единичных уроках, а обо всем учебном процессе. Мы на практике убедились, что прежде всего деятельность учителя, его подготовка к урокам, требовательность, применение современных техник и приемов носят не эпизодический, а системный характер.

Кроме того, именно включение учеников в деятельность на английском языке и в деятельность с английским языком являлось основополагающим принципом на уроках. Дети понимали, для чего они выполняют определенное задание. Такое понимание возникло не только потому, что

учитель дает четкие и конкретные инструкции, но еще и потому, что все уроки взаимосвязаны и дети сами могут это проследить.

Во время наблюдения за уроками мы постоянно отмечали, что структура, которая должна реализовываться в рамках системно-деятельностного подхода, было четко соблюдена. Обязательными компонентами уроков были оргмомент и актуализация знаний – это те этапы, без которых не обходился ни один урок.

Постановка учебной задачи самими учащимися в гимназии № 16 на уроках Галины Ивановны всегда заметна, поскольку дети идут по углубленной программе и к пятому классу имеют довольно высокий уровень лингвистической компетентности. Важно отметить, как осуществлялся процесс выхода учащихся из затруднений и открытия ими новых знаний. У Галины Ивановны активно применяются метод ассоциаций и игровой элемент в ходе реализации грамматического материала. Например, при объяснении косвенной речи сдвиг времени вниз учитель объясняет как спуск на ступеньку ниже, пользуясь при этом языковой наглядностью на доске. В конце урока проводилась итоговая рефлексия.

Людмила Львовна Волштейн, преподающая в школе № 141, ведет к новому детей «издалека», путем глубокого анализа и опоры на уже известный детям материал. Фиксация затруднений особенно ярко представлена у Людмилы Львовны. Если ученики испытывают трудности с грамматическими структурами, она использует подстановочную таблицу, при помощи которой у детей автоматизируется грамматический навык. Выход в речь – это то, о чем так часто говорит учитель из школы № 141. На любом уроке, независимо от его направленности, дети должны научиться применять и активно использовать определенную речевую структуру. Если этого не произошло, цель урока считается недостигнутой. Проводя уроки, мы на практике убедились, на-

сколько сложно в рамках одного учебного занятия добиться автоматизации навыка, достичь практических результатов.

Обратим внимание еще на одну важнейшую особенность уроков Л.Л. Волштейн. Ученики на наблюдаемых нами уроках часть времени посвящают самостоятельной работе, при этом учитель четко контролирует, что происходит. У Людмилы Львовны иногда назначаются ученики (чаще всего способные), которые диктуют задания другим. В конце урока проводится рефлексия.

Обеих наших героинь, обладающих многолетним опытом, объединяет многообразие способов, приемов, техник работы. Выделим такой метод, как чтение сказок, при котором учитель пробуждает в детях лучшие качества. Работает как с младшими школьниками, так и со старшим возрастом. Все это максимально способствует тому, чтобы деятельность ученика носила ценностный характер, а это и есть одно из условий СДП.

Еще один момент, который мы хотим выделить, это применение разнообразных форм работы на уроке. Применявшаяся индивидуальная работа позволяла оценить прогресс каждого ребенка в отдельности. Групповые формы работы позволяли детям обмениваться мнениями и обогащать языковой опыт друг друга. Парная работа позволяла совершенствовать диалогические навыки и учиться коммуницировать с собеседником.

Делая вывод, можно отметить, что без системно-деятельностного подхода иноязычное обучение является едва ли осуществимым. Оно позволяет выстраивать учебный процесс связно и логически, делать его максимально целостным. Этапы урока в рамках данного подхода взаимосвязаны, то же самое касается и всей рабочей программы. Реализация системно-деятельностного подхода в идеале должна присутствовать на каждом уроке иностранного языка, что позволит сделать обучение более продуктивным.

Следует внимательнее отнестись к изучению положительного опыта лучших учителей, знакомить с ним студентов.

Библиографический список

1. Джураева З.Р. Современные методы преподавания иностранных языков. Коммуникативный системно-деятельностный подход // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article> (дата обращения: 15.11.2017).
2. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Москва, 31.12.2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/federalniy-gosudarstvenniy-obrazovatelniy-standart-nachalnogo-obschego-obrazovaniya-434901.html> (дата обращения: 15.11.2017).
3. Усманова Н.Н. Системно-деятельностный подход при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/blog> (дата обращения: 15.11.2017).

М.Н. Высоцкая, В.В. Бундеева, М.В. Черных

ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ С ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИМ ПРОФИЛЕМ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме реализации личностно ориентированной образовательной парадигмы на уроках английского языка в классах с физико-математическим профилем. Представлены проблемы учебных заведений с таким профилем на примере лицея № 6, некоторые проблемы студентов-практикантов, рассмотрены понятие метапредметных результатов, преимущества использования метапредметного подхода в школах с физико-математическим профилем обучения.

Ключевые слова: профильный класс, профильное обучение, физико-математический профиль, метапредметный подход, метапредметный результат, личностно ориентированная образовательная парадигма.

M.N. Visotskaya, V.V. Bundeeva, M.V. Chernykh

**PROBLEMS OF PERSONALITY-ORIENTED
APPROACH IMPLEMENTATION
AT THE ENGLISH LESSONS
FOR SPECIALIZED PHYSICS
AND MATHEMATICS CLASSES**

The article explores the problems of personality-oriented approach implementation. It presents the analysis of its implementation in educational institutions in general and Lyceum №6 of Krasnoyarsk in particular. The authors look at the problems faced by student-teachers giving lessons for specialized physics and mathematics classes. The paper defines the term 'meta-subject learning results' and the advantages of applying the meta-subject approach in specialized physics and mathematics classes.

Key words: *specialized physics and mathematics classes, meta-subject approach, meta-subject learning results, personality-oriented teaching.*

Перед российской школой стоит задача обеспечить такое образование, которое гарантирует выпускнику социальную устойчивость и мобильность, условия для его самоопределения и саморазвития. Эти социальные требования обусловили глубокие качественные изменения в отечественном школьном образовании, направленные на реализацию личносно ориентированной образовательной парадигмы.

В настоящее время в Красноярске существуют базовые школы, которые осуществляют работу по организации профильного обучения. В данных школах реализуются 3 модели организации профильного обучения: профильный класс, мобильные профильные группы, индивидуальные учебные планы учащихся. Преимущества (согласно образовательным потребностям учащихся) имеют точные дисциплины (социально-экономический профиль, информационно-технологический, физико-математический, химико-биоло-

гический). Физико-математический профиль востребован в большей степени – в 50 % профильных классов. Ряд профилей сформированы в рамках взаимодействия школ с высшими учебными заведениями, такими как СФУ, КГПУ им. В.П. Астафьева и другими вузами Красноярска.

В мае 2016 года на краевом уровне было принято решение об открытии 50 инженерных классов, т.е. профильных классов нелингвистического направления в городе Красноярске и других городах края, но при этом о внесении каких-либо изменений в программы по иностранным языкам в данных классах ни в одном из документов не упоминается, то есть можно констатировать, что заказа на эффективное профильно ориентированное иноязычное образование не формулируется, а потребность в нем существует.

Можно констатировать, что в условиях современного профильно ориентированного иноязычного образования наблюдается отсутствие специальных программ по иностранным языкам для нефилологических профилей, поэтому невозможно реализовать единство образовательных, развивающих и воспитательных целей, осуществить эффективное управление образовательным процессом.

Не просто изучение, а практическое использование иностранного языка в профильных физико-математических классах будет способствовать обеспечению реализации личностно ориентированной образовательной парадигмы только в том случае, если будет отвечать потребностям учащихся и их интересам. Иностранный язык может помочь учащимся не только расширить свой кругозор, но и углубить знания по изучаемым предметам, в нашем случае физики и математики.

Мы рассмотрели ситуацию с профильными классами более детально в лицее № 6, города Красноярска. Лицей № 6 –

типичное учебное заведение своего вида, администрация которого не в силах кардинально влиять на возникающие проблемы такого рода. В лицее № 6 ведут работу несколько учителей английского языка, но коммуникация между ними и с другими преподавателями по каким-то причинам не складывается. Однако коммуникация среди учителей, ведущих профильные предметы, существует и характер коммуникации носит деловой формат, т.е. учителя профильных предметов в какой-то мере осознают необходимость кооперации.

Учителя английского языка лицея № 6 остро осознают потребность в адаптации учебных материалов под новые требования, но не всегда имеют возможность реализовать это на практике, чтобы в полной мере учесть образовательные потребности учеников. Специализированных школьных учебников английского языка для физико-математического профиля нет. Анализ публикаций в журнале «Иностранные языки в школе» и в газетах издательского дома «1-е сентября» по иностранным языкам за последние 10 лет показывает, что отечественные и зарубежные ученые не уделяют данному вопросу достаточного внимания. Один из немногих профильно ориентированных учебников – учебник С.А. Шаншиевой «Английский язык для математиков. Интенсивный курс» – ориентирован на студентов и аспирантов.

Существует еще одна проблема: не все учителя глубоко понимают требование о необходимости достижения метапредметных результатов, не осознают, что метапредметных результатов обучения невозможно достигнуть изолировав иностранный язык от других школьных дисциплин, не сотрудничая с коллегами, преподающими математику, физику, информатику.

Считаем необходимым обратить внимание на недостаточный уровень сформированности у студентов, выходящих на практику (и выпускников), таких профессиональных компетенций, как ПК-4 – способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов, в нашем случае – английского языка и ПК-1 – готовности реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов [Федеральный государственный...].

Следует уточнить, что метапредметный результат – это освоенный и актуализированный способ деятельности, применяемый не только в обучающих ситуациях на своем предмете, но и между предметами, и в реальных ситуациях вне обучения, другими словами, метапредметный результат – это универсальный учебный результат, который может быть личностным, регулятивным, познавательным, коммуникативным не только в своем предмете, но и между предметами, и в реальных ситуациях вне обучения [Громыко, Половкова, 2009]. «Мета» переводится, как «за» / «через» / «над», т.е. означает выход за пределы одной учебной ситуации, подъем на уровень выше, чем уровень определенного предмета.

Стандартные УМК английского языка в таких школах не адаптированы по отношению к профилю обучения. Обучение консервативно в плане коммуникации, оно направлено на максимальную концентрацию профилирующих предметов. Общая ценность английских уроков здесь зачастую снижена. Ученики считают изучение данного предмета второстепенным, не требующим серьезных усилий и внимания.

Создание условий для обеспечения достижения метапредметных результатов на уроках английского языка в физико-математических классах позволит:

– реализовать связь между предметами «физика», «математика» и «английский» для лучшего усвоения учащимися профильных предметов;

– повысить ценность предмета «английский язык» как практико-ориентированной дисциплины и поддержать мотивацию учеников на высоком уровне;

– обеспечить реализацию личностно ориентированной образовательной парадигмы.

Подводя итог, можно сказать, что метапредметный подход в обучении иностранному языку решает очень важные стратегические задачи обучения: обеспечивает реализацию личностно ориентированной образовательной парадигмы, связывает профилирующие предметы с предметом «английский язык», повышает его ценность, частично решает проблему несоответствия УМК профильным предметам обучающего учреждения.

Библиографический список

1. Громько Н.В., Половкова М.В. Метапредметный подход как ядро российского образования // Сборник статей для участников финала Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2009». СПб., 2009 [Электронный ресурс]. URL: http://irgali.narod.ru/files/uchitel_goda/2009-seminar_lectures.pdf (дата обращения: 17.12.2017).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень бакалавриат. Направление подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. URL: [http://yspu.org/images/4/41/44.03.05-Pedagogicheskoe-obrazovanie\(s-dvumprofil-podgotovki\)\(bakalavriat\).pdf](http://yspu.org/images/4/41/44.03.05-Pedagogicheskoe-obrazovanie(s-dvumprofil-podgotovki)(bakalavriat).pdf) (дата обращения: 17.12.2017).

О.Е. Данилова

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Статья посвящена выявлению дидактического потенциала использования аутентичных видеоматериалов при обучении английскому языку на начальном этапе общеобразовательной школы. Рассматриваются требования ФГОС НОО к результатам освоения учебной программы блока «Иностранный язык». Характеризуется работа с видеоматериалами на уроках английского языка.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, начальный этап обучения английскому языку, дидактический потенциал, дошкольное образование.

О.Е. Danilova

**DIDACTIC POTENTIAL OF AUTHENTIC VIDEO
MATERIALS IN TEACHING ENGLISH
TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

The article explores the didactic potential of authentic video materials used in teaching English to primary school students. The article considers requirements of Elementary School Federal Educational Standard to the learning results of mastering the subject "Foreign Language". The author focuses on using video materials in English lessons.

Key words: authentic video materials, basic course of English, didactic potential, primary school education.

Согласно требованиям Федерального государственного стандарта начального образования, современное обучение должно включать активное использование речевых средств и информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач. В рамках требований ФГОС НОО к блоку «Иностранный язык» обязательными результатами освоения программы начального образования являются приобретение началь-

ных навыков устного и письменного общения на основе актуальных возможностей и потребностей ребенка; формирование и расширение лингвистического кругозора; формирование дружелюбного и толерантного отношения к представителям иных культур на фоне знакомства со страноведением, культурой и литературой стран изучаемых языков [Федеральный государственный...]. В статье мы попытаемся проанализировать дидактический потенциал аутентичных видеоматериалов с точки зрения того, как данные материалы могут помочь участникам учебно-воспитательного процесса начальной школы (учителю и учащемуся) выполнять требования госстандарта.

Первоначальным требованием является приобретение обучающимся начальных навыков устного и письменного общения на основе актуальных возможностей и потребностей ребенка. Потребности и возможности обусловлены психофизиологическими особенностями возраста обучающихся, их индивидуальным развитием и чувством ценностей. Ребенок воспринимает речь с самого рождения, а значит, готов к усвоению любого языка, на котором с ним говорят. При этом учителю необходимо опираться на ведущие виды деятельности и учитывать основные мотивы обучающихся. Основными видами деятельности детей младшего школьного возраста, по мнению ученых (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, М.Г. Каспарова, Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко и др.), являются игра и учебная деятельность. Важно помнить, что интерес к игре не ослабляется на протяжении всего периода обучения в школе и является ведущим вплоть до 9–10-летнего возраста. Если потребность в игре при обучении английскому языку не учитывается, обучение становится формальным и неинтересным, а личность обучающегося испытывает дефицит развития. Говоря о потребностях и мотивах, следует также учитывать, что при изучении английского языка ребенок руководствуется социальными мо-

тивами (хочет быть полезным и открытым миру, стране, семье), узкосоциальными тенденциями (чтобы путешествовать, найти престижную работу, окончить школу с медалью и т.п.), отрицательными мотивами (чтобы не получить «двойку»), избежать конфликтов дома и в школе), естественным желанием играть. По мнению З.Н. Никитенко, именно включение обучения английскому языку в игровой и медийный контекст позволяет создать внутреннюю мотивацию на фоне того, что естественной потребности общения с представителями других культур у младшего школьника может пока не возникнуть [Никитенко, 2014].

Особенности психофизиологического развития младших школьников, которые необходимо принять к сведению: внимание и восприятие произвольны, дети склонны обращать внимание на новое и неожиданное, на яркую подачу и эмоциональную окраску материала; необходимо развивать у них внимание к тому, что не является занимательным; достаточно развитое воображение, носящее как воспроизводящий, так и творческий характер; общительность; память достаточно развита, но в первую очередь направлена на то, что интересно и вызывает эмоциональный отклик, при этом нуждается в развитии способность управления памятью (задействие воли); умственные возможности достаточно широки (способность к рассуждению, логическим умозаключениям, анализу, аргументированному доказательству). Эти способности необходимо использовать и усиливать за счет упражнений на аргументацию, создание проблемных ситуаций и прочих методов.

Проведенный краткий анализ показывает, что основными способностями к иноязычному общению, которые должны быть развиты на уроках английского языка у младших школьников, являются память, внимание и мышление. От того, насколько развиты эти составляющие, зависит успешность формирования иноязычной коммуникативной компе-

тенции ребенка. Это означает, что учителю необходимо избрать развивающий подход на уроке, осторожно относиться к форсированию нагрузок на младшего школьника, обеспечить творческий характер изучения английского языка. Решить данные задачи поможет использование аутентичных видеоматериалов на уроках с младшими школьниками. Данные материалы дают детям более полную и точную информацию по изучаемой теме, повышают наглядность обучения и вызывают интерес к дальнейшему изучению языковой культуры. Использование видеоматериалов повышает мотивацию к обучению путем внесения разнообразия в процесс обучения, делая его более интересным.

Современные младшие школьники растут под влиянием информационных технологий. На сегодняшний день школа значительно уступает средствам массовой информации в формировании научной картины мира. Учитель как единственный источник информации уже не является ориентиром для перспективной образовательной системы. Познавательный процесс происходит посредством привлечения других каналов, в первую очередь мультимедийных. С развитием информационных технологий возникает необходимость в увеличении методов и средств обучения с помощью использования современных электронных информационно-коммуникативных подходов (телевидение, видео, средств мультимедии). Использование таких средств в учебно-воспитательном процессе существенно повышает эффективность наглядности в обучении, полнее и точнее информирует учащихся об изучаемой теме, а также помогает педагогу передавать знания в интересной и игровой форме.

Под видеоматериалами подразумевается любая теле- и видеопродукция, художественные, документальные, мультипликационные фильмы, ролики и презентации, записанные на пленку или цифровые носители и используемые в

качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра, использования режимов «стоп» и «пауза», быстрого поиска нужного фрагмента.

На наш взгляд, можно выделить ряд функций видеоматериалов в учебном процессе по английскому языку.

– Информационная функция – в данной функции видеоматериалы являются источником информации, они обладают средствами эмоционального, интеллектуального и воспитывающего воздействия.

– Мотивационная функция. Мотивацию можно подразделить на два вида: самомотивация, характеризующая заинтересованностью учащегося в материале, и мотивация, которая иллюстрирует возможность понимания языка, который изучается. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию. Важным остается момент удовлетворения учащегося от понимания англоязычной речи, а не от заинтересованности сюжетом.

– Моделирующая функция – позволяет смоделировать разные условия естественного общения, в том числе игровые.

– Интегративная функция – заключается в том, что в качестве информации видеоматериал может объединять и учебный материал, содержащийся в других пособиях, печатных текстах, а также отражать конкретные явления и процессы окружающей действительности.

– Иллюстративная функция – состоит в демонстрации примеров на практике. Аутентичные видеоматериалы являются источником аутентичных образцов речи, иллюстрирующих норму и узус изучаемого языка. Кроме того, видеоматериалы оперативнее, чем другие источники, отражают изменения, произошедшие в языке в последнее время.

– Развивающая функция – при просмотре видеоматериалов развиваются механизмы памяти, внимания, мышления, а также личностные качества. Развиваются навыки и уме-

ния речевых видов деятельности, учащихся в процессе изучения языка, их творческой активности, которая характеризуется переносом знаний и умений в новую ситуацию.

– Воспитательная функция – работа с аутентичными видеоматериалами позволяет изучать другую культуру, способствуя интеграции различных социумов, все более активному диалогу культур, что является глобальной целью обучения. Их использование способствует реализации принципа со-изучения языка и культуры [Байгаров, 2015].

Практический опыт показывает, что благодаря использованию видеоматериалов учащиеся получают наглядное представление об изучаемой теме. В то же время это является средством развития речемыслительной деятельности, индивидуализирует ее мотивированность, что позволяет одновременно решать несколько задач в русле принципа комплексного подхода в обучении. За счет смены впечатления и эмоционального воздействия видеоматериала формируется личностное отношение младших школьников к увиденному [Рысь].

При отборе видеоматериалов следует обращать внимание на интересы обучающихся; значимость информации; современность и актуальность материала; воспитательную и страноведческую ценность видеофильма; степень эмоционального воздействия; методическую целесообразность; возможности игровой дидактизации.

При просмотре аутентичного видео в классе у учащихся возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Обучающиеся прилагают определенные усилия для понимания содержания видеоматериала. Таким образом, непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Это создает благоприятные условия для развивающего влияния на механизмы памяти и внимания, способствует концентрации. Успешное достижение этой задачи возможно лишь при систематическом показе видеомате-

риалов и методически организованной демонстрации. Эффективность использования видеоматериала при обучении английскому языку зависит от рационально организованной структуры занятия и согласованности с задачами обучения.

Круг дидактических задач, которые можно решить, используя аутентичные видеоматериалы на уроках английского языка:

1) формирование умений восприятия англоязычной речи на слух;

2) формирование умения монологического и диалогического высказывания в ходе обсуждения увиденного;

3) семантизация лексики и пополнение активного и пассивного словарного запаса;

4) формирование устойчивой и положительной мотивации к изучению английского языка на основе использования «живого» и актуального материала;

5) усвоение страноведческих знаний и формирование положительного отношения к представителям иноязычных культур.

Работу с использованием видеоматериалов специалисты-практики (Г.Д. Гарза, И.В. Рысь, Н.Н. Рафикова) рекомендуют проводить как минимум в два этапа, например:

а) сюжетный, или фрагментный, этап, когда младшим школьникам демонстрируется непродолжительный (до 5 минут) видеосюжет или его законченный в смысловом отношении фрагмент с целью постепенного привыкания детей к звучащей англоязычной речи, развития навыков понимания речи на слух, развития памяти и внимания. Рекомендуется использовать песни, фрагменты мультфильмов или их серии, учебные видео для уровня А1;

б) этап использования небольших законченных видео (клипы, ролики, видеосюжеты длительностью до 10 минут), направленные на обучение простым действиям, предполагающие воспроизводимость увиденного (как фи-

зически, так и в качестве речевого действия) [Гарза, 1990; Рысь; Рафикова, 2000].

Лексико-грамматические трудности, неизбежно возникающие в процессе работы с аутентичным видео, можно снимать путем использования иллюстраций, объясняющих значение незнакомых слов, а также используя склонность детей к догадке.

Подводя итоги предпринятого в рамках данной статьи исследования, можно утверждать, что использование аутентичных видеоматериалов способствует эффективному выполнению требований ФГОС НОО в части приобретения начальных навыков устного и письменного общения, расширения лингвистического кругозора и формирования толерантного отношения к представителям иноязычных культур. Несомненным достоинством видеоматериалов является сила их эмоционального воздействия на младших школьников, высокий мотивационный потенциал, ситуативность, наглядность и динамичность.

Библиографический список

1. Байгаров Г.Н., Жаров Д.А., Ускова Б.А. Основные функции аутентичных видеоматериалов // Молодой ученый. 2015. № 10. С. 3–4.
2. Гарза Г.Д., Лекич М.Д. Лучше раз увидеть. Видео в обучении иностранным языкам // Русский язык за рубежом. 1990. № 3. С. 44–53.
3. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования. М.: МПГУ, 2014. 427 с.
4. Рафикова Н.Н. Использование видеотехнологии на уроках иностранного языка // Язык. Речь. Коммуникация. 2000. № 4. С. 84–90.
5. Рысь И.В. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://>

nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2017/01/27/ispolzovanie-videomaterialov-na-urokah (дата обращения: 28.10.2017).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) / Утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357 [Электронный ресурс]. URL.: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 13.11.2017).

Д.А. Ипатова

МЕТОД ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье представлен механизм применения метода полного физического реагирования (TPR) в обучении английскому языку на начальном этапе. Автор раскрывает основные принципы метода TPR, а также освещает положительные и отрицательные стороны предложенного метода. Наряду с этим в статье раскрывается методический потенциал метода TPR в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: метод, ведущий вид деятельности, психомоторные ассоциации, бихевиоризм, опора на физические действия, наглядность, смена видов деятельности, каналы восприятия.

D.A. Ipatova

METHOD OF TOTAL PHYSICAL RESPONSE IN TEACHING SPEAKING TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article discusses the mechanism of applying the method of total physical response (TPR) in teaching English at elementary level. The author reveals the main principles of the TPR method, and highlights the positive and negative aspects of the proposed method. Along with this, the article reveals the methodological potential of the TPR method in teaching a foreign language.

Key words: method, the leading type of activity, psychomotor associations, behaviorism, relying on physical action, visual aids, change of activities, sense perception.

Преподавание английского языка на начальном этапе обучения всегда вызывало много вопросов не только у учителей, но также и у родителей, так как многие из них стремятся начать регулярные занятия языком как можно раньше. Проблемы обучения английскому языку на начальном этапе уже давно привлекают внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Бытует мнение, что начало изучения иностранного языка в раннем возрасте приносит более плодотворные результаты. Под ранним началом обычно понимают возраст ребенка до 12 лет. Однако на сегодняшний день не получено еще убедительных доказательств того, что раннее начало занятий приносит хорошие плоды в дальнейшем – не доказано, что дети, изучающие английский с очень раннего возраста, впоследствии будут знать язык лучше тех, кто начал позднее. Кроме того, если говорить о школе, есть три основных фактора, влияющих на уровень и быстроту овладения языком:

- тип программы и учебного плана;
- количество учебных часов;
- методы и технологии, которые каждый отдельный учитель использует при обучении.

Таким образом, можно сделать вывод, что не следует считать раннее начало обучения решением проблемы уровня усвоения иностранного языка школьниками. Тогда возникает вопрос: что же может предпринять учитель, чтобы использовать весь потенциал юных умов, и какой способ, метод или технику было бы целесообразно применить на начальном этапе обучения иностранному языку, чтобы получить наибольшую продуктивность?

Как известно, в младшем школьном возрасте ребенок находится на переходной стадии: ведущим видом деятельности до этого была только игра, а теперь ребенок попадает в такие условия, где ведущим видом деятельности должно стать обучение. В итоге мы видим, что ребенок еще не

может в силу возрастных особенностей отказаться от игры как вида деятельности, но постепенно у него уже появляется интерес к познанию, к обучению. Дети активны и подвижны, и вполне логично, что ярче им запоминаются те события, которые вызвали эмоциональный отклик [Большой психологический словарь]. Данную особенность детской психики можно использовать для обучения иностранному языку, поскольку чем больше положительных эмоций вызовет урок, тем лучше ученики запомнят языковой материал.

Исходя из этих положений, можно прийти к заключению, что игра, а в частности физические действия и эмоции, оказывают положительное влияние на процесс обучения иностранному языку. Поэтому имеет смысл обратить внимание на метод полного физического реагирования (метод опоры на физические действия, TPR method). Данный метод в настоящее время малознаком российским педагогам, однако представляет от этого не меньший интерес с точки зрения методики.

Метод полного физического реагирования был разработан профессором психологии государственного университета Сан-Хосе, Джеймсом Ашером в 1960-е годы. Он включает в себя теории гуманистической педагогики и психологии развития. Основная идея этого метода заключается в создании психомоторных ассоциаций, которые облегчают изучение языка. Язык представляется учащимся в виде команд, которые демонстрируются и моделируются учителем и выполняются учащимися [Total Physical Response].

В основе метода TPR лежит теория о работе полушарий человеческого мозга. Мы знаем, что у всех детей больше развито образное мышление, то есть правое полушарие головного мозга. Но когда ребенок приходит в школу, изменяется ведущий вид деятельности, начинает формироваться абстрактное и логическое мышление, соответственно, усиливается роль левого полушария. В традиционной методике основная часть информации подается в виде знаков (текст,

речь, упражнения), а при этом правое полушарие, которое отвечает за образное мышление, практически бездействует.

Вслед за Дж. Ашером, мы считаем, что при обучении иностранному языку необходимо активизировать работу правого полушария, а достичь этого можно используя на занятиях физическую активность и различные наглядные и раздаточные материалы (имеются в виду не листочки с картинками или текстом, а конкретные предметы: кукла, мяч, геометрическая фигура и т.д.). Кроме того, необходимо соблюдать атмосферу во время занятия – избегать стрессов и негативных эмоций, так как из-за них могут возникнуть и установиться негативные образы и ассоциации с иностранным языком.

В младших классах ученики, как правило, имеют низкую концентрацию внимания, но огромное количество физической энергии. Кроме того, общеизвестно, что дети обладают образным мышлением, а их внимание легче сосредоточить на реальных объектах, которые их окружают, нежели на абстрактных понятиях.

Метод полного физического реагирования очень популярен среди учителей иностранного языка в начальных школах США и в других западных странах. Основное правило этого метода гласит: нельзя понять того, что ты не пропустил через себя [Asher, 1981].

С точки зрения психологии этот метод очень близок концепции бихевиоризма. Данная концепция гласит, что любое поведение приобретается в процессе взаимодействия с окружающей средой. Приверженцы теории бихевиоризма уверены, что именно наша реакция на стимулы из внешней среды и формирует наше поведение. Если рассматривать метод TPR с данной точки зрения, то стимулом является вербальная составляющая, то есть команда, просьба или вопрос, а реакцией – физический ответ учащихся. В подтверждение своих суждений Дж. Ашер приводит пример из

возрастной психологии: он проводит параллель между изучением родного и иностранного языка – получая какие-либо команды от родителей, ребенок реагирует на них физически, например выполняет действия подай / принеси, и только спустя время начинает реагировать словесно.

Дети, обучающиеся по методу полного физического реагирования, выступают в роли слушателей-исполнителей. Предполагается, что они внимательно слушают команды учителя и затем физически их воспроизводят. Учитель играет непосредственную активную роль в проведении урока, он является как бы «режиссером спектакля, в котором играют ученики-актеры» [Инновационные тенденции...].

Немаловажным аспектом является то, что этот метод помогает минимизировать стрессовые ситуации на уроке. Учитель достигает понимания учениками новой лексической единицы путем опоры на физические действия, то есть ученикам не нужно подбирать абстрактные понятия на родном языке, а это уменьшает волнение и беспокойство учащихся.

Основные принципы метода TPR заключают в себе его положительные стороны.

- Речь всегда сопровождается действиями.

- Индуктивное изучение грамматики, то есть от примера – к правилу. Понимание значения высказывания здесь важнее его формы.

- Навык говорения на языке формируется после навыка понимания речи на слух.

- Эффективность обучения достигается за счет минимизации стресса и чувства неуверенности у обучающихся.

- Ученики учатся слушать и выполнять инструкции учителя индивидуально или группой.

Основная задача учителя, это подбор определенных побуждений к действию (т.е. каких-либо фраз, сопряженных с каким-либо действием, движением), которые содержат весь необходимый для усвоения на данном этапе материал.

Конечно, метод полного физического реагирования, наряду с преимуществами и плюсами, имеет ряд недостатков.

– Самое важное, что учителю физически тяжело проводить такие занятия, поскольку необходимо много двигаться вместе с учащимися.

– Для качественного проведения урока с использованием этого метода приходится задействовать большое количество наглядного материала, который нелегко всегда иметь под рукой.

– Кроме того, метод TPR практически не использует такой вид объяснения, как правила, пояснения и т.д., что усложняет изучение грамматики и может стать серьезной проблемой для старших учеников.

– Для взрослого человека бывает довольно сложно принимать активное участие в занятии такого плана из-за уже укоренившихся стереотипов и в силу психических особенностей возраста. Это значит, что данный метод наиболее применим на младшем этапе, как и утверждал Дж. Ашер.

Однако метод полного физического реагирования далеко не обязательно реализовывать во всей полноте – можно эффективно сочетать приемы метода TPR с другими методами. Общеизвестно, что на младшем этапе обучения иностранному языку необходима частая смена видов деятельности, поскольку монотонная работа снижает концентрацию внимания и интерес учащихся, а это, в свою очередь, влияет на эффективность урока в целом [Маркова, 2015].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что метод полного физического реагирования (TPR) пока мало используется в российских школах, однако имеет большой методический потенциал, особенно если говорить о начальном этапе обучения иностранному языку. Следует помнить, что не обязательно строить весь урок по данному методу, иногда имеет смысл использовать лишь некоторые элементы.

Однако даже если учитель использует только отдельные приемы данного метода в сочетании с другими методами и техниками, он тем не менее сможет:

- задействовать различные каналы восприятия у детей (зрительный, слуховой, тактильный);
- обеспечить достаточно частую смену видов деятельности на уроке;
- создать дружественную атмосферу в классе;
- поддержать мотивацию детей к изучению иностранного языка.

Суммируя все вышесказанное, можно смело сказать, что метод полного физического реагирования имеет смысл внедрить в практику преподавания иностранного языка в российских школах. Это позволит не только повысить результаты обучения, но также стимулирует мотивацию к изучению иностранного языка с самого раннего возраста.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 632 с.
2. Инновационные тенденции в преподавании иностранного языка школьникам [Электронный ресурс] / О.Л. Горегляд. URL: <http://festival.1september.ru/articles/527303/> свободный (дата обращения: 26.11.2017).
3. Маркова Е.М. Зарубежная методика преподавания иностранных языков – современному преподавателю РКИ // Филологический класс. 2015. № 4 (42). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnaya-metodika-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-sovremennomu-prepodavatelyu-rki> (дата обращения: 26.11.2017).
4. Asher J.J. Learning Another Language Through Actions / Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions, 1981. 117 p.
5. Total Physical Response [Электронный ресурс] / F. Ludescher. URL: http://www2.vobs.at/ludescher/total_physical_response.htm, свободный (дата обращения: 26.11.2017).

С.В. Клесова

СЕТЕВОЕ ОБЩЕНИЕ – МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме медиаобразования, внедрению информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс, рассмотрена актуальность данной проблемы в свете модернизации образования в целом и роли изучаемого языка как языка интернет-коммуникаций. Рассмотрены проблемы использования мультимедиа на современном этапе, даны примеры эффективного использования сетевых ресурсов.

Ключевые слова: сетевое общение, мультимедиа, сетевое сообщество, информационные и коммуникационные технологии, интернет-коммуникация, мультимедийное образование, медиакомпетентность.

S.V. Klesova

NETWORK COMMUNICATION – MULTIMEDIA COMPONENT OF EDUCATION CONTENT

The article is devoted to the problem of media education and integration of information and communication technologies into educational process. The relevance of this problem in the context of modernization of education is emphasized. The importance of learning languages for Internet communications is considered. The author highlights the present problems of using of multimedia and gives examples of effective use of network resources.

Key words: network communication, multimedia, network community, information and communication technologies, Internet communication, multimedia education, media competence.

В современном обществе набирает силу и укореняется в сознании сетевое общение, переход к глобализации и получению информации через интернет-пространство. Возрастает интерес к сетевым коммуникациям, что позволяет говорить о возрастании роли иностранного языка как языка интернет-коммуникаций. Вследствие этого одним из главных признаков модернизации образования становится создание и использование мультимедийного пространства в

образовательных целях. Новые подходы находят отражение и в создании образовательных сайтов, «педагогических» до-сье и т.п., т.е. в специализации интернет-ресурсов, и в требованиях к учебно-методическим комплексам, которые обязательно должны включать электронный учебник. Встает новая на современном этапе проблема использования сетевых ресурсов, и в связи с их использованием – проблема изменения содержания образования, принципов отбора сетевого компонента в новой образовательной среде, уточнение или изменение дидактических подходов и т.п.

Если под изменением содержания образования иметь в виду собственно включение в программы использования средств мультимедийного пространства, то встает вопрос, что именно из этого пространства необходимо использовать и в какую очередь. Один из вариантов ответа на этот вопрос лежит на поверхности. В первую очередь рекомендуется использовать специальные обучающие интернет-ресурсы и электронные учебники, а также словари и справочные сетевые ресурсы, адаптированные для обучающихся или неадаптированные, если речь идет о студентах старших курсов или учащихся с высоким уровнем владения языком. Можно ли ограничиться подобным использованием сетевого пространства, и являются ли понятия «сетевое пространство», «мультимедиа» и «электронный учебник» синонимично-смежными или взаимозаменяемыми? На практике проблема использования сетевых ресурсов решается по-разному. Это связано и с материально-техническим оснащением учебных аудиторий, особенно когда речь заходит об использовании Интернета, и с подготовленностью преподавателя с методической и практической точек зрения. На сегодняшний день, по всей видимости, особенно актуальна постановка вопроса о медиакомпетентности самого учителя в первую очередь и обучающихся – во вторую. Под медиакомпетентностью понимается совокупность умений (мотивационных, контактных, информа-

ционных, перцептивных, интерпретационных / оценочных, практико-операционных / деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать, создавать и использовать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме [Маханькова, Мокрушина, 2012]. Не все учителя и преподаватели обладают должным уровнем медиакультуры, т.е. способны взаимодействовать с информационным сообществом: овладели понятийным, вербальным и техническим аппаратом такого взаимодействия, и тем более не все рассматривают медиаобразование как один из главных компонентов образования в целом. Следует однако заметить, что в последнее время в школе и в вузе очень широко применяется технология мультимедийного проектирования, которая к тому же достаточно подробно разработана теоретически.

В связи с недостаточной теоретической осмысленностью информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и вытекающей из этого путаницы в терминах уместна, по-видимому, определенная ревизия понятийного аппарата. Так, под медиаобразованием следует понимать процесс развития личности с помощью и на материале средств коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает активно использовать возможности информационного поля – телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета [Там же].

Под мультимедиа чаще всего понимается современная компьютерная информационная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видео-

изображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию) [Соболева, 2013].

Информатизация современного общества рассматривается сегодня и как научно-технический процесс и как процесс социальный. Вместе эти процессы составляют суть современного информационного общества, в котором особое место занимают информация, владение ею, сбор, передача, хранение информации вкупе с информационными технологиями и овладением ими. По сути, мы имеем дело с новой реальностью, овладение которой является вызовом современному обществу и заставляет педагогическое сообщество реагировать. Ведутся активный поиск модернизации современного образования с учетом данного фактора и анализ сложившейся ситуации.

Информатизация общества как явление социальное связана с появлением и активным развитием новой формы взаимодействия людей – сетевым общением, на этом фоне формируются объединения людей с едиными целями использования сети – сетевые сообщества.

Сегодня в существующих сетевых сообществах поддерживаются следующие сетевые формы общения: электронная почта, списки рассылки, онлайн-конференции, обмен файлами, многопользовательские миры, интернет-чаты, интернет-форумы, веб-блоги, wikiwiki [Таратухина, Мальцева]. Все они зачастую используются в образовательном процессе или преподавателями, или обучающимися. Важно заметить, что сетевое общение характеризуется участием программного или же программных агентов коммуникации, которые и обеспечивают интернет-коммуникацию разного типа (в социальных сетях, по электронной почте и т.д). Если программные агенты упрощают коммуникацию осуществляя быстрый поиск, рассылку, предоставление информации и т.п., то «контрагенты» тормозят процесс коммуникации, а иногда и делают ее недопустимой. В ка-

честве таких «контрагентов» при использовании интернет-коммуникации чаще всего может выступать реклама. Реклама может проникать в интернет-пространство в качестве «навязанного контрагента», не отвечать этическим нормам; некая сниженность или же полный отход от языковой и этической норм также характерны для интернет-регистров, что делает недопустимой свободную навигацию учащихся школ без участия взрослых. Однако при отборе материалов преподавателем снижение регистра как одна из основных характеристик языка Интернета часто играет решающую роль в пользу именно интернет-дискурса. Действительно, при использовании аутентичных материалов в работе преподаватель выбирает именно тот, который ему кажется наиболее адаптированным для его учеников. Особенно когда речь идет о научном регистре, который часто в Интернете заменен на свои подрегистры, или подстили – научно-популярный, научно-публицистический, или же сближается с ними. Следовательно, использование интернет-ресурсов в работе над информационным текстом научного характера крайне важно, т.к. предоставляет возможность следовать общедидактическим принципам работы с информацией, не уделяя дополнительного времени на проработку сложного концептуально-понятийного аппарата научного дискурса. Научный дискурс в данном контексте рассматривается широко т.е. применительно к тематике как теоретических, так и практических курсов. Работа над базовым словарем в данном случае стоит как отдельная задача. Применение мультимедиа (иконографических документов, в том числе схем, таблиц и т.п.; видео или аудиодокументов) позволяет осуществить принцип многократного повтора смыслодержущих отрезков дискурса посредством разных каналов связи с реципиентом, а также раскрыть тему аспектуально и дополнить ее новым содержательным аспектом или аспектами через самостоятельную работу обучающихся.

Несмотря на все трудности, связанные с внедрением в образовательный процесс мультимедиа, информационных и коммуникационных технологий, требующих создания особой образовательной среды, в которой библиотека работает и как библиотека и как медиатека, а в компьютерном классе или в аудитории соотношение гаджет, подключенный к стационарному компьютеру, и обучающийся должно составлять 1 и 1, т.е. 1 гаджет или компьютер на одного обучающегося, особенно когда медиаобразование ставится как одна из ключевых целей образовательного процесса; недостаточная теоретическая осмысленность и неподтвержденная практикой эффективность (исключая случаи некоторых пилотных проектов как у нас в стране, так и за рубежом) [Christian Fantoli], внедрение ИКТ необходимо. Информационный век и модернизация образования требуют от преподавателей и учителей решения новых задач. Работа с информацией (сбор, хранение, передача информации) должна рассматриваться сегодня как работа в качестве интернет-пользователя – при этом информационным фильтром и главным агентом коммуникации должен стать в результате сам обучающийся, а не преподаватель. Последнее обстоятельство вынуждает прибегать к интерактивному взаимодействию и к педагогике сотрудничества, шире использовать индивидуальную работу, проектирование, работу под руководством учителя или преподавателя, работу по инструкции, методическим рекомендациям, использовать ресурс дистанционного образования и т.п. Использование мультимедиа как средства сетевой и учебной коммуникации, в том числе с целью представления результатов различной деятельности (учебной, научной, познавательной, внеурочной, проектной и др.) в виде презентаций, размещения материалов в сети и т.п. как своей так и группы, причем при пассивном участии учащегося или учащихся в мероприятии включительно (обмен мнениями, комментарии,

создание иконографических отчетов, электронных досек и т.п.), должно стать неотъемлемой частью учебного процесса. Необходимо также создание сетевых сообществ, которые позволят обеспечить упрощенную и «экологически чистую» навигацию в Интернете всеми участниками коммуникации. Участие в научных дискуссиях, повышение уровня медиаграмотности и медиаобразованности, создание и использование электронных учебников, пособий, методических рекомендаций с включением в них внешних (с выходом в Интернет) и внутренних гиперссылок, дискурсов с нелинейной, а спиральной или комбинированной подачей информации, т.е. такой, в которой присутствуют медиакомпоненты (аудио, видео, анимация и др.), позволят повысить эффективность образования с помощью ИКТ.

Библиографический список

1. Маханькова Н.В., Мокрушина Л.В. Мультимедийная презентация в иноязычном образовании: учеб. пособие / под ред. Т.И. Зелениной. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 125 с.
2. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: матер. IV Междунар. науч. конф. (Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 119–123.
3. Таратухина Ю.В., Мальцева С.В. Сетевые сообщества: коммуникационные аспекты. Аннотация к статье Мальцевой С.В., Таратухиной Ю.В. «Сетевые сообщества: коммуникационные аспекты» [Электронный ресурс]. URL: <http://pora.zavantag.com/stati/you-v-taratuhina-s-v-maleceva-setevie-soobshestva-kommunikacion/main.html> (дата обращения: 27.09.2017).
4. Christian Fantoli, Gabriel Parriaux. Quel est l'impact d'un environnement un élève/une tablette sur l'activité de l'enseignant? Résumé [Электронный ресурс]. URL: <http://www.recherche1to1-hepl.ch/presentation-du-projet/> (дата обращения: 12.10.2017).

М.В. Колмакова, В.В. Михайлова

**ЯЗЫКОВАЯ ПРАКТИКА КУРСАНТОВ
ВОЕННОГО ВУЗА
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТА**

Статья посвящена языковой практике курсантов как средству развития их профессиональной идентичности в условиях военного вуза.

Ключевые слова: языковая практика, профессиональная идентичность, профессиональный опыт, самостоятельная работа.

M.V. Kolmakova, V.V. Michailova

**CADETS' LANGUAGE PRACTICE IN MILITARY
INSTITUTE AS MEANS OF SPECIALIST'S
PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION**

The article is devoted to language practice of cadets as means of professional identity development in a military institute.

Key words: language practice, professional identity, professional experience, individual work.

Модернизация и реформирование современного этапа вузовского образования в мире и нашей стране нацелены на повышение общей образованности, формирование компетентности специалистов.

Использование активных технологий, мультидисциплинарного подхода, обеспечение связи практико-ориентированных курсов и теоретических дисциплин, а также прохождение практики обеспечивают целостность обучения в вузе, которое направлено на подготовку компетентного специалиста, способного решать профессиональные задачи в постоянно изменяющихся условиях современного мира и возрастающих требований к профессиональной деятельности, принимать ответственные решения, эффективно реализовывать личностные ресурсы.

Профессиональная деятельность представляет собой значимую часть в жизни каждого человека. Она позволяет чувствовать свою значимость, принадлежность к профессиональному сообществу, находить личностный смысл в избранной профессии.

В этой связи приобретает актуальность проблема профессиональной идентичности. Рассмотрению проблем профессиональной идентичности посвящены исследования Л.Б. Шнейдер, Е.П. Ермолаевой, Н.С. Пряжникова.

Сущность профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер определяет как ответственное и самостоятельное планирование деятельности в будущей профессии на основе готовности осуществлять профессиональные задачи и обязанности, способность интегрироваться в профессиональное сообщество и представление о себе как о специалисте [Шнейдер, 2001].

Согласно исследованиям Н.С. Пряжникова, профидентичность – это осознание себя, выбирающего и реализующего способ взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности [Пряжников, Пряжникова, 2007].

Становление профессиональной идентичности начинается с постановки цели в будущей профессиональной деятельности, приобретения опыта и личностной оценки навыков и умений в профессиональной сфере.

По мнению Н.С. Пряжникова, профессиональная идентичность может быть структурирована следующим образом.

Для первого уровня характерны отсутствие профессионального опыта, стремление овладеть профессией в полном объеме и найти в ней свое место, а также осознание профессиональных целей. Второму уровню присущи усвоение основных знаний, приобретение компетенций, ознакомление с требованиями к профессии, понимание своих возможностей, установление контактов в профессиональном

общении, реализация первичных профессиональных навыков. На третьем уровне происходят самостоятельное и осознанное выполнение профессиональных задач, формирование своего индивидуального стиля профессиональной деятельности. Четвертый уровень характеризуется профессиональным самосовершенствованием и творчеством.

Профессиональное становление представляет собой целенаправленный и непрерывный процесс по самоизменению, сознательному управлению своим развитием и профессиональным совершенствованием.

Рассматривая процесс формирования профессиональной идентичности обучающихся в вузе, А.А. Озерина, У.С. Родыгина в исследованиях отмечают его неравномерность [Родыгина].

Поступая в вуз, курсанты чаще всего не имеют профессионального опыта и имеют невыраженные представления о профессиональных целях и задачах. В процессе обучения они приобретают необходимые знания и умения, формируют общепрофессиональные и специализированные компетенции. Для осуществления практической профессиональной деятельности курсантам необходимо получить опыт и установить профессиональные контакты, что позволит им осознать требования к избранной профессии переводчика и осознать свои возможности.

В этой связи языковая практика является важным условием формирования профессиональной идентичности и развития профессиональных компетенций, необходимых для выполнения функций специалиста-переводчика, а также овладения профессиональными умениями и навыками самостоятельного осуществления межъязыкового посредничества.

Специфика языковой практики в военном вузе состоит в том, что она носит комплексный мультидисциплинарный характер, который требует от курсанта мобилизации и применения всех накопленных ранее знаний, умений и навы-

ков по специальности, общей эрудиции и индивидуальных способностей. Это ставит курсанта перед необходимостью объединять, преобразовывать полученные знания в процессе решения различных по цели и сложности задач.

Языковая практика в военном институте организуется кафедрой перевода и переводоведения во взаимодействии с кафедрами военно-профессиональных дисциплин на основе реализации междисциплинарных связей.

Языковая практика обеспечивает создание условий для профессионально-личностного общения, установления профессиональных контактов, осознания профессионального «Я» в процессе реализации учебно-профессиональной деятельности.

В процессе языковой практики курсанты приобретают опыт переводческой деятельности, совершенствуют профессионально-специализированные компетенции военного переводчика посредством получения профессионально ориентированных знаний, закрепляют навыки практической работы по специальности.

Общая структура практики включает в себя работу курсантов над индивидуальным заданием, лекционные и практические занятия по междисциплинарным спецкурсам «Информационные технологии в переводе» и «Организация переговорного процесса», проведение ролевой игры «Допрос (опрос) пленного (задержанного)» и участие в научно-практической конференции для курсантов «Live locally, think globally».

На организационном этапе курсантам выдаются индивидуальные задания, отражающие мультидисциплинарную подготовку будущего переводчика и выступающие своего рода «маршрутной картой» для прохождения языковой практики.

В ходе основного этапа языковой практики курсанты переводят аутентичные тексты в указанном в индивидуальном задании объеме, осуществляют стилистическую обработку и коррекцию текста. Согласно индивидуальному зада-

нию курсанты самостоятельно планируют деятельность по информационному поиску, переводу и обработке текстового материала по избранной тематике на русском и первом иностранном языке (английском), оформляют на английском языке тематический доклад с глоссарием, составляют списки литературы и используемых источников.

Самостоятельная работа курсантов над индивидуальным заданием на языковую практику сочетается с групповыми занятиями по двум важным и пользующимися большим вниманием курсантов спецкурсам.

Спецкурс «Информационные технологии в переводе» знакомит с организацией труда переводчика и используемыми в переводческой деятельности электронными средствами. Анализ технических средств, находящихся в распоряжении переводчика, всего массива электронных ресурсов, применяемых для ускорения процесса и качества перевода, позволяет будущим переводчикам на основе сформированных ранее в ходе обучения первичных технологических навыков работы с электронными средствами определить необходимые им ресурсы для повышения эффективности и качества выполняемого перевода.

Спецкурс «Организация переговорного процесса» представляет собой ознакомление с основами протокола, основными требованиями к организации переговоров и ролью переводчика в их осуществлении. Во время проведения спецкурсов курсанты знакомятся с переводчиками, которые пользуются заслуженным авторитетом в профессиональной среде. Взаимодействуя с профессионалами курсанты – будущие переводчики не только получают советы опытных профессионалов, но и оценивают степень принятия избранной ими профессиональной деятельности, осознают свою тождественность с профессиональной группой переводчиков.

В будущей профессиональной деятельности курсантам как будущим специалистам-переводчикам могут быть предо-

ставлены возможности участия и выступления на международных форумах, конференциях, презентациях, международных учениях. В этой связи необходимость приобретения навыков и умений выступать на публике и при этом выступать на изучаемом языке становится для каждого курсанта делом первостепенной важности.

Публичное выступление предполагает обращенность к слушателям, психологическую готовность говорящего к вопросам, комментариям и возможным возражениям аудитории, поэтому обучение публичной речи не является простой суммой знаний языковых средств для оформления высказывания, правил композиционного построения и социокультурных норм публичной речи. Проводимая в рамках языковой практики научно-практическая конференция «Live locally, think globally» обеспечивает каждому курсанту возможность публичного выступления с презентацией по избранной им теме в рамках индивидуального задания.

Выполнение презентации, сопровождающей выступление, обеспечивает творческую работу над исследуемым материалом, отражает личностную заинтересованность курсанта в результатах деятельности, способствует дальнейшему развитию навыков работы с техническими средствами.

Выступление на научно-практической конференции не является демонстрацией приобретенных в процессе обучения в вузе навыков монологической речи на иностранном языке, а представляет собой реализацию сложного комплекса навыков и умений, лежащих в основе коммуникативной компетенции будущего специалиста. Использование такого вида заданий, как публичное выступление, дает возможность курсантам научиться реагировать на вопросы и отстаивать свою точку зрения. Соотношение личностного содержания образа профессионального «Я», осознание эмоциональных переживаний, связанных с будущей деятельностью в профессии военного переводчика, степень принятия

профессиональной деятельности способствуют формированию профессиональной идентичности курсантов.

Кульминационным моментом языковой практики является ролевая игра «Опрос / допрос задержанного / пленного», так как именно в ней реализуется мультидисциплинарный характер полученных в ходе обучения знаний.

Д.В. Чернилевский назвал ролевые игры «своеобразным полигоном, на котором студенты могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным» [Чернилевский, 2002, с.182].

Ролевые игры строятся на ситуациях, приближенных к реальности ситуационного общения, которые требуют решения определенных коммуникативных задач. В ходе ролевой игры осуществляется тесная интеграция коммуникативных умений и навыков, социокультурных знаний, что способствует активному формированию общекультурных, профессиональных компетенций будущего офицера.

Необходимым условием для проведения ролевой игры являются хорошее знание ее участниками предмета обсуждения, а также владение лексико-грамматическим материалом (структуры, клише, профессиональные термины, тематическая лексика), который составляет языковую базу для решения коммуникативной задачи, тренируемой в ходе игры.

Главная ценность игры состоит в том, что она воспроизводит ситуации общения, наиболее часто встречающиеся в реальной профессиональной деятельности и значимые для будущих офицеров. В процессе игры приобретается бесценный опыт общения с помощью многократного повторения действий для закрепления навыков их выполнения.

Заключительный этап практики предусматривает глубокое осмысление курсантами проделанной работы по выполнению индивидуального задания, анализ целенаправленной активности в процессе учебно-профессиональной

деятельности, осознание степени приятия избранной профессии и себя как будущего специалиста. На основе самоанализа и теоретического осмысления своего переводческого опыта курсанты подготавливают отчет о прохождении практики и представляют его на отчетном собрании для подведения итогов языковой практики.

По мнению многих исследователей, процесс обучения в вузе сопровождается формированием профессиональной идентичности обучающихся. Являясь результатом длительного личностного и профессионального развития, она складывается в ходе целенаправленной организованной обществом профессиональной подготовки и личной оценки избранной профессиональной деятельности и возможности самореализации в ней.

Использование такой формы образовательной деятельности, как языковая практика, в подготовке офицеров – специалистов в области военного перевода способствует формированию профессиональной идентичности курсантов, которая в дальнейшем будет способствовать профессиональной адаптации выпускника и становлению профессионала.

Библиографический список

1. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 2007. 480 с.
2. Родыгина У.С. Портал психологических изданий PsyJournals.ru [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rodygina_full.shtml [Психологические особенности профессиональной идентичности студентов] – ПНиО – 4/2007 (дата обращения: 24.11.17).
3. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: Юнита, 2002.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. С. 6.

Е.П. Кофман

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается использование инновационной технологии анализа ситуаций в иноязычном образовании. Раскрываются сущность данной технологии, методические особенности применения, преимущества, повышающие эффективность иноязычного образования в целом, подчеркивается роль преподавателя и обучающихся.

***Ключевые слова:** кейс-технология, иноязычное образование, деятельностный подход, когнитивная модель, ситуация общения, решение проблем.*

E.P. Kofman

EFFICIENCY OF CASE-STUDY METHOD APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article is devoted to application of case-study as an innovation method in foreign language learning. The author gives a detailed description of the method, emphasizes specific features of its application, advantages aimed at improvement of the educational process in general and focuses on the teacher's and students' role.

***Key words:** case-study, foreign language education, activity approach, cognitive model, communicative situation, problem solving.*

В наше время изучения одного и более языков становится все более актуальным. Ни для кого не секрет, что знание иностранного языка, а также компьютерных технологий становится необходимым условием, расширяющим возможности успешного продвижения в разных сферах деятельности.

Задача современного преподавателя состоит в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для практического овладения языком учащимися, выбрать такие методы и приемы обучения, которые позволили бы каждому проявить в процессе обучения активность, творчество, раскрыть скрытые резервы личности.

Выбор образовательных технологий для достижения целей и решения задач, поставленных в рамках иноязычного образования, направлен на необходимость сформировать у учащихся компетенции, которые они могли бы использовать в процессе межличностного взаимодействия и сотрудничества в условиях межкультурной коммуникации, а также повысить интерес к изучаемому предмету на всех этапах обучения.

Для обеспечения высокого качества иноязычного образования наряду с традиционными методами и приемами все больше используются современные инновационные технологии обучения. В данной статье будет рассмотрена одна из таких технологий, которая получила название case study, кейс-технология, метод ситуационного анализа.

Наиболее точное определение кейс-технологии дает Питер Скейлс: «Метод изучения конкретных ситуаций – это учебная деятельность, ориентированная в основном на студентов и основанная на реальных жизненных ситуациях. Это события или проблемы с контекстуальной информацией, которые предоставляют обучающимся возможность применить свои знания, совершенствовать навыки упорядочивания информации, выявлять и решать проблемы» [Scales, 2011, с. 10].

Хотя впервые этот метод был использован в Гарвардской бизнес-школе для решения разнообразных ситуаций, связанных с бизнесом еще в начале XX века, он оказался настолько популярным, что до сих пор сохраняет приоритет в обучении бизнесу, поскольку сегодня для разбора конкретных кейсов выделяется почти 90 % учебного времени.

Со временем кейс-технологии заняли свое достойное место также и в иноязычном образовании. Однако следует отметить, что кейс-технология в иноязычном образовании трансформировалась с учетом особенностей предмета «Иностранный язык» по целям, задачам, методике и приемам.

Остановимся более подробно на особенностях использования описываемой технологии в иноязычном образовании.

Как справедливо подчеркивается рядом исследователей, кейс-технология относится к интерактивным интенсивным технологиям обучения [Масалков, Семина, 2011; Селевко, 2006; Стрекалова, Беляков, 2013]. Кроме того, она в полной мере реализует деятельностный подход в иноязычном образовании, так как в соответствии с основными принципами данной технологии именно в результате определенной деятельности должно быть выработано наиболее приемлемое решение. Она используется в небольших группах и, следовательно, ориентирована на обучение в сотрудничестве. С другой стороны, поскольку работа происходит в группах и в решении кейса принимают участие все ученики, то можно наблюдать синергический эффект данной технологии, потому что, по сути, в результате совместной деятельности происходит умножение знания.

Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал подается учащимся в виде проблем, а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по выработке решений.

Следует отметить, что любое усвоение знаний строится на овладении учеником универсальных учебных действий, которые в дальнейшем позволяют ему усваивать новые знания самостоятельно, используя различные источники информации. Таким образом, в основе деятельностного подхода к обучению лежит принцип научить учиться, т.е. усваивать и перерабатывать информацию. С этой точки зрения кейс-технология является одной из инновационных эффективных технологий, внедрение которой в практику иноязычного образования позволяет организовать процесс таким образом, чтобы реализовать деятельностный подход.

Основной принцип кейс-технологии заключается в том, что усвоение знаний и формирование умений происходят в результате активной творческой деятельности учеников по решению проблем. Как следствие, происходят овладение

новыми знаниями, формирование и совершенствование навыков во всех видах речевой деятельности, умение решать проблемы, мыслить критически.

Что же такое кейс, применяемый в иноязычном образовании? Это описание реально существующей ситуации, представленной в определенном формате. Он содержит разнообразные виды информации, а также лексико-грамматический материал, необходимый для понимания и обсуждения ситуаций. Обобщив всю имеющуюся информацию кейса, учащиеся должны выработать возможные варианты его решения в соответствии с заданными критериями. По меткому замечанию Н.Д. Стрекаловой, «учебные кейсы позволяют нам «окунуться» в проблему и «прожить» с ней некоторое время» [Стрекалова, Беляков, 2013, с. 6].

Однако, применяя кейс-технологию, преподаватель сам сталкивается с рядом проблем, решение которых требует от него определенных качеств. Во-первых, он должен подобрать реальные ситуации, соответствующие возрасту и интересам учащихся. Во-вторых, кейс-технология требует от преподавателя эрудиции, творческого подхода и педагогического мастерства.

Разработка кейсов – трудоемкий процесс, требующий много времени. Она включает подбор текстового материала, в котором моделируется проблемная ситуация и отражается комплекс знаний, умений и навыков, которыми учащимся нужно овладеть. После того как кейсы подготовлены в письменной форме, они читаются учащимися и изучаются. На следующем этапе такие кейсы становятся основой обсуждения в аудитории под руководством преподавателя. В его задачу входит не только подготовить реальные ситуации как особого вида учебный материал, но и тщательно отобрать языковой материал, разработать задания, которыми он будет использоваться в учебном процессе. Кроме разрешения предъявляемой проблемы, учащиеся должны получить

реакцию со стороны партнеров и учителя на свое решение проблемы. Необходимо, чтобы они понимали, что возможны альтернативные решения.

На заключительном этапе учащимся предлагается изложить свои мысли и доводы в письменном виде. В зависимости от темы это могут быть статья в газету или журнал, эссе или рекомендации. В некоторых случаях результаты проведенной на уроке дискуссии можно представить в виде таблицы с преимуществами или недостатками представленных в задании параметров.

В процессе работы над кейсом преподаватель выступает в роли информатора и модератора, который помогает учащимся искать наилучшее решение, высказывать свою точку зрения, аргументировать ее, спорить. Он ни в коем случае не должен предлагать готовое решение. Следовательно, роль преподавателя заключается в том, чтобы: а) направлять обсуждение, задавая дополнительные вопросы; б) контролировать время работы; в) побуждать учащихся к критическому осмыслению ситуации; г) следить за тем, чтобы все учащиеся группы были вовлечены в процесс анализа кейса. Таким образом, при использовании кейс-технологии реализуется субъектно-субъектная парадигма, так как процесс направлен на сотворчество обучаемого и преподавателя.

С точки зрения структуры кейс представляет собой достаточно сложную систему, которая включает моделирование, анализ, технологию проблемного обучения, игровые методы, технологию развития критического мышления, а также другие методы и приемы преподавания.

Рассмотрим более подробно методы и приемы, интегрированные в кейс-технологию и их функцию в процессе работы над кейсом.

1. Моделирование – это процесс построения различных моделей ситуации с целью выбора той, которая отвечает заданным параметрам.

2. Мысленный эксперимент включает мыслительное преобразование ситуации и ее анализ с целью вызвать из памяти когнитивную модель похожих ситуаций, чтобы определить уже известные элементы, основываясь на предыдущем опыте учащихся. Когнитивная модель представляет собой упорядоченный перечень свойств, сторон, составляющих ситуации, и кроме представления ситуации, содержит необходимые языковые средства для ее описания [Кофман, 2011, с. 61–68; Минский, 1979; Fillmore, 1985, с. 222–254].

3. Технологии проблемного обучения и развития критического мышления способствуют определению проблемы, лежащей в основе ситуации, и ее критическому анализу.

4. Во время обсуждения ситуации каждый учащийся выполняет определенную функцию в соответствии с заданием. Это, в свою очередь, требует использования игровых приемов, т.е. представления вариантов поведения участников кейса.

5. Для генерирования идей решения кейса важную роль играет такой прием, как мозговой штурм. На этапе мозгового штурма учащиеся высказывают самые разные идеи и предположения. Этот этап является определяющим, потому что, если не будет идей, то и обсуждать будет нечего.

Следует отметить, что наиболее успешно кейс-технология может использоваться на завершающем этапе работы по какой-то теме, когда весь лексический и грамматический материал, необходимый для выражения идей и убеждения собеседников, уже проработан.

Итак, одно из преимуществ кейс-технологии заключается в том, что она интегрирует многочисленные приемы преподавания, при этом приоритетными являются приемы, стимулирующие мотивацию к изучению иностранного языка, другим достоинством кейс-технологии является формирование жизненных установок учащихся. Кроме того, она оптимально сочетает накопленный опыт с новой предъявляемой проблемной ситуацией, что представляется достаточно важ-

ным для дальнейшей деятельности обучающихся. Междисциплинарный характер кейс-технологии способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать наилучший вариант и планировать его осуществление. Но, пожалуй, главный плюс кейс-технологии заключается в том, что она формирует стратегически мыслящую личность, умеющую справляться с поставленной задачей. Метапредметным результатом применения кейс-технологии является умение работать с информацией, выделяя и обобщая релевантные факты, умение выразить свои мысли в речевом высказывании как в устной, так и письменной форме. Работа в команде способствует формированию такого жизненно необходимого качества, как уважительное и доброжелательное отношение к собеседнику, его мнению.

Однако несмотря на явные преимущества и эффективность применения кейс-технологии в иноязычном образовании, у нее есть и небольшой минус. Он заключается в том, что обсуждение ведется внутри команды и это может привести участников к конфликту мнений, слишком горячей дискуссии, что при дефиците учебного времени может оказать отрицательное влияние на весь процесс обучения. Задача преподавателя – вовремя вмешаться, постараться разрешить конфликт и направить обсуждение в нужное русло.

Библиографический список

1. История кейсов от Колумба до наших дней [Электронный ресурс]. URL: <http://goo.gl/vQ67Sx> (дата обращения: 26.10.2016).
2. Кофман Е.П. Когнитивные аспекты формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Красноярск, 2011. С. 61–68.
3. Масалков И.К., Семина М.В. Стратегия кейс-стади. Методология исследования и преподавания. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2011. 443 с.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979. 98 с.

5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.; Т. 2. 816 с.
6. Стрекалова Н.Д., Беляков В.Г. Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2013. 80 с.
7. Fillmore Ch. J. Frames and the semantics of understanding // Quaderni di semantica 1985. VI, № 2. P. 222–254.
8. Scales P. Continuing Professional Development in the Lifelong Learning Sector // Open University Press 2011. 176 с.

О.А. Крупина

ЯПОНСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ВЫСОКОКОНТЕКСТНАЯ

В статье японская культура проанализирована с точки зрения ее высокого контекста, рассмотрен феномен молчания и выдвинуто предположение, что оказало влияние на становление японской культуры. Автор утверждает, что в процессе обучения межкультурной коммуникации на японском языке необходимо знакомить учеников с особенностями японского речевого поведения и с данным феноменом в частности.

Ключевые слова: высококонтекстные культуры, межкультурная коммуникация, японская культура, феномен молчания, обучение японскому языку.

О.А. Krupina

HIGH CONTEXT CULTURE OF JAPAN

The paper explores Japanese culture as a high context one. The author focuses on the phenomenon of silence. It is stated that it determines the main features of Japanese communication. The paper emphasizes the necessity to teach cultural peculiarities of Japanese communicative behaviour to avoid misunderstanding.

Key words: high context cultures, cross-cultural communication, Japanese culture, phenomenon of silence, teaching Japanese.

Обучение иностранным языкам в условиях глобализации невозможно представить без освоения особенностей высоко- и низкоконтекстных культур.

Данные термины были введены в 1976 году антропологом Эдвардом Холлом с целью расширить коммуникативные компетенции изучающих иностранный язык. По его мнению, у каждой национальности существует свой уникальный культурный фон. В своих работах Холл утверждал, что культуры отличаются друг от друга по роли контекста в процессе коммуникации [Hall, 1976]. Высококонтекстные культуры активно используют невербальные способы общения в дополнение к сказанному (т.е. ее представители общаются друг с другом с помощью мимики, жестов, артефактов и т.д.). Предложение в данном случае может вестись только в одно слово. Например: «Увидел?» – представители низкоконтекстной культуры могут не понять, о чем идет речь (увидел что / кого / кто?), т.е. они нуждаются в большей конкретике. Следует отметить, что расшифровка контекста касается не только объективной информации или прагматических значений, культурные контексты отражают параметрические показатели аксиологических систем, содержащих ценностные смыслы и стратегии актуализации таких смыслов [Казыдуб, 2009, с. 82].

Японская культура, с ее склонностью к созерцательности, молчаливой вежливости, а также к противоречиям, определенно относится к высококонтекстным культурам. Более того, существует мнение, что она является еще более высококонтекстной, чем русская. Этнокультурная логика, действующая в процессе коммуникации между японцами, не всегда понятна иностранцу [Сойнова, 2015]. Примером может служить нюансировка семантики грамматических форм с общим значением «так получилось». Самая частая из них – КОТО НИ НАТТА – на русский буквально переводится «так стало», то есть, как и безличные формы в русском языке, форма выражает следствие, полностью зависимое от внешних, не подвластных деятелю обстоятельств. Употребление данной формы обусловлено тем, что японец считает контекст происходя-

щего прозрачным для слушателя, а причину происходящего самоочевидной [Долгова, 2013, с. 223].

Будучи частью высококонтекстной культуры и ее носителем, японец полагает, что и его собеседник в той же степени способен «читать» между строк и учитывать широкий контекст. Понимание этой особенности японской культуры поможет изучающим язык избежать неприятных ситуаций в процессе общения с ее представителями. Одна из учениц рассказала о следующем своем опыте: перед тем как поехать стажироваться в Японию, она приняла решение улучшить свои навыки японского языка с носителем через Скайп. Так как для нее выбор преподавателя во многом зависел от денежных средств, ее привлекло резюме носительницы, где было написано о бесплатно проводимых курсах. Перед началом урока ученица еще раз уточнила, действительно ли все занятия бесплатны, на что получила положительный ответ. В конце занятия преподаватель сказал, что, если ученице очень понравилось занятие, она может поблагодарить его. Учащаяся поняла это буквально, поблагодарила преподавателя на словах. Тем не менее в день следующего занятия ей пришло письмо, в котором носитель языка, не скрывая своего возмущения, написал, насколько невежливым с ее стороны было отсутствие «благодарности» (т.е. поощрения в виде денежных средств). Следующее занятие преподаватель проводить отказался.

Такой опыт доказывает не только высококонтекстность японской культуры, но и большую степень «зашифрованности» самого контекста, чем в русской культуре. В Японии высококонтекстность чаще всего проявляется в недосказанности, длинных паузах, некой «оборванности» предложения. Например, существует слово «кэдо», которое отчасти можно перевести на русский язык как «вообще-то»:

– *Асита сайкурунгу симасе (Давайте завтра покатаемся на велосипедах).*

– *Асита ва ясуми дэсу кэдо... (Вообще-то завтра выходной).*

В этом случае собеседник, откликающийся на предложение, выражает явный (для представителя японской культуры) отказ, который может означать, что на этот выходной уже есть какие-либо планы.

В «недосказанном» стиле преобладают паузы, молчание, с помощью которых выражается уважительное отношение к собеседнику (ср.: «Умный помолчит там, где дурак кричит»). Так, в Японии доверием пользуется тот, кто меньше всех говорит; истину рождает молчание, а не речь [Дубровская, 2008].

В то же время японцы отдают себе более полный отчет о параметрах коммуникации (на 60 % больше), что можно объяснить коллективным характером их высококонтекстной культуры, когда явное несогласие является табу, консенсус членов сообщества считается нормой, и о предпочтениях того или иного члена приходится судить по невербальным составляющим коммуникативной ситуации [Клинкова, 2009].

Высококонтекстные культуры считаются коллективистскими. При этом большое значение придается личным взаимоотношениям и устным договоренностям. Существует множество неписанных правил, регулирующих повседневную жизнь людей в высококонтекстных культурах. Они определяют принятые в обществе нормы поведения, которые строго соблюдаются. Например, размещение участников за столом переговоров в Японии строго определено старшинством. В культурах Ближнего Востока ни одно деловое обсуждение не начнется без обмена любезностями и налаживания личных контактов. Стремление приступить к обсуждению деловых вопросов без напрасной потери времени, которое отличает американцев, будет воспри-

нято представителями высококонтекстных культур как грубость и невежливость.

Высококонтекстные японцы не станут вести переговоры с представителем другой организации, если он занимает недостаточно высокое положение, вне зависимости от его, возможно, высокой профессиональной компетенции. Национальные культуры высококонтекстного характера – это культуры подтекста и недосказанности [Ильиных, 2014].

Культура молчания же восходит корнями к появлению дзен-буддизма в Японии. Считается, что дзен буддизм оказал значительное влияние на формирование особого отношения у японцев к молчанию. Так, например, известно, что целью практики дзен-буддизма является развитие интуиции посредством медитации и тишины [Корнева, 2007].

В японском языке имеется термин «иссин денсин», который переводится буквально как «традиционная мысленная телепатия». Этот термин отражает высоко ценимую данной культурой имплицитную, или молчаливую, коммуникацию [Дюметц, Сосновская, 2013, с. 88].

Практически в любой книге о Японии в качестве особой отличительной черты общения японцев всегда отмечаются их непрямолнейность, уклончивость, склонность избегать открытого «прямого» изложения своей позиции, своей точки зрения. Подобная специфика японского общения позволяет одним иностранцам создавать романтический образ «поэтического японца» и восхищаться гармонией, якобы царящей в японском социуме, другим упрекать японских коллег в коварстве и склонности к темным махинациям.

Таким образом, в процессе обучения японскому языку необходимо делать акцент на культурной специфике коммуникации на этом языке. Понимание того, как функционируют японский социум и японская культура не прямой коммуникации, может содействовать более правильному понима-

нию японцев, восприятию Японии и культурному взаимодействию с ней.

Библиографический список

1. Долгова Е.А. Некоторые особенности каузальной связи в различных культурах // Вестник МГИМО Университета. 2013. С. 222–223.
2. Дубровская О.Г. Лингвокультурологические особенности русских и английских анекдотов (к проблеме описания культурологических и структурно-семантических компонентов текста анекдота) // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. С. 52–62.
3. Дюметц Ж., Сосновская А.М. Кросс-культурная коммуникация // Управленческое консультирование 2013. С. 83–90
4. Ильиных С.А. Социальная и экономическая антропология: специфика предмета в аспекте гуманизации образования // Гуманизация образования. 2014. С. 22–26.
5. Казыдуб Н.Н. Общие принципы лингвистического описания аксиологических систем // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. № 3 (7). С. 82–86.
6. Клинова А.А. Отражение американских культурных ценностей в дискурсе о Японии // Вестник Томского государственного университета. 2009. С. 17–21.
7. Корнева А.Г. Молчание в японской культуре (опыт лингвосомиотического анализа) // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. С. 70–77.
8. Сойнова Е.С. Сравнение лингвокультурной специфики глаголов направленности действия *くれる*, *くださる*, *もらう*, *いただく*, *あげる*, *さしあげる*, *やる* в японском языке на основе данных корпусного исследования и анкетирования информантов // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. С. 44–56.
9. Hall E.T. *Beyond Culture*. Anchor Books. 1976.

О.В. Крылова

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена проблеме формирования методической компетенции у бакалавров педагогического образования. Рассматривается сущность понятий «компетентность», «компетенции», «методическая компетенция». А также в статье описывается проблема содержательного наполнения образовательного процесса для эффективного формирования методической компетенции будущих учителей.

Ключевые слова: методическая компетенция, профессиональная компетентность, компоненты методической компетенции, формирование методической компетенции.

O.V. Krylova

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AS PEDAGOGICAL PROBLEM

This article is devoted to the problem of developing methodological competence of bachelor students majoring in pedagogy. The author defines the concepts “competence”, “competences”, “methodological competence”. The article also focuses on the problem of content of educational process for effective development of methodological competence of future teachers.

Key words: methodological competence, professional competence, components of methodological competence, development of methodological competence.

Вхождение России в мировое образовательное пространство способствовало изменению целевых ориентиров и выдвиганию новых требований к подготовке специалистов. На смену знаниевого подхода пришел компетентностный подход, основными понятиями которого являются «компетентность» и «компетенция». Однако следует отметить, что в научном сообществе до сих пор нет единого подхода к определению этих терминов, что затрудняет, в свою очередь, определение их компонентного состава и способов их формирования.

Избегая дальнейшей полемики по данному вопросу, мы принимаем точку зрения тех авторов, которые считают, что компетентность – это интегральное понятие, которое включает в себя сформированность значимых компетенций, а также личный опыт. Компетенция – это совокупность знаний, умений и способности, которые рассматриваются в компетентности. Таким образом, компетентность и компетенция соотносятся друг с другом как общее и частное.

Дифференциация этих двух понятий, по нашему мнению, поможет нам в более точном определении формирования компетенций, в соответствии с которыми происходит профессиональное становление будущего учителя иностранных языков.

Проводя анализ исследований, в которых рассматриваются вопросы формирования как методической компетенции, так и компетентности будущего учителя иностранного языка, следует отметить также разногласия в определении данных понятий. Остановимся на некоторых определениях.

Так, например, С.Н. Макеева говорит о том, что методическая компетенция представляет собой «интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готовность и способность эффективно решать задачи формирования межкультурной коммуникативной компетенции, образования, воспитания и развития учащихся, базирующихся на знаниях, умениях и отношениях» [Макеева, 2010, с. 203].

К.Ю. Кожухов же, наоборот, рассматривает методическую компетентность в качестве интегративной характеристики личности, которая отражает не только уровень владения методическими знаниями, но и умения проектировать методики обучения, осваивать инновационные технологии и отбирать содержание [Кожухов, 2008].

Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева, М.Г. Федотова определяют методическую компетенцию, которая включает в

себя психологический, педагогический и лингвистический компоненты как способность организовывать и осуществлять образовательный процесс. Кроме этого, она носит относительный и динамичный характер, так как имеет свойство совершенствоваться и изменяться в зависимости от полученных знаний, умений и навыков [Никитина и др., 2013].

Таким образом, следует отметить, что определенный набор компетенций является характерным признаком какой-либо профессиональной деятельности, следовательно, методическая компетенция будущего учителя – это способность осуществлять образовательный процесс в ходе решения профессиональных задач.

Определив компонентный состав методической компетенции, мы сможем понять ее сущность и определить пути ее формирования. В структуре методической компетенции мы выделяем следующие компоненты: гностический, проективный, коммуникативный, информационно-коммуникационный, научно-исследовательский и рефлексивно-аналитический. В таблице 1 представлен компонентный состав методической компетенции в структуре профессиональных задач учителя, совокупность которых должна образовывать содержание профессиональной подготовки.

Компонентный состав методической компетенции в структуре профессиональных задач учителя

Компоненты методической компетенции	Профессиональная задача учителя иностранного языка
1	2
Гностический	Владение знаниями об общих и частных закономерностях процесса обучения иностранным языкам
Проектировочный	Проектирование содержания дисциплины «Иностранный язык» с учетом использования современных технологий и средств обучения

1	2
Коммуникативный	Взаимодействие с обучающимися в различных ситуациях в процессе формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции
Информационно-коммуникационный	Рациональное использование различных современных информационно-коммуникационных средств
Научно-исследовательский	Постановка и решение исследовательских задач в образовательном процессе
Рефлексивно-аналитический	Анализ и самоанализ теоретических и практических компонентов процесса обучения иностранным языкам и его последующая корректировка

Следует отметить, что возможно выделение новых компонентов методической компетенции в связи с социальными изменениями в обществе и появлением новых тенденций в образовательном пространстве.

Эффективный процесс формирования методической компетенции зависит от организации и содержательной наполняемости образовательного процесса, который должен представлять собой единую целостную систему. «Ядром» данной системы формирования профессиональной методической компетенции является дисциплина «Методика обучения иностранным языкам». Лекционные занятия должны быть построены не только в традиционной форме, они также должны нести проблемный характер, заставляющий студентов задуматься над изучаемым вопросом. Лекция, на которой преподаватель является единственным транслятором знаний, является на сегодняшний день неактуальной в связи с доступностью информационной среды. Распространенными формами работы, позволяющими обеспечить обратную связь, более глубоко рассмотреть какую-либо проблему и повысить интерес, могут быть лекция-дискуссия, бинарная лекция, мультимедиа-лекция и т.д. На семинарском занятии также необходимы активные и интерактивные мето-

ды, повышающие эффективность и продуктивность образовательного процесса, такие как проблемные ситуации, квазипрофессиональные задачи и прочее.

Кроме аудиторной работы, важным элементом в процессе формирования методической компетенции будущего учителя является внеаудиторная работа, которая может включать в себя проведение различных конкурсных мероприятий, мастер-классов и т.д. Данный вид работы позволяет охватить тот круг вопросов, которые не включены в основную программу обучения, но имеют значение для профессиональной деятельности.

Что касается содержательной наполняемости образовательного процесса, то следует говорить о практико-ориентированной направленности подготовки будущего учителя, включении метапредметных связей при помощи технологии CLIL: Content and Language Integrated Learning (предметно-языковое интегрированное обучение), «при помощи включения модулей, интегрирующих знания фундаментальных самостоятельных наук, которые связаны между собой. Здесь инновационность таких модулей будет состоять в том, что они должны быть дидактически содержательны, практико-ориентированы, отражая актуальные проблемы образования, например, инклюзию, сопровождение и развитие одаренных детей и т.д.» [Крылова, 2017, с. 58].

Новым веянием сегодня является педагогическая интернатура, которая доказала свою эффективность в большинстве педагогических вузов. Процесс ее прохождения длится в течение года и поддерживается тьютором и педагогом-наставником. Педагогическая интернатура, а именно совмещенная профессиональная деятельность с учебой, способствует формированию готовности к педагогической деятельности и взаимодействию образовательной организации, работодателя и студента [Положение о педагогической интернатуре...].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что вопрос о формировании методической компетенции является актуальным в связи с ее динамичным характером. Это есть и цель, и результат одновременно, для достижения которых необходима взаимосвязь всех ее компонентов и этапов работы.

Библиографический список

1. Кожухов К.Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя (на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2008. 22с.
2. Крылова О.В. Формирование профессиональной компетенции как педагогическая проблема: материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках XVIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», посвященного 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева / ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 57–58.
3. Макеева С.Н. Компетентностный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 90–94.
4. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 12. С. 54–65.
5. Положение о педагогической интернатуре в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/09/04/dd19ae11730850fbabae1caf47434d26/polozhenie-o-pedagogicheskoy-internature-v-federalnom-gosudarstvennom-byudzhethno.pdf> (дата обращения: 1.12.2017).

О.В. Крылова, Н.В. Бутанаева

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ
ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ЧЕРЕЗ КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Статья посвящена анализу подходов к обучению техники чтения у младших школьников. Выявлено, что большая часть учащихся средней школы теряют интерес к изучению английского языка, потому что в первые годы обучения не были обучены технике чтения. На основе проведенного исследования предлагается комплекс упражнений по обучению техники чтения.

Ключевые слова: чтение, техника чтения, комплекс упражнений, коммуникативная направленность.

O.V. Krylova, N.V. Butanayeva

**DEVELOPING READING SKILLS
OF ELEMENTARY ENGLISH
LANGUAGE LEARNERS VIA
COMMUNICATIVE TASKS**

This article is devoted to the analysis of the methods applied to teach reading at the primary school level. It is found that a big number of secondary school students lose interest in learning English, because they are not taught good reading techniques at the elementary school level. On the ground of the undertaken study, a set of communicative exercises is suggested.

Key words: reading, reading techniques, exercises to teach reading, communicative approach.

Навык чтения является одним из основных навыков, которым обучающемуся нужно овладеть в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Кроме того, навык чтения закладывается на начальных этапах обучения иностранному языку, так как является базовым. Дальнейшее обучение практически невозможно без заложенной основы – техники чтения.

На практике мы столкнулись с отсутствием данного навыка у большей части обучающихся средних классов общеобразовательной школы. Данные ученики, не приобретая навыка техники чтения на начальном этапе, не могут идти дальше в ногу со сверстниками, что вызывает дискомфорт и потерю интереса к изучению языка, создает дополнительные трудности учителю, так как ему нужно дифференцировать задания и работать практически по программе индивидуального обучения.

В соответствии с ФГОС начального общего образования обучающийся должен не только освоить начальные лингвистические представления, необходимые для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, и приобрести начальные навыки общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка, но и сформировать дружелюбное отношение и толерантность к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [Федеральный государственный образовательный стандарт...].

На начальной ступени обучающиеся должны овладеть буквами алфавита английского языка, усвоить звукобуквенные соответствия, уметь читать вслух и про себя слова, сочетания слов, отдельные фразы и короткие связные тексты, построенные на программном языковом материале.

Для второклассника это не так и мало, возникает вопрос: как обучить технике чтения, которая является основой смыслового чтения и письменной коммуникации, максимально продуктивно с учетом психологических и культурных особенностей?

На сегодняшний день в практике обучения технике чтения господствуют два метода: метод целых слов и метод чтения с опорой на фонетическую транскрипцию [Васильева].

Но, к сожалению, эти методы зачастую не дают ожидаемых результатов обучения. Что касается первого метода, то при чтении целых слов обучающимся предлагается прочесть слова, в которых есть неизвестные буквы, возникают ошибки, путаница. Что касается второго распространенного метода, транскрипция на сегодняшний день в жизни используется очень редко в связи с техническим прогрессом. Сейчас нет необходимости учить транскрипцию, чтобы прочитать ее в словаре – практически все пользуются электронными словарями или переводчиками, где слова уже озвучены. Во-вторых, фонетическая транскрипция, вкупе с алфавитом и разными вариантами чтения одной и той же буквы – слишком много для второклассника, который только понял, что значит «учиться» (а возможно, еще не понял и не научился «учиться»).

Кроме того, в английском языке нет четких законов чтения. Существуют некоторые обобщения, но они не позволяют охватить все слова, и большая часть слов ежедневно употребления, сложившаяся исторически, не подчиняется определенным законам чтения. Более того, разница в доминирующих принципах родного и изучаемого языка (в русском языке доминирующую роль играет фонематическо-морфологический принцип, а в английском – исторический) вносит дополнительную трудность. Обучение чтению по существующим обобщенным правилам, на наш взгляд, только усложняет процесс и отталкивает от изучения английского.

Обратимся к зарубежным методикам обучения чтению. В англоязычных странах более десяти лет назад принята система обучения по «фониксам» (Phonics), то есть звукам, на основе исследования, проведенного в США в 2000 году [Donald N. Langenberg]. Обучающиеся сначала знакомятся со звуками, учатся читать, а затем уже изучают алфавит. Существует несколько подходов к обучению по «фониксам» [Reutzel, Cooter, 2005].

– синтетический / смешанный – обучающиеся узнают звук, которому соответствует буква и соединяют фонемы автоматически. Принятый метод в США, Великобритании и Австралии;

– аналитический – обучающиеся анализируют звуко-буквенные соответствия и заучивают сочетания букв (бленды) как определенные единицы (br, shr, ou);

– аналогический – обучающиеся анализируют фонетический элемент в соответствии с фонограммами в слове (word families);

– встроенный – обучающиеся фокусируются на значении читаемых слов.

Комплекс упражнений, который мы предлагаем, построен на основе смешанного подхода (синтетический / смешанный + аналитический + аналогический), благодаря которому обучающиеся учатся не только читать и писать графические образы звуков, но и понимать и составлять простые предложения.

Сначала ученики знакомятся со звуками и графическим изображением буквы, которая дает данный звук. Порядок изучения звуков не соответствует алфавитному, звуки даются в таком порядке, чтобы они могли читать слова, в которых есть только знакомые им звуки и соответствовал Word Families, которые отлично помогают закрепить пройденный материал.

Первая часть включает в себя CVC words – слова, которые соответствуют схеме «согласная – гласная – согласная» – и sight words – слова, которые читаются особенно и их нужно запомнить. Затем обучающиеся переходят к изучению слов CVCe – «согласная – гласная – согласная – е», после бленды, диграфы и гласные под влиянием r (R-controlled vowels).

На первом уроке мы предлагаем представить звуки, которые дают следующие буквы: c, a, t. Все гласные пишем красным цветом, согласные – синим. Соответственно, после

первого урока, учащиеся могут прочитать слово a cat. Дома учащимся предлагается прописать строчные буквы, которые дают данные звуки многократно, написать слово a cat и соотнести данное слово с наглядностью, например, нарисовать или приклеить картинку кошки.

На следующем занятии, добавив и отработав звуки, соответствующие буквам h, m, r, обучающиеся составляют слова: a mat, a rat, a hat. Также дается графическое изображение как новых звуков, так и звуков с первого урока – С, А, Т. Если уровень владения материалом у обучающихся является достаточно высоким, то можно предложить им самим обозначить звуки, которые они будут учить на этом уроке, посмотрев серию Word Families: Episode 1: The cat sat [Little Fox]. Таким образом, обучающиеся знакомятся со звуками, которые дают буквы английского алфавита, затем учатся читать бленды, диграфы и дифтонги.

В данном подготовительном курсе мы предлагаем ввести такие структуры, как I was, he has, I had, this is, etc., без подробного объяснения грамматического материала с тем, чтобы ученики с точки зрения коммуникативного подхода могли после прохождения данного курса уже читать книги «нулевого» уровня и осуществлять общение на английском языке.

Кроме того, мы предлагаем представлять обучающимся новые слова в виде неких образов, чтобы не все слова несли смысловую нагрузку, но могли быть прочитаны по аналогии и чтобы впоследствии незнакомые слова не вызывали страха или растерянности, как его прочитать, а воспринимались как имена несуществующих созданий, которые можно легко прочитать, вспомнив, какие звуки дают буквы в этом слове, задействуя при этом ассоциативную память.

Более того, благодаря использованию аутентичных видеоматериалов, есть возможность не только технически научить распознавать букву и соответствующий ей звук, но и

подкрепить изучаемые слова смыслом через историю. Также слушая и повторяя за носителем языка не только звуки и слова, но и фразы и предложения, учащиеся узнают и закрепляют английскую интонацию, учатся делать паузы и распределять логическое ударение.

Таким образом, при обучении чтению по предложенному нами методу соблюдаются такие критерии, как:

- 1) темп чтения;
- 2) соблюдение норм смыслового и логического ударения;
- 3) соблюдение норм паузации;
- 4) использование правильных моделей интонирования;
- 5) понимание прочитанного.

Когда обучающиеся станут уверенно ориентироваться в звуках и будут владеть неким набором лексических единиц, можно вести речь о составлении языковых структур, а далее о составлении простых историй.

Учитывая вышесказанное, представляем часть программы курса в таблице, в которой отражено, какие звуки и их графические образы и в каком порядке мы предлагаем дать.

Часть программы курса обучения чтению

Буквы / звуки	Новые лексические единицы	Видеоматериалы
Урок 1. c, a, t/ [k][æ][t]	A cat	-
Урок 2. m, r [m][r]	A mat, a rat	Episode 1. The cat sat
Урок 3. h, f [h][f]	A hat, fat	Episode 1. The cat sat

Ход занятия на примере урока 2

1. Повторение звуков с прошлого урока [k], [æ], [t] и их графические изображения: c, a, t. Представление заглавных C, A, T. Учитель пишет на доске, спрашивает, на что похожи эти буквы. После учитель объясняет, как пишутся эти буквы, где начинаются, в каком направлении и какой высоты

пишутся и как они произносятся. Ученики при этом обязательно повторяют звук. Дополнительно можно сделать буквы из декоративной проволоки, писать маркерами для белой доски на парте, устроить соревнования, кто больше напишет букв за 30 секунд и т.д.

2. Соедини большую букву с маленькой: учитель пишет на доске знакомые буквы в хаотичном порядке, обучающиеся соединяют и называют звук. Либо можно сделать карточки с большими и маленькими буквами, ученики в парах соединяют и называют их.

3. Покажи букву: учитель просит учеников написать или сам пишет на листах бумаги буквы, повторяя при этом один и тот же звук 4–5 раз. Далее учитель называет звук, учащиеся показывают его графический образ, если у них он есть.

4. Презентация новых букв m, r. Учитель пишет на доске либо показывает карточки с новыми буквами. Если уровень обучающихся достаточно высок, то можно показать им видеофрагмент Episode 1. The cat sat [Little Fox] и попросить услышать новые звуки.

5. Хлопни, когда слышишь новый звук.

6. Диктант: учитель называет звуки, учащиеся записывают их графическое изображение.

7. Видео: посмотри видеофрагмент Episode 1. The cat sat [Little Fox] и повторяй. Учащиеся знакомятся с новыми словами, затем вместе с учителем называют слова по звукам и записывают в тетрадь.

8. Word Families: учитель раздает ученикам готовые слайдеры, учащиеся меняют первый звук и читают слова (m-at, c-at, f-at ect.).

9. Карточки: учитель раздает ученикам карточки со словами: с одной стороны русское слово и картинка, с другой – английское. Учащиеся в парах спрашивают друг друга сначала, как будет звучать русское слово на английском, затем наоборот.

Таким образом, при обучении по данному курсу обучающиеся увереннее и с меньшим стрессом научатся читать на английском. Кроме того, коммуникативная направленность данного комплекса позволяет с самого начального этапа формировать навык говорения. В перспективе возможны дальнейшая разработка курса (CVCV words, blends, digraphs) и его совершенствование с целью использования учителями в качестве вспомогательного материала или вводного курса для получения более качественных результатов обучения технике чтения младших школьников.

Библиографический список

1. Васильева Т.Г. Типологизация методов обучения технике чтения на английском языке учащихся младших классов [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologizatsiya-metodov-obucheniya-tehnike-chteniya-na-angliyskom-yazyke-uchaschihsya-mladshih-klassov> (дата обращения: 1.12.2017).
2. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 206 с.
3. Российская Федерация. Стандарты. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 1.12.2017).
4. Donald N. Langenberg. National Reading Panel: Teaching Children to Read [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx> (дата обращения: 1.12.2017).
5. Little Fox. Word Families 1: The Cat Sat [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=HjJ4BTm8fdE&list=PLTYeDakuqA3-sPU2FP17Mt3_uvoMvoQYq (дата обращения: 1.12.2017).
6. Reutzel D.R., Cooter R.B. The Essentials of Teaching Children to Read//Approaches to Phonics Instruction. Pearson Education Inc. 2005. P. 45.

О.А. Кужакова

ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ КРИТЕРИИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вторичной языковой личности, определены ее критерии на базе письменной речевой деятельности.

Ключевые слова: *вторичная языковая личность, письменная речевая деятельность, иноязычная коммуникативная компетенция.*

О.А. Kuzhakova

SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY AND ITS CRITERIA IN WRITTEN SPEECH

This article is devoted to the secondary linguistic personality. In the article its criteria are defined on the basis of written speech.

Key words: *secondary linguistic personality, written speech, communicative competence in foreign languages.*

Процессы глобализации и информатизации, имеющие большое влияние на современную систему образования, являются отличительной чертой начала XXI века. На сегодняшний день наблюдается постоянное сближение стран в разных сферах деятельности [Аменова, 2013]. Со временем общество, преобразующееся из-за этих объединений, становится поликультурным. Именно поэтому на уроках иностранного языка встает задача формирования личности совершенно нового типа, которая могла бы контактировать с носителями иностранных языков.

Согласно И.И. Халеевой, формирование вторичной языковой личности одна из главных целей обучения иностранному языку. В результате овладения языком обучающийся должен приобрести такие черты вторичной языковой личности, которые поспособствовали бы проникновению в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация [Халеева, 1999].

Довольно сложно обеспечить на уроках иностранного языка непосредственное общение с представителями стран изучаемых языков. Однако благодаря тому времени, в котором мы живем, это легко осуществить посредством сети Интернет. Изучение иностранных языков в школе помогает облегчить процесс коммуникации с носителями многочисленных культур. Неформальные ситуации общения не несут большого давления на ученика, он не боится совершить ошибки или применить не те грамматические или лексические конструкции. Благодаря этому общению и урокам иностранного языка происходит формирование личности нового типа, которая является весьма востребованной в современном обществе.

Наиболее распространенной и доступной формой общения с представителями других культур является процесс коммуникации через социальные сети, а именно общение в письменной форме. Согласно Г.В. Роговой, письмо – это сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей. Письмо является продуктивным видом деятельности, в ходе которого происходит записывание речи человека для передачи ее другим людям. Письмо характеризуется трехчастной структурой: побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной [Рогова и др., 1991].

Анализ разных подходов к формированию вторичной языковой личности позволил установить, что неотъемлемой характеристикой вторичной языковой личности является иноязычная коммуникативная компетенция. Иноязычная коммуникативная компетенция – способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений. Включает в себя набор следующих компетенций: языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции [Гез и др., 1982].

Таким образом, исходя из основных понятий работы, были выделены следующие показатели и уровни сформированности вторичной языковой личности в письменной речевой деятельности, с которыми можно ознакомиться в таблице.

**Показатели и уровни сформированности
вторичной языковой личности учащихся в письменной
речевой деятельности на среднем этапе обучения**

Показатели	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	2	3	4
Успешность письменного общения	Количество ситуаций, в рамках которых учащийся может создавать письменный текст, ограничено. Учащийся не способен отбирать языковые средства в соответствии с речевым замыслом и ситуацией	Количество ситуаций, в рамках которых учащийся может создавать письменный текст, достаточно. Учащийся в основном правильно отбирает языковые средства в соответствии с речевым замыслом и ситуацией	Учащийся способен создавать письменный текст в рамках разнообразных ситуаций. Четко прослеживается его речевое намерение
Качество содержания и оформления письменного текста	Учащийся демонстрирует недостаточное умение написания текста на разные темы. Текст выстроен нелогично, допущены многочисленные ошибки в структурном оформлении текста письма.	Учащийся демонстрирует умение написания текста на разные тематики. Текст в основном построен логично, однако имеются недостатки при использовании средств логической связи или делении на абзацы	Учащийся демонстрирует умение написания текста на разные темы. Текст построен логично, разделен на абзацы, правильно использованы языковые средства для передачи логической связи, оформление текста соответствует нормам

Продолжение табл.

1	2	3	4
	<p>Оформление текста не соответствует нормам письменного этикета, принятого в стране изучаемого языка. Письменный текст не соответствует требуемому объему</p>		<p>письменного этикета, страны изучаемого языка. Объем письменного текста соответствует заданию</p>
<p>Языковое оформление</p>	<p>Учащийся допускает многочисленные ошибки в употреблении языковых средств. Передаваемая информация не точна</p>	<p>Учащийся в основном верно употребляет языковые средства, соответствующие заданию. Правильность и точность передаваемой информации</p>	<p>Учащийся употребляет соответствующие заданию лексические и грамматические структуры. Языковые средства разнообразны. Правильность и точность передаваемой информации</p>
<p>Самостоятельность</p>	<p>Учащийся не может уверенно использовать языковые средства при составлении письменного текста, необходима помощь со стороны учителя</p>	<p>Учащийся уверенно использует языковые средства при составлении письменного текста, Работа выполняется самостоятельно, при необходимости осуществляется небольшая помощь со стороны учителя</p>	<p>Учащийся уверенно использует языковые средства при составлении письменного текста, отсутствует необходимость исправления текста. Работа выполняется самостоятельно, необходимость помощи со стороны учителя отсутствует</p>

Окончание табл.

1	2	3	4
Социо-культурная компетенция	Знания о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка ограничены. Языковые средства и правила речевого и неречевого поведения, соответствующие нормам, принятым в странах изучаемого языка, не используются	Есть базовые знания о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка. Языковые средства и правила речевого и неречевого поведения, соответствующие нормам, принятым в странах изучаемого языка, используются в основном правильно	Учащийся способен осуществлять межличностное и межкультурное общение с применением знаний о национально-культурных особенностях своей страны и страны / стран изучаемого языка. Языковые средства и правила речевого и неречевого поведения, соответствующие нормам, принятым в странах изучаемого языка, используются правильно
Личностные характеристики	Учащийся не способен / не хочет продемонстрировать уважительного отношения к представителям другой культуры	Учащийся в основном демонстрирует уважительное отношение к представителям другой культуры путем употребления соответствующих форм обращения, соблюдения этикетных формул в письме и речевых клише	Учащийся демонстрирует уважительное отношение к представителям другой культуры путем употребления соответствующих форм обращения, соблюдения этикетных формул в письме и речевых клише

При непосредственном взаимодействии с учебниками немецкого языка было установлено, что в большей части упражнений письменная речь представлена как средство обучения иностранному языку. Они направлены на актуализацию опорных и лексических знаний, правильное синтаксическое построение предложений.

Нами были разработаны некоторые упражнения, которые помогут в развитии вторичной языковой личности школьника на основе письменной речевой деятельности.

Отличительной чертой речевых упражнений является направленность внимания на содержание письменного высказывания.

1. Выражение собственного мнения по заданной тематике.

– Stelle dir vor, dass sich die Jungen und die Mädchen in deiner Klasse schimpfen. Denke nach, warum das passiert!

– Sie gehen ins Kino, aber ihre Schwester verspätet. Warum? Bringe deine Meinung zum Ausdruck.

2. Составление письма / открытки по образцу.

– Antworte auf den Brief.

Liebe Klara,

wie geht es dir? Ich schreibe dir aus Dresden. Ich möchte dir über meine Freunde erzählen. Unsere Klasse ist gut, alle Schüler verstehen sich gut. Aber ich weiß, dass Jungen und Mädchen in vielen Klasse sich schimpfen.

Und hast du Freunde? Schimpfen sie sich? Ich möchte über dich und deine Freunde mehr wissen.

Viele Grüße aus Dresden

Kira

– Schreibe eine Postkarte an deinen ausländischen Freund. Du kannst dieses Beispiel benutzen, um die Postkarte zu schreiben.

Liebe (r) _____, schöne / tausende / viele Grüße schickt dir _____ aus _____.

Ich hoffe, diese Postkarte gefällt dir, und ich wünsche noch viel Spass bei Postcrossing!

Dein(e) _____

Преодоления культурного барьера и вхождение в культуру изучаемого языка важны при обучении иностранному языку. На сегодняшний день этот аспект не представляет особого затруднения. Мы живем в эпоху современных технологий, в нашем распоряжении различные социальные сети, файлообменники, с помощью которых общение с иностранцами становится намного проще. Современные дети быстро развиваются в отношении современных технологий, многие из них зарегистрированы в различных глобальных социальных сетях. Данное условие может способствовать общению с носителями иностранного языка. Коммуникация в рамках социальных сетей снимает напряжение, уходит неловкость и боязнь неправильно грамматически построить предложение. Как правило, носители языка ведут себя весьма дружелюбно и не пытаются обращать внимание на ошибки. Таким образом, происходит вхождение в другую культуру и стирание культурного барьера.

Библиографический список

1. Аменова К.С. Формирование языковой личности в условиях межкультурной коммуникации // Педагогика: традиции и инновации, 2013. С. 19–20.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
3. Рогова Г.В. Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 200 с.
4. Халеева И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе коммуникативного подхода // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: тезисы докл. X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1999. 312 с.

О.А. Линник

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема повышения мотивации участников учебного процесса с целью овладения грамматическими навыками иностранного языка. Раскрыты понятие и необходимость внедрения инновационных технологий. Проведено практическое исследование, показывающее преимущества в обучении при использовании технологии эмпатии.

Ключевые слова: инновационные технологии, грамматические навыки, грамматика, мотивация, английский язык.

О.А. Linnik

EFFICIENCY OF INNOVATIONS IN TEACHING GRAMMAR TO PRIMARY SCHOOL LEARNERS

In this article, the problem of increasing motivation of foreign language learners is considered with the aim of mastering grammar skills. The author defines the concept and reveals the necessity of innovative method implementation. A practical study has been carried out that reveals the advantages of empathy method in foreign language teaching.

Key words: innovative methods, grammar skills, grammar, motivation, ELT.

На сегодняшний день одной из актуальных проблем образования является заинтересованность обучающихся в изучаемом предмете, а также мотивация в реальном процессе обучения не только на уроке, но и во внеурочное время.

Английский язык не стал исключением, с каждым годом заинтересованность в обучении снижается. Школьники не осознают значимость практического применения языка, а значит, и необходимость его изучения. Часть обучающихся в российских школах, особенно в провинциальных учебных заведениях, считают, что в жизни им это не пригодится, ведь всю необходимую информацию всегда можно найти в Интернете, а при необходимости записаться на языковые курсы и

за короткий промежуток времени «овладеть» необходимыми знаниями. Отсюда вытекает небрежное отношение школьников к английскому языку как второстепенному устному предмету, не требующему особого внимания с их стороны.

И если интересная тема раздела учебника и позволяет включить детей в процесс обучения, то изучение такого аспекта языка, как грамматика, все больше вызывает непонимание и отталкивает. Грамматика ассоциируется у обучающихся со значительными трудностями, так как многие грамматические явления отсутствуют в родном языке и школьники не видят эквивалент применения правила. В то же время грамматика является той областью языка, где наиболее отчетливо выражается степень развития самостоятельной деятельности, умение логично мыслить, ориентироваться на творческое усвоение материала, оперативно принимать самостоятельные решения. Ей принадлежит организующая роль, и все этапы процессов обучения грамматическому аспекту речи имеют значительную важность.

Особые трудности возникают при изучении таких грамматических явлений, как система времен английского языка, согласование времен, употребление модальных глаголов, инфинитивных конструкций, где обучающие часто допускают ошибки, употребляя данные грамматические явления неверно. Как считает PennyUr, эти трудности связаны с тем, что данные грамматические категории достаточно сложны и требуют именно систематической и своевременной отработки [Ur Penny, 2012].

В современных реалиях школьной жизни обучающиеся усваивают грамматические структуры непоследовательно, хаотично следуя разделам, предлагаемым учебниками. Отработка полученных навыков зачастую сокращена до минимума и сводится к выполнению различных упражнений на заданную тему, хотя именно с помощью формирования грамматических навыков происходит обучение грамматике

и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме.

Процесс обучения иностранным языкам в школе можно сделать более эффективным, четко представляя цели и задачи педагогической деятельности, а также учитывая то, какие средства выбираются для их достижения. Стоит отметить, что за последние годы произошла значительная переоценка роли предмета «Иностранный язык» в школе, все больше уделяется внимание потенциалу этого предмета, его значимости в решении задач образования и воспитания личности учащегося.

Современное образование характеризуется усложнением учебных программ и ростом объема информации не только в средней, но и в начальной школе. В результате младшие школьники подвергаются большим психологическим и физическим перегрузкам. Психологи определили, что младшим школьникам свойственны повышенная эмоциональность, подвижность, утомляемость от единообразия, целостность восприятия окружающего мира. Обучение в начальной школе нужно строить с учетом этих особенностей, и его базой может стать интегративное обучение [Кузнецов, 2008].

Инновационные технологии позволяют активизировать познавательную деятельность школьников, развить их творческие способности, повысить мотивацию, а также создать условия для успешного изучения иностранного языка. Использование инновационных технологий предоставляет возможность сделать урок английского языка не только продуктивными, но и увлекательными как для учителя, так и для обучающихся [Павлова, 2011].

В данной статье мы задались вопросом, насколько инновационные технологии могут быть полезными в отработке грамматических навыков на уроках английского языка. Мы считаем это важным, так как актуальными задачами для преподавателя в настоящее время являются поиск и внедре-

ние новых технологий, которые способствовали бы развитию мотивации, познавательной активности школьников и развитию их речевых навыков.

В течение изучения одного раздела (2. A Space Trip) УМК «Звездный английский» для 4-го «А» класса мы включили инновационную эвристическую технологию обучения, технологию эмпатии (вживания в объект). Термин «эмпатия» состоит из двух частей.

1. Идентификация себя с чувствами, мыслями или отношением к чему-либо другого человека на уровне интеллекта (вы понимаете их).

2. Переживание этих чувств, мыслей или отношения (вы чувствуете их).

Принято разграничивать понятия эмпатии и симпатии. Сочувствие – это эмоциональная реакция с позиции третьего лица, в то время как эмпатия предполагает переживание от первого.

Результатом применения технологии эмпатии является создаваемая учениками образовательная продукция: идея, текстовое произведение и т.п. Данная технология обозначает «вчувствование» человека в состояние другого объекта, попытка ощутить и увидеть его изнутри. Рождающиеся при этом мысли, чувства, ощущения и есть образовательный продукт ученика, который может затем быть им выражен в устной, письменной, рисуночной форме.

При этом дается установка на использование конкретной грамматической структуры. В момент вживания ученик задает вопросы объекту – себе, пытаясь на чувственном уровне воспринять, понять, увидеть ответы, осуществляя отработку полученных грамматических навыков, но уже в иной форме познавательной деятельности на уроке. Рождающиеся при этом мысли, чувства, ощущения и есть образовательный продукт ученика, который может затем быть им выражен в устной, письменной, рисуночной форме.

Этот образовательный продукт может быть выражен в картах эмпатии. Карты эмпатии бывают разных форм и размеров, но есть базовые элементы, общие для каждой из них:

– четыре квадранта разбиты на «Думают», «Видят», «Делают» и «Чувствуют»,

– матрица заполняется обучающимися с помощью стикеров post-it.

В некоторых версиях карт эмпатии есть еще два дополнительных места в нижней части: «боль» (pains) и «выгоды» (gains). Профиль человека в центре как бы напоминает школьникам, что мы говорим о реальной, живой личности.

На уроке обучающихся просили соотнести себя с одним из предметов, изучаемых на уроке (spaceship, planet, moon). Каждый обучающийся выбирал один предмет и за 3–5 минут создавал мини-рассказ, который данный предмет мог бы рассказать о себе и своем хозяине. При этом детям была дана установка на использование структур: to be + Present Simple. Например: I am a space ship. I like my master of alien. He is handsome. He likes me too. Учащимся предлагается представить, что может произойти с этим предметом прямо сейчас, при этом предлагается использовать время Present Continuous. Например: I am flying in space now.

Еще одна форма проведенной работы: один обучающийся выходил из класса, в то время как остальные школьники загадывали какой-нибудь неодушевленный предмет, например банан. Ученик, вышедший из класса, должен угадать, что это за предмет. Для этого другие учащиеся класса описывают этот предмет, используя структуры it can / must, пока предмет не будет угадан. Например: It can eat? It is yellow? После чего обучающимся было предложено составить карту эмпатии одного из предметов. После окончания раздела было проведено анкетирование в испытуемом классе 4-м «А» и классах, где не применялась данная технология, – 4-х «Б», «В», «Г». Результаты анкетирования дока-

зали, что инновационные технологии способствуют мотивации к изучению грамматики.

Из этого можно сделать соответствующий вывод о том, что обучению грамматике должно уделяться больше времени и внимания, учитывая, что грамматические аспекты являются одними из главных компонентов устной речи. При этом обучение грамматике для младших школьников будет более продуктивно при использовании инновационных технологий [Чернина, 1999].

Библиографический список

1. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. М.: Академия, 2000. 264 с.
2. Кузнецов Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника: кн. для учителя. М.: Просвещение, 2008. 224 с.
3. Павлова Е.А. Использование игровых приемов при изучении форм английских глаголов // Иностранные языки в школе. 2011. № 11. С. 27–35.
4. Чернина Л.Г. Из опыта использования учебных настольных игр при обучении грамматике // Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С. 43–49.
5. Ur Penny. A Course in Language Teaching. Cambridge University Press. 2012. 375 p.

И.А. Майер, Е.А. Боброва

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается понятие аудирования как вида речевой деятельности, предлагается типология упражнений и заданий на среднем этапе обучения аудированию, приводится сравнительная статистика результатов использования звуковых и зрительных упражнений при обучении аудированию.

Ключевые слова: аудирование, навыки аудирования, зрительные и звуковые приемы аудирования, аутентичные материалы, средний этап обучения.

PECULIARITIES OF TEACHING LISTENING IN SECONDARY SCHOOL

The article discusses the term «listening» as a type of speech activity. It provides methodology for teaching listening to junior secondary school learners and offers educational comparative statistics of efficiency of audio-visual exercises.

Key words: *listening, listening skills, audio-visual materials, authentic materials, junior secondary school learners.*

В последнее время проблемы аудирования иноязычной речи привлекают все большее внимание исследователей. Существует целый ряд работ, посвященных данной тематике. И все же многие проблемы иноязычной речи решены не до конца.

При настоящем общении нам приходится много слушать, и то, насколько точно и полно мы воспринимаем полученную информацию, может определить наши последующие действия и решения. Обучение учащихся понимать звучащую речь является одной из важнейших целей обучения иностранному языку.

Нужно понимать, что аудирование – это сложная рецептивная мыслительно-мнимическая деятельность, которая тесно связана с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом общении. Иными словами, аудирование – это восприятие и понимание речи на слух [Гальскова, 2004].

Для общеобразовательной школы результаты аудирования являются важным показателем успеваемости.

Аудирование предусмотрено государственным образовательным стандартом и составляет четверть Единого государственного экзамена, включает 14 заданий всех трех уровней сложности. Поэтому начинать работать над ним следует уже на начальном этапе обучения иностранному языку [Вербицкая, Махмурян, Симкин, 2017].

Обучение слушанию – действительно актуальная проблема методики, так как учащиеся, владеющие умениями аудирования, эффективнее воспринимают учебную информацию не только на уроке иностранного языка, но и на всех остальных предметах.

Российский педагог и методист М.Т. Баранов отмечал, что культуре поведения при слушании или культуре аудирования нужно уделять серьезное внимание. Ученики должны знать, что умение аудировать не менее важно, чем умение говорить, что аудирование и говорение одинаково важны в межличностном и групповом общении [Цит. по: Рогова, 1991].

Из всех видов речевой деятельности аудирование единственный, когда от слушателя почти ничего не зависит, потому что содержание и языковая форма уже заданы говорящим. В основном механизмы аудирования протекают внутри слушателя. Подключаются такие психологические процессы, как слуховое восприятие, внимание, узнавание, сопоставление языковых средств, их распознавание, антиципация, группировка, запоминание, выводы.

Более того, пропускная способность слухового канала ниже, чем зрительного, по этой причине слуховая память развита хуже, чем зрительная, при аудировании быстро наступает утомляемость и мы быстрее забываем услышанное. Можно сказать, что предметом аудирования выступает чужая мысль, закодированная в аудиотексте и подлежащая идентификации. Продукт аудирования – это умозаключение слушателя, а результат – понимание содержания и собственные умозаключения, некое ответное поведение, речевое или неречевое.

Перед началом эксперимента мы разработали условные критерии уровней сформированности навыков аудирования у учащихся. Основой определения уровней послужили требования к навыкам и умениям учащихся, определенные рабочей программой курса «Немецкий язык 6 класс» (Deutsch. Klasse 6) [Бим, Садова, Санникова, 2011].

Разделяя навыки аудирования на три уровня, мы считаем, что высоким уровнем сформированности навыка аудирования обладают учащиеся, которые понимают содержание текста с первого предъявления, умеют понять вопросы по тексту, быстро реагировать на них и давать ответ, строить связные высказывания, выражать при том на элементарном уровне свое отношение к воспринятой информации.

К среднему уровню сформированности навыка мы отнесли учащихся, которые понимают содержание текста с первого предъявления частями, медленнее дают ответы на поставленные вопросы, способны передать содержание прослушанного текста, но испытывают некоторые трудности при построении высказываний по теме, имеют слабые навыки для того, чтобы выразить свое отношение.

Низким уровнем навыка аудирования обладают учащиеся, которые не понимают текст даже после повторного предъявления. Они не сумеют задать вопросы и с трудом отвечают на вопросы других, не могут строить связные предложения, делают только очень короткие сообщения.

Перед проведением эксперимента мы попробовали установить уровень владения навыками аудирования в классе, оценивая учащихся согласно названным выше критериям. Учащимся был предложен аудиотекст и три задания на разные уровни понимания из школьного учебника. Проверка выполненных заданий показала следующие результаты: высокий уровень понимания – 3 ученика, средний – 6, низкий – 3.

Нами был проведен ряд уроков экспериментального слушания, где были применены различные методические приемы. Для работы с аудированием мы выбрали три аудиотекста по теме «Школа», которая соответствовала календарно-тематическому плану, и подходящие задания к ним. В первом тексте учащимся был представлен диалог между учениками немецкой школы. Во втором – монолог ученицы 6 класса немецкой школы. И в третьем было представлено видео

с монологической речью о немецкой школе с подробными иллюстрациями. Аутентичные аудиотексты были выбраны нами из школьных учебников и аутентичных интернет-ресурсов.

При работе над аудированием принято различать три основных этапа: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Ниже представлены виды наиболее успешных упражнений для каждого этапа в соответствии с выбранными текстами.

Предтекстовый. Цель предтекстового этапа – подготовка к аудированию, мотивация, актуализация, установка ориентиров на предстоящее задание, снятие языковых трудностей.

1. Прочитайте заголовок и выразите свои предположения по поводу текста, который предстоит прослушать.

2. Ассоциограмма. Учащимся предлагается составить облако ассоциаций к названию аудиотекста.

3. Посмотрите на фотографии и попытайтесь определить, о чем будет идти речь в тексте.

Текстовый. В процессе слушания текста главной задачей для учащихся является понять и удержать в памяти смысл и детали текста.

1. Отметьте в списке предлагаемых слов 5 лексических единиц, о которых упоминается в тексте.

2. Вставьте пропущенные слова.

3. Вычеркните картинки, не соответствующие содержанию текста.

Послетекстовый. После прослушивания текста главной задачей учителя является втянуть детей в активную мыслительную или творческую деятельность, задания этого типа служат для контроля понимания и успешного акта общения.

1. Определите правильность или неправильность высказываний.

2. Напишите продолжение аудиотекста.

3. Ответьте на вопросы к аудиотексту.

Мы пришли к выводу, что навыки и умения аудирования вырабатываются успешнее при использовании связи зрительных и звуковых приемов. Проведенная рефлексия показала, что учащимся было комфортнее выполнять задания со зрительной поддержкой. Также задание предтекстового этапа вызывает меньше всего трудностей, и с ним может справиться 100 % учеников. Статистика результатов работ учащихся показывает более успешное выполнение заданий с визуальной опорой. Более того, можно сказать, что это влияет не только на восприятие услышанного, но и на последующую передачу содержания.

Библиографический список

1. Бим И.Л., Садомова Л.В., Санникова Л.М. Немецкий язык, 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 273 с.
2. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по иностранным языкам. М.: ФИПИ, 2017. 30 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 336 с.
4. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991. 287 с.

И.А. Майер, К.Э. Вергазова

ДОСТИЖЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются способы достижения метапредметных результатов на среднем этапе обучения иностранному языку, понятие и роль метапредметности в разработке ФГОС последнего поколения.

Ключевые слова: *метапредметность, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, коммуникативная компетенция, межпредметные связи.*

I.A. Mayer, K.E. Vergazova

ACHIEVING META-SUBJECT RESULTS AT THE MIDDLE SCHOOL LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The article discusses the ways of achieving meta-subject learning results at the middle school level of secondary school. The authors discuss the concept and role of meta-subject learning results in the development of new Federal Educational Standards.

Key words: *meta-subject learning results, soft skills, communicative competence, interdisciplinary connection.*

Одним из приоритетных направлений современного образования является формирование совокупности универсальных учебных действий, которые обеспечивают способность индивидуума к самовыражению, саморазвитию и самосовершенствованию путем получения нового социального опыта. Система парадигмы школьного образования обусловлена пересмотром требований, которые предъявляются к ученику в условиях нарастающих социальных и технологических изменений, связанных с быстрым развитием и внедрением в практику средств информационных технологий. Ранее основой образования являлся объем умений, навыков и знаний, которые должен освоить обучающийся, в настоящее время конкретные предметные знания и навыки в рамках конкретных дисциплин должны способствовать тому, чтобы ученик стал целостной личностью, способной адаптироваться в постоянно меняющемся мире, решать нестандартные жизненные задачи и успешно социализироваться в обществе в целом. Важно привить обучающемуся умение учиться самостоятельно, а также применять знания и умения на практике [Васьковская, 2012].

Универсальные учебные действия предоставляют возможность не только самостоятельно усваивать новые знания, но и самому строить учебную деятельность, включаю-

щую осознание ее цели и ценностно-смысловых характеристик [Аршинская].

Выделяют личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия [Федеральный государственный...].

Личностные отвечают за знание моральных норм, самоопределение (жизненное, профессиональное, личностное), нравственно-этическую ориентацию, смыслообразование (установление учениками связи между результатом учения и тем, ради чего она осуществляется).

Регулятивные отвечают за организацию учениками собственной учебной деятельности.

К ним относятся:

– целеполагание (побуждение учащихся к достижению цели, постановка учебной задачи);

– планирование (определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата);

– прогнозирование (предвосхищение конечного результата);

– контроль (сличение с заданным эталоном способа действия и его результата);

– коррекция (внесение необходимых коррективов и дополнений в план);

– оценка (осознание того, что уже усвоено и того, что только предстоит усвоить);

– саморегуляция (способность к выбору в ситуации мотивационного конфликта).

Коммуникативные обеспечивают умение слушать и вступать в диалог, социальную компетентность, учет позиции других людей, взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми, участие в коллективном обсуждении проблем [Там же].

Познавательные универсальные учебные действия включают в себя общеучебные, логические действия, а также фор-

мулирование проблемы и ее решение. Они включают следующие действия: формулирование цели, поиск информации, поиск решения задач, контроль и оценка процессов и т.д.

Процесс формирования универсальных учебных действий схож с процессом формирования умственных действий. К примеру, он состоит в выполнении действия во внешней, материальной форме с развертыванием всех входящих в него операций, ознакомлении с составом будущего действия в практическом плане, а также с требованиями, которым оно в конечном итоге должно соответствовать, выполнении действия без непосредственной опоры на внешние предметы и их заменители, перенесении громкоречевого действия во внутренний план [Босова, 2009].

Согласно ФГОС необходимо повысить коммуникативную компетенцию учащихся, совершенствовать их филологическую подготовку. Сформированность коммуникативной компетенции проявляется в процессе общения. Задача учителя сегодня состоит в том, чтобы создать модель реального общения для того, чтобы поспособствовать возникновению у ученика естественного желания и необходимости взаимодействия с другими, также для проявления уверенности в себе и своих силах для осуществления коммуникации.

Эта проблема стала очень актуальна в разработке ФГОС последнего поколения, ведь формирование метапредметных результатов – одно из основных его требований.

Метапредметность основана на интеграции, универсальных знаниях. Это универсальные предметы, предметы нового типа.

Ученик здесь не просто запоминает, а промышливает важнейшие понятия. Несмотря на разные предметы, ученик проделывает одно и то же – производит формирование определенного блока способностей.

Метапредметная связь на уроке – это не просто интеграция, дополнение одной науки другой, но еще и свое-

образная синтезация знаний, умений и навыков, формирование видения мира, понимание места и роли человека в нем [Баротов, 2010].

Анализ психолого-педагогической литературы говорит о том, что интерес к изучению иностранного языка на начальной стадии преподавания довольно велик, но затем он значительно слабеет. Большое влияние на мотивацию обучения оказывает переход из начальной школы в среднюю. Решению данной проблемы поможет наличие яркой эмоциональной составляющей, пробуждающей интерес к обучению и способствующей формированию метапредметных умений. Такой составляющей, на наш взгляд, может стать комплекс проектов, который должен помочь решить такие задачи, как:

- овладение учащимися навыками поисковой деятельности, умением работать с литературой, поиска необходимой информации в сети Интернет;
- выделение нужной информации, ее обобщение;
- формирование у участников проектной работы умения представлять свои проекты в виде презентации, готовить свое выступление;
- овладение умением реагировать на вопросы, вступать в дискуссию;
- развитие способности к самоанализу и самооценке;
- развитие творческих способностей;
- повышение интереса к изучаемому языку.

Например, в учебнике О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой за седьмой класс «Английский язык как второй иностранный» после каждого блока ученики выполняют проектную работу [Афанасьева, Михеева, 2016].

К примеру, после первого блока ученики пишут сочинение о своем родном городе. Но учителю с целью достижения метапредметных умений стоит дополнить задание проектом. Например, не писать сочинение, а сделать сообщение с картинками о городе, написать о своем любимом ме-

сте в городе или о любимом месте родителей либо рассказать о самом знаменитом месте нашего города.

На уроках иностранного языка мы реализуем разнообразные межпредметные связи: с русским языком, информатикой, историей, обществознанием, литературой, географией и др.

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом межличностных связей. Положительное влияние на учащегося оказывает групповая деятельность. Игра является близким человеку способом познания окружающего мира, наиболее доступным и известным путем к овладению знаний, навыков, умений.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что реализация принципа метапредметности, заключающегося в переходе от школы информационного потока к школе жизни, позволит научить ребенка находить знания и умело использовать их в жизни.

Библиографический список

1. Аршинская О.Б. Предметные, личностные и метапредметные результаты обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statya-predmetnie-lichnostnie-i-metapredmetnie-rezultati-obucheniya-1115107.html> (дата обращения: 15.10.2017).
2. Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык как второй иностранный. 7 класс. М.: Дрофа, 2016. 250 с.
3. Баротов М.У. Роль межпредметных связей в обучении профессии // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 4. С. 53–55.
4. Босова Л.Л. Метапредметная направленность – одна из основных характеристик пропедевтического этапа школьного курса информатики и ИКТ // Вестник ЯГУ. 2009. № 4. С. 48–53.
5. Васьковская Г.А. Метапредметные связи как условие формирования у старшеклассников системы знаний о человеке // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4. С. 38–41.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm (дата обращения: 15.10.2017).

И.А. Майер, П.В. Дворинович

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются особенности обучения немецкому языку как второму иностранному языку после английского. Данные особенности базируются на сознательно-когнитивной основе с использованием сравнительно-сопоставительного подхода, который побуждает учащихся не только к сравнению и сопоставлению языковых фактов, но и к выявлению сходств и различий между ними.

Ключевые слова: *возраст обучения второму иностранному языку, сравнительно-сопоставительный подход, англицизмы, интерференция, организация положительного переноса знаний.*

I.A. Mayer, P.V. Dvorinovich

PECULIARITIES OF TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AFTER ENGLISH

The article discusses the features of teaching German as a second foreign language after English. The methodology is based on a cognitive aspect with the use of comparative approach which induces pupils to compare and contrast language facts and identify similarities and differences between the languages.

Key words: *age of learning a second foreign language, comparative approach, anglicisms, language interference, positive transfer of knowledge.*

Российское образование стало ориентироваться на мировые тенденции развития, создавать новые образовательные стандарты. Тенденция многоязычного образования занимает особое место в системе образования. Появилась потребность в ведении второго иностранного языка. Модификация системы образования поставила перед школами задачу организации образования более высокого уровня. У учащихся появилась возможность изучать два иностранных языка.

Английский язык самый популярный язык в мире. Отсюда следует, что при организации билингвального образования английский язык – это первый иностранный. Немецкий или французский языки предлагаются учащимся в качестве второго иностранного языка.

Обучение второму иностранному языку способствует формированию способностей к межкультурной коммуникации. Принцип, взятый за основу обучения многоязычию, базируется на положительном влиянии одного изучаемого иностранного языка на другой, т.е. на явлении трансферта навыков, умений и тактического и стратегического коммуникативного поведения [Барышников, 2003].

Возраст обучения второму иностранному языку – один из важнейших факторов. Успех обучения второму иностранному языку зависит от того, совпадает ли естественная логика развития ребенка с тем, что ему предлагают в школе. Методика обучения должна базироваться на четком анализе периода развития ребенка.

Обучение второму иностранному языку в учебных заведениях начинается в 10 лет. Этот возраст является наиболее подходящим, так как лингвистическое развитие в родном языке уже состоялось, следовательно, освоение иностранного языка по модели родного языка невозможно. В периоде от 10 до 14 лет происходит пик учебной активности. В этот промежуток времени высока пластичность коры больших полушарий [Большой энциклопедический словарь, 2001].

Обучение второму иностранному языку основывается на сознательно-когнитивной основе с использованием сравнительно-сопоставительного подхода. Суть данного подхода заключается в том, что он побуждает учащихся к сравнению и сопоставлению языковых фактов, выявлению черт сходства и различия между ними. Все это необходимо для

предотвращения интерференции или осуществления положительного переноса. Сравнительно-сопоставительный подход – это сознательная опора на уже усвоенных приемах выполнения действий по различным типам и видам упражнений в первом иностранном языке [Бим, 2001].

Процесс овладения вторым иностранным языком проходит в более благоприятных условиях, чем процесс овладения первым языком, так как немецкий и английский языки являются сходными, генетически близкими языками. Данные языки имеют аналогичные грамматические явления, близкие по структуре и семантике, общий пласт лексики германского происхождения, сходные речевые модели, общие монолиты в произношении, латинскую письменность [Зимняя, 1991].

Младшие подростки еще не нуждаются в большом словарном запасе. В то время как старшие подростки испытывают потребность сказать на втором иностранном языке то же самое, что и на первом. В процессе овладения лексикой второго иностранного языка происходит вмешательство лексической системы первого иностранного языка. Это связано с тем, что большая часть опыта старших подростков связана с системой первого иностранного языка.

В лексике английского и немецкого языков весьма большое количество схожих слов: family – die Familie, brother – der Bruder, cousin – die Cousine, son – der Sohn. В лексике немецкого языка также наблюдаются англицизмы. Однокоренные слова в разных языках упрощают понимание. Более того, такие слова способствуют развитию языковой догадки, облегчая процесс обучения.

С целью развития языковой догадки учащихся нами была проведена опытная работа. Учащиеся анализировали текст, находили слова, которые, по их мнению, были похожи на родной и английский языки.

В результате работы были выявлены следующие англицизмы.

Am coolsten, der Fan, die Jeans, happy, der Look, das Modell, der Outfit, der Streetstyle, der Style, der Superstar, der Trend.

Среди слов, похожих на родной язык, испытуемые выделили следующие: die Form, das Retro, der Thron.

Англицизмы проникают в немецкий язык стремительными темпами в большом количестве. Это довольно большой пласт лексики, затрагивающий самые разные области жизни человека.

При обучении второму иностранному языку очень важную роль играет также формирование произносительных навыков, так как они наиболее подвержены явлению интерференции [Зимняя, 1991].

Интерференция – взаимодействие и взаимовлияние языковых систем в условиях двуязычия или многоязычия, проявляющееся в отклонениях от нормы и системы одного языка под влиянием другого [Большой энциклопедический словарь, 2001].

В английском языке гласная e в конце слова, как правило, не читается; в немецком языке такой непроносимой гласной в конце слова нет: name – der Name, phrase – die Phrase, hose – die Hose.

В английском языке долгий гласный звук показывает удвоенная гласная буква или сочетание гласных, а в немецком языке кроме удвоенной гласной, долгота обозначается также буквой h, стоящей после гласной: see-sehen.

По утверждению В.М. Филатова, занимающегося проблемой обучения второму иностранному языку, учащиеся владеют примерно 80 % пассивных знаний по грамматике второго иностранного языка за счет знаний грамматики первого иностранного языка [Филатов, 2004].

В грамматике английского и немецкого языков есть сходства.

1. Понятие определенного / неопределенного артикля и схожесть правил по их употреблению:

a / an, the der / das / die, ein (e, en, em, es, er).

2. Наличие и образование степеней сравнения прилагательных:

rich – richer – richest

reich – reicher – am reichsten.

3. Наличие особых случаев образования степеней сравнения прилагательных:

good – better – the best

gut – besser – der beste.

4. Порядок слов в предложении:

This is a school.

Das ist eine Schule.

5. Наличие правильных и неправильных глаголов

– answer – answered

– antworten – antwortete

– go – went – gone

– gehen – ging – gegangen.

6. Наличие модальных глаголов:

must – müssen

can – können.

7. Повелительное наклонение:

Translate the text.

Übersetzen Sie den Text.

8. Сходство образования неопределенной формы глагола:

to go

zu gehen.

9. Спряжение глагола-связки:

I am – Ich bin

You are – Du bist

He is – Er ist.

10. Спряжение глагола «иметь»:

I have – Ich habe.

Данные пункты могут служить опорой при овладении немецким языком как вторым иностранным языком, особенно на начальном этапе обучения. Английский язык можно широко использовать в качестве языка-опоры с целью организации положительного переноса и интенсификации процесса обучения, а также сокращения количества грамматических явлений немецкого языка, нуждающихся в целенаправленной отработке.

Библиографический список

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 157 с.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку: учебное пособие. Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
3. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2001. 1456 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
5. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.

Л.В. Нужная, О.А. Яркова

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются ролевая игра как методический прием, обосновывается важность ее использования при обучении иностранному языку на среднем этапе, описываются виды и функции ролевой игры.

Ключевые слова: *ролевая игра, иноязычная коммуникативная компетенция, средний этап обучения.*

L.V. Nuzhnaya, O.A. Yarkova

ROLE PLAY AS A MEANS OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MIDDLE SCHOOL STUDENTS

The article explores role play as a methodological means and emphasizes its importance in teaching a foreign language to middle school students. Role play types and functions are considered.

Key words: *role play, foreign-language communicative competence, middle school level.*

Современный мир очень открыт и динамичен, важность овладения иностранным языком не подлежит сомнению. Развитие у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции на сегодняшний день является целью обучения иностранному языку. В современных реалиях школьники должны не только уметь читать, писать и говорить, но и уметь общаться в рамках заданной коммуникативной ситуации, в связи с этим использование игровых форм обучения и ролевых игр на уроке иностранного языка в школе является хорошей подготовкой к речевому общению и ситуативной речи.

Средний этап обучения включает в себя 5–8 классы. Это время постепенного перехода от детства к юности. К началу данного возрастного этапа учебная деятельность теряет ведущее значение в психическом развитии учеников, но подростки все еще стараются так или иначе показать себя, продемонстрировать свои способности окружающим и получить похвалу со стороны значимых для них людей. Поэтому в подростковом возрасте очень важна мотивация, а значит, одной из основных задач преподавателя иностранного языка является сохранение у учеников интереса к предмету.

На сегодняшний день в методике обучения иностранному языку ведущую роль играет коммуникативный подход, основанный на том, что при успешном овладении иностран-

ным языком учащиеся не только должны уметь оперировать языковыми формами, они также должны владеть сформированным представлением о том, как их применить в реальной коммуникации, а это и есть так называемая иноязычная коммуникативная компетенция, которой должны овладеть школьники согласно государственным стандартам. Таким образом, актуальность проблемы обусловлена несколькими факторами: необходим поиск средств поддержания у учеников интереса к изучаемому материалу, кроме того, необходимы также средства успешного вовлечения детей в устную коммуникацию. Все эти черты сочетаются в наиболее эффективном методическом приеме при коммуникативном подходе в работе со школьниками – ролевой игре.

Ролевая игра – это методический прием, который относится к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком.

Ролевая игра создает условия реального общения и представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей.

Д.Б. Эльконин, советский ученый, теоретик игровой деятельности, наделяет игру следующими важнейшими функциями:

- средство развития мотивационно-потребностной сферы;
- средство познания;
- средство развития умственных действий;
- средство развития произвольного поведения [Эльконин, 1999].

Игра отличается от других методических приемов на уроках иностранного языка и имеет свою специфику: решаются дополнительные неигровые задачи и повышается значимость результативного аспекта. Это дает возможность рассматривать ролевую игру как средство достижения учебно-воспитательных целей.

Ролевая игра имеет большую значимость в развитии продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности: она способствует улучшению развития умений аудирования и говорения, ученики в процессе драматизации слушают друг друга, пытаются понять необходимую информацию, сами формулируют речевые высказывания, задают вопросы.

Также немаловажен воспитательный аспект ролевой игры, она развивает в учащих такие важные качества, как креативность, инициативность, самостоятельность, воспитывает в учениках чувство коллективизма.

Для преподавателя структура ролевой игры усложняется за счет включения учебных задач, а также создания дидактических условий, которые необходимы для достижения учебно-воспитательных и игровых целей. Учитель в ходе ролевой игры может быть координатором (во время подготовки помогает учащимся, дает необходимый языковой материал), наблюдателем (смотрит инсценировки и в конце дает оценку и комментарии) или же участником (может принять на себя одну из ролей и участвовать вместе с учениками). Ролевая игра, с позиции преподавателя, форма организации учебного процесса, а с позиции учеников, игровая деятельность, когда мотив находится в содержании деятельности, а не вне ее.

Существует несколько классификаций ролевых игр. Некоторые авторы, например Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, предлагают следующую классификацию:

1) ситуационно-ролевая игра – это специально организованное соревнование в решении коммуникативных задач и имеющих строго заданные роли в условиях вымышленной ситуации. Это соревнование регламентировано правилами игры;

2) инновационная (продуктивная) игра – совместная деятельность, направленная на создание информационного продукта (решение какой-либо актуальной проблемы), содержащая обмен мнениями, в том числе и специально организованное их столкновение, демонстрацию промежуточных результатов;

3) полидеятельностные (фестивальные) игры – в этом случае ролевая игра выступает в качестве составной части, элемента в содержании и организации неигровой деятельности, используется как побудительное средство к неигровой деятельности [Гальскова, Гез, 2006].

Игры-драматизации также относятся к ролевым играм. В данном случае учащиеся театрализуют реальные, приближенные к жизни впечатления, разыгрывают литературные произведения. Преимущества этих игр заключается в том, что они развивают образную, выразительную речь.

Ролевая игра является средством для решения комплексных задач усвоения нового материала, его закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования универсальных учебных действий. Она предоставляет возможность учащимся изучить и понять учебный материал с различных позиций. Социальная значимость ролевых игр обуславливается решением определенных задач, при котором не только активизируются знания, но и развиваются коллективные формы общения. Ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях.

Сочетание игры и обучения не только поднимает мотивацию, что, несомненно, важно на среднем этапе, но и дает возможность повторить и закрепить изучаемый материал. Как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции ролевая игра может быть использована на всех этапах обучения, но наиболее эффективным является ее использование на среднем этапе обучения, что обуславливается спецификой психологического развития в подростковом возрасте.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.

И.А. Озолина, А.П. Ильченко

ИНТЕРНЕТ-ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются набирающее популярность понятие «геймификации» и применение его на уроках английского языка, анализируется структура данного понятия, потенциал геймификации, отличие геймификации от игры. Рассмотрены примеры интернет-приложений и представлен их анализ с точки зрения целесообразности применения на уроках английского языка.

Ключевые слова: геймификация, игра, иноязычное образование, мотивация, интернет-приложения.

I.A. Ozolina, A.P. Pchenko

INTERNET APPLICATIONS AS WAYS OF IMPLEMENTING GAMIFICATION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

The article covers the trending term «gamification» and its implementation in the English language classroom, while analyzing its structure, potential, and the difference from the term «game». The Internet applications are presented and analyzed in terms of their applicability in the English language classroom.

Key words: gamification, game, foreign language education, motivation, internet applications.

На современном этапе развития одной из важнейших характеристик общества является его подверженность влиянию информационных технологий, которые можно обнаружить во всех сферах деятельности человека. Они формируют глобальное информационное пространство и обеспечивают информационный обмен в обществе. С каждым годом мультимедийные и технические возможности данных устройств увеличиваются, растут надежность и скорость при передаче данных по каналам беспроводной связи. Актуальность этого исследования обусловлена тем, что мобильные устройства стали наиболее удобным инструментом для

получения доступа к любой информации, в том числе и образовательной, однако обучающиеся недостаточно осведомлены о вероятных образовательных возможностях смартфонов и планшетных компьютеров. В основном мобильные устройства и компьютерная техника используются как средство связи и развлечения. Тем не менее использование мобильных устройств, и в частности интернет-приложений, может стать отличным способом развития мотивации, которая является основным условием успешности образовательного процесса. Именно поэтому поиск новых нетрадиционных способов повышения мотивации и вовлеченности школьников в учебный процесс является актуальной методической проблемой.

Одним из таких способов может послужить включение в процесс обучения элементов геймификации. Вдохновителем идеи продвижения игровых элементов во все сферы жизни стал психолог Г. Зихерман, под руководством которого в 2011 г. в Нью-Йорке прошел первый «Игрофикационный саммит. В России широко процесс геймификации стал обсуждаться после учебного курса профессора Пенсильванского университета К. Вербаха «Gamification», организованного в 2012 г. с помощью платформы онлайн-образования Coursera [Werbach, Hunter, 2012]. В начале этого образовательного курса профессор К. Вербах, следуя Г. Зихерману, определяет «геймификацию» как процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем или ситуаций и для вовлечения людей в какой-либо процесс. Для геймификации характерны следующие обязательные элементы, являющиеся основой игровой оболочки или, так называемые, игровые механики: 1) бейджи (или достижения) – те значки, с помощью которых отмечают за достижение конкретной цели. Они предназначены для измерения активности обучающихся, позволяют продемонстрировать свои успехи окружающим и следить за достижениями других обучающихся;

2) очки (или баллы) – это награды, которые возможно получить за выполнение определенных заданий в процессе обучения. Они позволяют отследить поведение, вести счет, а также обеспечить обратную связь; 3) рейтинг – показатель, отображающий успехи обучающихся; 4) лидерборды – таблицы лидеров, на которых обозначаются обучающиеся, достигшие наилучших результатов. Предназначены для демонстрации результатов деятельности, расположенных в порядке убывания от наибольшего количества очков к наименьшему. Такие таблицы могут стать мощным стимулом для обучающихся; 5) уровни – организованная иерархия прогресса, которая представлена в порядке возрастания ценности или номера. Они дают обучающемуся чувство удовлетворения и продвижения [Зикерманн, 2014]. В *геймификации* можно отметить присутствие таких элементов, как постановка задач, обратная связь, уровни, творчество [Озолина, 2017]. Игроки набирают очки и баллы, что, в свою очередь, является стимулом для дальнейшего овладения предметом и материалом. Важным аспектом геймификации является достижение с ее помощью целей, напрямую не связанных с содержанием игры, например, отработка определенных навыков, вовлечение в выполнение рутинных дел, повышение производительности труда и другое [Агапова и др., 2015]. *Геймификация* – это не отдельные игры и даже не совокупность игр, а общая игровая оболочка для какого-либо целенаправленного процесса. Результатом и целью внедрения такой игровой оболочки в жизнь является не просто повышение мотивации или интереса, а изменение поведения человека, группы людей, некой части или общества в целом. Так, *геймификация* – использование игровых элементов и приемов игрового дизайна в *неигровом контексте*.

Зачастую понятия «игра» и «геймификация» считаются синонимичными, а геймификация понимается как простое применение игр во время процесса обучения. Поэтому сле-

дует разграничить данные понятия, так как они значительно различаются.

Игрой является такой вид деятельности, мотивом для которой служит не результат, но собственно процесс, в котором происходит воссоздание и усвоение некоего общественного опыта [Берн, 2016]. Основной функцией игры является развлекательная, которая подразумевает получение удовольствия в процессе игры, так как она направлена на то, чтобы развлечь, пробудить интерес и воодушевить. Необходимо отметить коммуникативную функцию игры, которая способствует общению между участниками игры, и самореализационную, которая помогает человеку проявить себя.

Основное отличие геймификации от других игровых практик состоит в том, что реальность остается реальностью и не превращается в игру, а ввод игровых установок в систему операций обучающегося связан с этой реальностью. Таким образом, геймификация не может считаться ни симуляцией, ни игрой, ни использованием игр в обучении какому-либо предмету. Геймификация, в отличие от игры, не должна переносить обучающегося в вымышленный мир и отвлекать от неигровых проблем и задач. Наоборот, при выполнении задач, как образовательных, так и игровых, первые из перечисленных всегда остаются в приоритете. Игровые же задачи только помогают поддерживать внутреннюю мотивацию к выполнению образовательных задач на достаточно высоком уровне.

Кроме того, одно из важнейших условий эффективности геймификации – это системность, то есть не частичное включение игры в структуру деятельности, но использование целостного процесса геймификации. Иначе говоря, сопровождение геймификацией всего образовательного курса – от определения целей и задач до итогового результата.

Количество геймифицированных образовательных сервисов ежегодно увеличивается. Иноязычное образование является процессом непрерывным, поэтому использование

мобильных информационных технологий может способствовать повышению интенсивности и качества обучения, так как большинство людей имеют свободный доступ в Интернет [Одинокая, Коллерова, 2017].

В последнее время стало появляться множество различных образовательных мобильных приложений, направленных на изучение иностранных языков, и в частности английского. Рассмотрим самые популярные и удобные в использовании.

Приложение *Duolingo*, которое находится в свободном доступе, позволяет учить не только английский, но и французский, итальянский, немецкий, испанский языки. Перед началом использования приложения пользователю предлагается пройти тест, который показывает уровень владения языком. Для загрузки этапов интерактивных занятий требуется соединение с сетью Интернет, что может быть не всегда удобно или возможно. Кроме того, в данном приложении реализуется принцип последовательности в обучении иностранному языку, так как образовательный курс разбит на этапы, задания в которых расположены по принципу «от простого к сложному». В данном образовательном приложении тренируются следующие навыки: устная и письменная речь, чтение и письмо.

Мобильное приложение *Memrise* также дает возможность изучать не только английский язык, но и многие другие. Интерфейс данного приложения – удобный и простой в использовании, что позволяет обучающемуся сразу приступить к выполнению многочисленных заданий. Заучивание новой лексики происходит с помощью специально подобранных изображений, а также практических интерактивных заданий на повторение и закрепление, что способствует эффективному запоминанию лексического материала.

В приложении *LinguaLeo* представлены 6 видов тренировки: мозговой штурм, перевод-слово, слово-перевод, кар-

точки слов, конструктор слов и аудирование. Приложение интегрировано с сайтом, который позволяет изучать лексику, читать и слушать аутентичные тексты, выполнять различные задания. Перед началом использования приложения пользователю предлагается пройти тест, который показывает уровень владения английским языком.

ClassDojo – это наглядная и удобная система поощрений, содержащая различные роли и уровни доступа. Возможна регистрация в качестве учителя, создающего бейджи, собирающего статистику и делающего групповые рассылки; в качестве ученика, а также в качестве родителя, который осуществляет контроль за профилем ребенка.

Интернет-приложение *Edmondo* доступно только на английском языке. Зарегистрироваться можно также в качестве учителя, обучающегося или родителя. Приложение дает возможность делить учеников на группы, задавать домашнее задание, фиксировать прогресс каждого ученика.

Интернет-приложение *Classcraft* создано на основе многопользовательской онлайн-игры. Зарегистрироваться можно также в качестве учителя, обучающегося или родителя. В процессе обучения преподаватель поощряет обучающихся очками опыта за хорошую работу и помощь другим или отнимает некоторое количество очков за плохое поведение или недостаточную активность на уроке. Благодаря возможности организации командной работы происходит развитие полноценного сотрудничества между учениками.

Таким образом, можно сделать вывод, что такие интернет-приложения как Duolingo, Memrise, LinguaLeo направлены на самостоятельное изучение английского языка. Относительно следующих приложений ClassDojo, Edmondo, Classcraft – их основной целью является создание игровой оболочки на уроке английского языка, то есть они помогают преподавателю геймифицировать процесс обучения. Геймификация, в свою очередь, повышает эффективность урока за

счет формирования более устойчивой мотивации и интереса к иноязычному образованию.

На различных этапах урока данные интернет-приложения могут быть использованы для развития иноязычной компетенции в единстве ее составляющих: лингвистической, речевой, социокультурной, учебно-познавательной для развития всех речевых умений и навыков. Данные оболочки могут помогать в организации учебного процесса, а именно групповой работы: использование приложения может быть направлено на случайное деление учеников на группы, что обеспечивает новизну, которая важна для поддержания интереса. Учитель имеет возможность присваивать ученикам очки успеха или, наоборот, отнимать их вследствие невыполнения какого-либо задания или плохого поведения. Приложения позволяют отслеживать прогресс как учителю и ученику, так и родителям. Также ученики получают так называемые, «бейджи» за какие-либо достигнутые цели.

Подводя итог, можно сказать, что мобильные интернет-приложения, направленные на изучение иностранных языков, дают возможность персонализировать процесс изучения, помогают отработать речевые образцы и коммуникативные навыки, вводят новые методы управления учебным процессом, добавляют в урок соревновательный элемент и игровую составляющую, а также мотивируют обучающихся и повышают их интерес. Кроме того, важным преимуществом использования приложений является повышение качества изучения иностранного языка. Тем не менее требуется разработка структурированной методики преподавания предмета с помощью мобильного приложения.

Библиографический список

1. Агапова С.А., Бабак Т.П., Озолина И.А., Тимошева А.Б. Геймификация в образовании. К вопросу о понятии // Коммуникативные процессы в образовательном пространстве: материалы международной научно-практической конференции

- «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Красноярск, 2015. С. 29–38.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2016. 576 с.
 3. Варенина А.П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 6, № 6-2. С. 314–316.
 4. Зикерманн Г., Линдер Ж. Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 272 с.
 5. Одинокая М.А., Коллерова М.В. Роль образовательных мобильных приложений в изучении английского языка // Интерактивная наука. 2017. № 12. С. 100–102.
 6. Озолина И.А. Геймификация в образовательном процессе и ее использование для обучения будущих педагогов-бакалавров // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию факультета иностранных языков. Красноярск, 2017. С. 237–244.
 7. Werbach K., Hunter D. For the win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press, 2012. 242 p.

Н.Г. Пирогова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СЛОВАРЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Статья посвящена использованию мультимедийных словарей в процессе обучения иностранному языку. Автор рассматривает особенности работы с электронными словарями, а также их преимущества для студентов. Особое внимание уделяется трудностям использования словарей, с которыми студенты могут столкнуться в процессе самостоятельной работы.

Ключевые слова: *иностраннный язык, самостоятельная работа, мультимедийный, одноязычный, традиционный словарь, двуязычный, лексика, конкорданция, компьютерные технологии.*

USE OF MULTIMEDIA DICTIONARIES IN LANGUAGE EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

The article is devoted to the use of multimedia dictionaries in teaching foreign languages. The author looks at the peculiarities of work with e-dictionaries and their benefits for students. Special attention is given to the difficulties of dictionaries use that students can face during self-study.

Key words: *foreign language, self-study, multimedia, monolingual, traditional dictionary, bilingual, vocabulary, concordance, computer technologies.*

На продвинутом этапе обучения иностранному языку в вузе требуется тщательная подготовка студентов к самостоятельной работе над иноязычным текстом, одной из форм которой является обучение чтению с использованием словаря.

Следует отметить, что долгое время использование словарей как в процессе аудиторной, так и домашней работы не поощрялось, так как считалось, что зависимость от словаря мешала развитию у студентов более полезных умений, например контекстуальной догадки. Также считалось, что при пользовании двуязычными словарями студенты находились в зависимости от перевода, что препятствовало развитию их вокабуляра. Однако с течением времени роль словарей в развитии вокабуляра была переосмыслена. Учебные словари незаменимы в качестве источника слов и информации о словах. В настоящее время существует большое количество как одноязычных, так и двуязычных учебных словарей, включая специальные.

Взгляды преподавателей иностранного языка на работу учащихся со словарем не всегда основываются на эмпирическом доказательстве, хотя на протяжении последних 25 лет исследователи уделяют большее внимание изучению эффективности работы со словарем. Подчеркивая ценность работы с учебными словарями, лексикограф О.М. Карпова пишет: «Постоянные изменения в мире, все возрастающий

интерес к изучению иностранных языков, и английского в особенности, безусловно требуют обращения к словарям. Словарь – это лингвистическая компетенция нации, кладезь мудрости народа и отражение живых изменений, которые постоянно происходят в языке» [Карпова, 2005, с. 5]. Современные учебные словари базируются на передовых исследованиях в области методики обучения иностранным языкам, лингвистики, социолингвистики, психологии.

Необходимо подчеркнуть, что при большом разнообразии печатной и электронной продукции учащиеся сталкиваются с проблемой выбора словаря, так как существует огромное количество учебных словарей, выпущенных компаниями Cambridge University Press, Longman, Macmillan, Oxford University Press. Сегодня этот вопрос рассматривается в лексикографии в связи с проблемой нужд пользователя. В настоящее время во многих странах мира проходят социолингвистические исследования, методика которых направлена на выявление типа пользователя (dictionary user), его представления о том, как должен выглядеть словарь (dictionary image), нужд и требований пользователя, навыков пользования словарем (user's behaviour). При выборе учебного словаря и его оценке студентам необходимо знать следующее: источники словаря (в настоящее время ведущие издательства пользуются при создании словарей электронными корпусами), его адресат, структуру словника, принципы описания лексических единиц в словаре.

Как правило, работа с традиционным бумажным словарем является трудоемким процессом для студентов. Именно поэтому им в первую очередь следует ознакомиться с порядком расположения словарных статей в одноязычном словаре (мегаструктурой и микроструктурой). Студентам должны быть понятны формат словарных статей, структура информации в каждой записи (микроструктура – указание части речи, произношение и т.д.). Им следует научиться быстро находить

нужное слово, понимать произношение, силлабическое деление и ударение, находить информацию о принадлежности слова к той или иной части речи и грамматической модели, выбирать подходящее значение слова, находить устойчивые словосочетания, идиомы и фразовые глаголы, выбирать слово в зависимости от регистра речи (формальности).

Практический опыт показывает, что преподаватели и студенты предпочитают использовать разные типы словарей. В то время как студенты склонны использовать компьютеризированные двуязычные словари, так как они просты и доступны, преподаватели отдают предпочтение традиционным (бумажным) одноязычным словарям, поскольку в процессе пользования ими студенты работают со словами на глубинном уровне (анализ корней, суффиксов, префиксов). Многие зарубежные исследователи отмечают, что студенты чаще обращаются к электронному словарю или онлайн-словарю, чем бумажному [Kooyama, Takeuchi, 2004].

Следует отметить, что работа с электронными (мультимедийными) словарями, как двуязычными, так и одноязычными, позволяет студентам принимать активное участие в процессе обучения. Выполняя разнообразные задания, учащиеся решают, сколько раз им необходимо обратиться к карточке с новым словом, какой способ ознакомления с лексикой (визуальный, текстовый и звуковой) им оптимально подойдет. Для рецепции, т.е. декодирования информации (установления значения лексической единицы) в процессе чтения или аудирования, студентам достаточно ознакомиться со значением слова. Для усвоения лексики на продуктивном уровне, помимо значения слова, студентам необходимо изучить информацию о грамматической и лексической сочетаемости слова, регистре, к которому принадлежит лексическая единица, степени ее формальности.

Для того чтобы студенты умели эффективно работать со словарем в процессе чтения, им можно предложить ком-

плекс упражнений, включающий, во-первых, упражнения на формирование навыка пользования как двуязычным, так и одноязычным словарем, во-вторых, упражнения на умение рационально использовать словарь, в том числе и специальный, в-третьих, упражнения для развития умения читать тексты с рациональным использованием словаря. Упражнения и задания на развитие словарных (лексикографических) умений представлены в отдельном параграфе исследования.

Студентов необходимо ознакомить с понятием конкорданции, что позволит им понять, из каких контекстов берутся значения слов. Отметим, что современные словари выходят за рамки одного эквивалента для каждого слова и представляют лексические единицы в разнообразных контекстах. Контекстуальная информация может быть представлена в различной форме: примерах (многие из которых берутся из компьютеризированной базы текстов), словах в их контекстном значении, синонимах и т.д. Выполняя различные задания, базирующиеся на конкорданции, студенты смогут проверить свои знания не только в области лексики, но и грамматики. Кроме этого, студенты могут самостоятельно составлять собственные конкорданции, т.е. алфавитные перечни слов с указанием контекстов их употребления, что, с одной стороны, поможет им понять, как новая для них лексика используется в реальных контекстах, а с другой – расширить вокабуляр.

Следует отметить, что при самостоятельной работе со словарем студенты могут испытывать ряд трудностей: им не удастся найти новое слово или его необходимую форму, понять представленные толкования, прочесть транскрипцию. Одна из главных проблем, с которой студенты сталкиваются при работе с традиционными бумажными словарями, – это выбор правильного значения слова, особенно если речь идет о двуязычном словаре, работа с которым основывается на поиске точного эквивалента между словами изучаемого и родного языков и не дает описания слов с точки

зрения их синтаксической функции. Эти проблемы помогает решить работа с мультимедийными словарями, где поиск слова происходит автоматически, а информация о каждой лексической единице является детальной.

С. Найт отмечает, что «частое обращение к словарю нарушает работу кратковременной памяти и таким образом нарушает процесс восприятия» [Knight, 1994, p. 285]. Компьютеризированные словари предлагают решение данной проблемы и могут служить хорошей альтернативой бумажным словарям. Переход к значению незнакомого слова с помощью электронной ссылки, к примеру, занимает всего лишь несколько секунд и минимально отвлекает внимание читателя от текста.

Под компьютеризированным словарем следует понимать компьютерные словари (словари на компакт-дисках), онлайн-словари и портативные электронные словари. Компьютеризированные словари отличаются интерактивностью, гипертекстуальностью, быстрым доступом, мультимедийными эффектами и дополнительными характеристиками. Компьютер может предоставить оперативный доступ к словнику, набору цитатного материала, отслеживать семантические изменения, сферу употребления слова или словосочетания, расположить словарный материал в любом необходимом лексикографу порядке, выполнять рисунки, схемы, графики с высокой точностью. Принципы электронного хранения данных и работы с ними в своей основе идентичны, будь то портативный словарь, словарь на компакт-диске или интернет-версия словаря. Как преподавателям, так и студентам, необходимо ознакомиться с различными характеристиками и функциями доступных компьютеризированных словарей для эффективной работы с ними с целью усовершенствования рецептивных и продуктивных лексических навыков.

Современные компьютеризированные словари, помимо традиционных функций, включают такие инновационные и полезные лингвистические инструменты, как: проверка ор-

фографии (автоматическая проверка слова при попытке учащегося его неправильно написать); история поиска слов (автоматическое архивирование недавно просмотренных лексических единиц (от 5 до 80) – наиболее полезная функция, если учащиеся хотят в дальнейшем использовать слово для повторения); память (словари пользователей с 3 моделями сохранения данных: автоматической, произвольной и функцией сохранения файла); переход (из одного словаря в другой); расширенный поиск слов; поиск идиом и фразовых глаголов; поиск именных фраз; разговорник; голосовой поиск слов. Поиск слов в словаре включает в себя умение писать его по буквам (транскрибировать), но многие учащиеся впервые сталкиваются со словом в устной форме (в процессе аудирования) и не знакомы с его правильным написанием. Процесс перевода (трансформации) лексических единиц из устной формы (в процессе аудирования) в письменную в методической литературе получил название «графемный переход» («graphemic mediation») [Sobkowiak, 1994, p.14].

Отметим, что поиск любой многословной языковой единицы (сложного слова, идиомы, пословицы) является наиболее сложной из всех поисковых стратегий в процессе работы со словарем, которой следует уделять особое внимание при обучении студентов пользованию словарем.

Работе с электронными словарями посвящено всего лишь несколько зарубежных исследований. Часто как преподаватели, так и их студенты, не осознают все преимущества использования данного вида словарей как средства обучения, в том числе с точки зрения усвоения лексики. Долгое время использование словаря посредством мобильных устройств рассматривалось как работа студентов со справочным источником, не связанная с другими заданиями, направленными на развитие тезауруса.

В целом анализ методической литературы свидетельствует о том, что некоторые исследователи [Loucky, 2002] полага-

ют, что компьютеризированные словари положительно влияют на запоминание лексики. Практика показывает, что студенты, которые пользуются электронными словарями, ищут значения значительно большего количества слов, чем те, кто используют бумажные словари. Медленный и трудоемкий процесс поиска слов в традиционном словаре заменяется возможностью доступа к электронному (компьютерному) словарю простым щелчком по кнопке мыши. В случае с электронными словарями процедура поиска включает ввод ключевой лексической единицы в строку поиска или просмотр списка слов, написание которых приближено к искомой единице. Технология проверки орфографии помогает учащимся увидеть альтернативные варианты написания неправильно введенного в строку поиска слова. Функция «универсальный символ», доступная в новых электронных словарях, позволяет пользователям вводить вопросительный знак или другие символы для незнакомых букв, что способствует поиску новых слов, которые встречаются в процессе аудирования. Современные компьютерные технологии также позволяют осуществлять голосовой поиск лексических единиц в словаре. Быстрый доступ к информации и оперативная возможность обратной связи, а также возможность реверсивного (двунаправленного) поиска слов при работе с электронными словарями способствуют ускорению обработки информации на лексическом уровне. Студенты могут в минимально короткий срок справиться с новым словом и направить усилия на выполнение заданий более высокого порядка (например, выполнение задания на правильность понимания текста) в процессе чтения или аудирования. Б. Лауфер и М. Хилл пишут о том, что простота и скорость использования портативных словарей побуждает учащегося обращаться к значению незнакомых слов. Это, в свою очередь, не только способствует более беглому чтению, но и повышает вероятность усвоения найденных слов [Laufer, Hill, 2000]. Работая с традиционным словарем, учащиеся могут по-

терять главную мысль абзаца в процессе поиска нового слова. Использование же компьютеризированного словаря позволяет сохранить контекст в кратковременной памяти, что способствует восприятию читаемого материала.

Следует отметить, что высокая скорость поиска слов не является непосредственным показателем усвоения лексики, а служит начальным этапом для ознакомления и сохранения слов в памяти, которым необходимо дальнейшее повторение. Тем не менее электронные словари могут помочь, когда работа с ними вписывается в сбалансированную лексическую программу, особенно если ее основу составляют приемы работы с лексикой. Как правило, методика повторения лексики в электронных словарях базируется на математической модели процессов запоминания. Встроенные программные модули обеспечивают эффективную работу с большим количеством лексических единиц. При этом для каждого студента может быть составлена индивидуальная схема запоминания и повторения нужной лексики.

В заключение отметим, что работа с мультимедийными словарями в процессе чтения и аудирования может положительно влиять на закрепление произвольно усвоенной лексики, поскольку студенты работают с единицами в процессе их поиска в словаре и выбирают толкование, подходящее по контексту. Полагаем, что работа с учебными словарями помогает студентам расширить иноязычный тезаурус с количественной и качественной сторон. Обращаясь к данным экстратекстуальным источникам, учащиеся имеют возможность не только усвоить новые для них лексические единицы, но и углубить знания о знакомых им словах (уточнить орфографическую и фонетическую «оболочки» слов, их сочетаемость и т.д.).

Библиографический список

1. Карпова О.М. Учебные словари Collins современного английского языка. М.: Астрель, 2005. 64 с.

2. Knight S. Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities // The Modern Language Journal. Monterey. 1994. № 78. P. 285–298.
3. Koyama T., Takeuchi O. How look up frequency affects EFL learning: An empirical study on the use of handheld-electronic dictionaries // Proceedings of CLaSIC 2004 Conference. Singapore: Centre for Language Studies, National University of Singapore, 2004. P. 1018–1024.
4. Laufer B., Hill M. What lexical information do L2 learners select in a CALL Dictionary and how does it affect Word Retention? // Language Learning and Technology. USA, 2000. Vol. 3, № 2. P. 58–76.
5. Loucky P. Assessing the potential of computerized bilingual dictionaries for enhancing English vocabulary learning // The changing face of CALL: A Japanese perspective. Lisse: Swets & Zeitlinger, 2002. P. 123–137.
6. Sobkowiak W. Beyond the Year 2000: Phonetic-Access dictionaries (with the word frequency information) in EFL // System. USA: Elsevier Science. 1994. № 22. P. 509–523.

Н.А. Попкова

АУТЕНТИЧНЫЙ МАКРОТЕКСТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье исследуется возможность формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников посредством работы с аутентичными макротекстами. Проанализированы подходы к понятию «макротекст». Показана особая роль аутентичных макротекстов при формировании иноязычной коммуникативной компетенции в условиях отсутствия естественной языковой среды, приведены критерии отбора аутентичных макротекстов.

Ключевые слова: компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, аутентичный макротекст.

**AUTHENTIC MACROTEXT
AS A MEANS OF DEVELOPING
FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF STUDENTS**

This article examines the possibility of developing foreign language communicative competence of students through work with authentic macrottexts. The author defines the concept of «macrottext» and emphasizes the role of authentic macrottexts in developing foreign language communicative competence without exposing students to natural language environment. The article gives the selection criteria of authentic macrottext.

Key words: *competence, foreign communicative competence, authentic macrottext.*

В современном мире особую важность начинает приобретать ориентация языкового образования на воспитание и формирование личности, способной вести равноправный диалог с представителями иноязычных культур, что, в свою очередь, определяет и современный социальный заказ общества по отношению к обучению иностранным языкам – ориентацию на обучение межкультурному общению.

ФГОС среднего общего образования в качестве предметного результата освоения иностранного языка определяет сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире, однако, несмотря на это, большинство школьников покидают школу так и не овладев ей. Во многом это связано с трудностями воссоздания на уроках иностранного языка аутентичной языковой среды. Мы считаем, что одним из наиболее эффективных способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции может быть работа школьников с аутентичными макротекстами.

В научной литературе существуют различные подходы к определению понятия «макротекст». Под макротекстом обычно понимается целостная структура с единым смысловым стержнем, образующаяся как за счет внутренних факторов (изображенные в тексте время, пространство, человек), так и за счет внешних факторов коммуникации (автор, читатель, референтная ситуация, прецедентная ситуация). Макротексту как целому речевому произведению, целому / целостному тексту противопоставляется микротекст, сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое, субтекст.

В другом понимании макротекст – это результат сложения множества текстов, смысл каждого из которых является важным элементом для образования макротекстового смысла. Макротекст «образуется из всех публикаций данного номера газеты и различных публикаций об одном и том же событии» [Терехова, 2005, с. 119]. Использование термина «макротекст» в таком понимании связано с особенностями акта коммуникации: каждый отдельный текст не успевает реализовать возложенную на него задачу, а потому авторский замысел реализуется на протяжении множества коммуникативных актов, образующих единство (систему).

Также макротекст рассматривается как текст-идея, характеризующийся «вневременной деонтологичностью, аксиологической актуальностью, стремлением к истине, уровнем постановки проблемы» [Лошаков, 2008, с. 55]. В этом понимании макротекстами являются Тора, Коран и Библия. Возможна трактовка макротекста как совокупности текстов, написанных одним автором: читать книги одного автора можно как единый текст... макротекст [Баканова, 2004].

Л.В. Терехова рассматривает макротекст как такое явление коммуникации, при котором взаимодействие автора и читателя выходит за рамки одного дискретного целого текста, образуя сложное составное дискурсивное явление, скла-

дывающееся из нескольких отдельных текстов, входящих в единую серию коммуникативных феноменов, разделенных во времени и пространстве, но объединенных одной темой [Терехова, 2005].

В данной работе под макротекстом понимается целостная структура с единым смысловым стержнем, образующаяся как за счет внутренних факторов (изображенные в тексте время, пространство, человек), так и за счет внешних факторов коммуникации (автор, читатель, референтная ситуация, прецедентная ситуация).

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьника предполагает необходимость погружения его в текст высокой социокультурной значимости и при этом создание условий для собственного текстопорождения, «вторичной коммуникативной деятельности». И в этом процессе, в котором принимают участие ученик, учитель и автор, большую роль играют макротексты, представляющие особый интерес с точки зрения заложенной в них национально-культурной информации, которая может служить основой для развития умений выявлять, сопоставлять и интерпретировать сходства и различия родной и изучаемой культур.

По мнению Л.А. Городецкой, при отборе аутентичных макротекстов для обучения иностранному языку следует опираться на такие критерии, как:

- соответствие материалов определенной тематике;
- соответствие возрасту и интересам;
- эмоциональность;
- языковая доступность;
- значимость [Городецкая, 2009].

П.В. Сысоев выделяет следующие критерии:

- культуроведческую ценность реалий и фактов иноязычной культуры;

- типичные стороны жизни носителей языка;
- общеизвестность фактов культуры;
- наличие новообразований в лексике и самой речи;
- необходимость сопоставления и дифференциации культурных явлений;
- воспитательную ценность культуроведческого материала для духовного развития личности, способствующего формированию таких качеств, как толерантность, взаимопонимание;
- тематический и достаточный минимум [Сысоев, 1999].

В качестве основных критериев отбора аутентичных текстов для развития иноязычной межкультурной компетенции Г.В. Походзей и Н.Н. Сергеева определяют следующие критерии:

- культурологической ценности и страноведческой специфики;
- коммуникативной направленности;
- доступности;
- информативной значимости и новизны;
- профессиональной направленности;
- познавательности;
- вариативности;
- воспитательной (эстетической) ценности [Сергеева, Походзей, 2014].

Вышеперечисленные критерии отбора аутентичных материалов являются ведущими при отборе текстов для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Можно заключить, что все специалисты обращают внимание прежде всего на доступность текстов и их способность раскрывать новые, незнакомые ранее факты иноязычной культуры обучающимся.

Таким образом, аутентичный текст традиционно используется как средство межкультурной коммуникации,

помогающее в познании иноязычной действительности, культуры и особенностей менталитета носителей языка. Погружение в аутентичные макротексты позволяет школьникам лучше ориентироваться в ситуации иноязычного общения, вызывает у них живой интерес и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Проведенное нами исследование показывает, что в практике современной школы при формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, недостаточно раскрывается потенциал аутентичного макротекста. В этой связи особую актуальность приобретает необходимость построения модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции посредством работы с аутентичными макротекстами, а также определение педагогических условий ее эффективной реализации, что является предметом наших дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Баканова М.А. В.В. Набоков – исследователь русской литературы: приемы организации макротекста: дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2004. 167 с.
2. Городецкая Л.А. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность. М.: КДУ, 2009. 263 с.
3. Лошаков А.Г. Сверхтекст: семантика, прагматика, типология: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Киров, 2008. 48 с.
4. Сергеева Н.Н., Походзей Г.В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально ориентированного языкового образования. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2014. 214 с.
5. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому английскому языку: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 1999. 231 с.
6. Терехова Л.В. Газетный макротекст: единство категорий время, пространство, человек в публикациях о кризисной ситуации: дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 2005. 230 с.

К.Е. Попова

**МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ
НА ОСНОВЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ
НАГЛЯДНЫХ МАТЕРИАЛОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В 4 КЛАССЕ**

В статье описывается роль мультимедийной наглядности на уроках иностранного языка, анализируются ее основные функции. Средства наглядности являются стимулом для создания коммуникативных ситуаций в процессе обучения.

***Ключевые слова:** мультимедия, наглядность, речевая ситуация, урок иностранного языка.*

К.Е. Popova

**CREATING COMMUNICATIVE SITUATIONS
VIA MULTIMEDIA VISUALIZATION
IN TEACHING IN FOREIGN LANGUAGE
TO FOURTH GRADE STUDENTS**

The article discusses the role of application of multimedia visualization in the foreign language classroom. Its main function are analyzed. It is stated that visual aids stimulate interaction in the classroom.

***Key words:** multimedia, communication, visualization, English lesson.*

На сегодняшний день главной целью обучения иностранному языку в школе является развитие коммуникативной компетенции, то есть развитие способности и готовности осуществлять общение на изучаемом языке.

Так как мы живем в веке инновационных технологий, современный ребенок пребывает в мире электронной культуры. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с ребенком. Сегодня день ни один урок не проходит без использования информационно-коммуникационных технологий. Использование новых информационных технологий на уроках английского языка способствует ускорению процесса обуче-

ния, повышает интерес учащихся к предмету, улучшает качество усвоенного материала, позволяет индивидуализировать процесс обучения. Уроки иностранного языка с применением ИКТ отличаются разнообразием построения, своеобразием используемого на них материала, эффективностью.

По мнению многих ученых, речевое общение является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Очень трудно научить учащихся говорить на изучаемом языке в условиях учебного процесса в школе. Для того чтобы ученик мог общаться на иностранном языке, ему необходима потребность в высказывании. Мотивированность является главным условием этого процесса. Создать мотивацию для возникновения коммуникации помогают мультимедийные средства наглядности, выступающие в роли основы, на которой строится речь. Благодаря этим материалам создаются ситуации, в которых отрабатывается устная коммуникация, с ее помощью ученики имеют возможность имитировать жизненные ситуации и реакции на эти ситуации.

Мультимедийные объекты выступают в роли наглядности на уроке иностранного языка. В свою очередь, принцип наглядности предполагает использование средств наглядного обучения в таких формах, которые способствуют включению восприятия и представлений, создающихся на основе применения этих средств [Пассов, 2007].

Использование мультимедийных средств обучения актуально для любого этапа иноязычного обучения. На сегодняшний день существует огромное количество данных средств, которыми может пользоваться каждый учитель в процессе обучения иностранным языкам.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что использование мультимедийных средств на уроке иностранного языка требует новых подходов и нестандартных решений, кроме того, наглядные материалы отража-

ют предметы окружающего мира и организуют восприятие учащимися реальной действительности. Они развивают коммуникативный навык, мышление, воображение, наблюдательность, стимулируют познавательную и творческую активность, помогают развить интерес к изучению иностранных языков.

Цель работы – изучить роль мультимедийной визуализации наглядных материалов на уроках иностранного языка.

Так как в статье мы рассматриваем использование мультимедийных образовательных средств при обучении иностранному языку, остановимся подробнее на данном понятии. По мнению А.В. Соболевой, мультимедиа – это сумма технологий, позволяющих компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь [Соболева, 2013]. К средствам мультимедиа можно отнести практически любые средства, способные привнести в обучение и другие виды образовательной деятельности информацию разных видов.

Перевод статичных аналоговых фотографий, изображений в цифровой формат, использование цифровых картинок, рисунков, фотографий на уроке повышает качество подачи изучаемого материала и предоставляет новые широкие возможности для его эффективного усвоения [Дегтяренко, 2013].

Все вышеназванные визуальные объекты являются наглядными средствами обучения. Наглядность в обучении – это принцип, согласно которому обучение строится на конкретных образах, воспринимаемых учащимися через зрительные ощущения [Подласый, 2004].

По мнению К.Д. Ушинского, наглядность выступает средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. Кроме того, он считает,

что «средства наглядности стимулируют элементарные умственные процессы, развивают устную речь, способствуют лучшему закреплению изучаемого материала в памяти учащихся» [Ушинский, 1949, с. 265].

Визуализация используется на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, закреплении знаний, формировании умений и навыков, выполнении домашних заданий, проверке усвоения учебного материала. Качество обучения напрямую зависит от того, насколько правильно учитель применяет данные ресурсы в процессе обучения иностранным языкам. В школьных условиях обучения отсутствует иноязычная среда, поэтому объективный мир моделируется с помощью средств мультимедийной наглядности. Используя эти средства, учитель воспроизводит фрагменты объективной действительности в процессе осуществления учебной коммуникации.

А.Н. Щукин при обучении иностранному языку выделяет следующие функции изображений: обучающую, контролирующую, организующую. В свою очередь, обучающая функция реализуется в виде следующих направлений: семантизации и стандартизации. Кроме того, картинки создают ситуации общения, используются в качестве опоры при построении высказывания, тем самым стимулируют само высказывание [Щукин, 2006].

Методика работы с иллюстрациями зависит от уровня знаний и возможностей учащихся. На основе изобразительного материала ученики могут составлять предложения или различные по объему высказывания на заданную тему, в процессе этой работы они отрабатывают речевой навык. Преимуществом применения изобразительных объектов является наличие упражнений различной трудности.

Итак, рассмотрев особенности использования мультимедийных образовательных средств на уроках иностранного языка, можно сделать вывод о том, что с помощью ви-

зуализации данных объектов учитель моделирует реальные жизненные ситуации, в которых происходит коммуникация. В процессе обучения мультимедийная наглядность служит источником приобретения знаний, помогает сделать урок более эффективным, усилить самостоятельность школьников, является средством обучения, которое обеспечивает усвоение изучаемого материала и его прочное закрепление в памяти учеников и помогает включить воображение в учебный процесс, развивает зрительную память и выступает эффективным речевым стимулом.

Библиографический список

1. Горохова Л.И. Применение цифровых образовательных ресурсов. Фестиваль педагогических идей [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1september.ru/index.php?numb_artic=411543 (дата обращения: 7.11.2017).
2. Дегтяренко В.В. Наглядность как дидактический принцип обучения иностранных студентов-медиков страноведению // Педагогика и современность. 2013. № 4. С. 60–63.
3. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. М., 1955. С. 302–303.
4. Макарова Е.В., Агеева Е.С., Музалева М.А. Цифровые образовательные ресурсы на уроках английского языка // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. Самара: АСГАРД, 2016. С. 289–293.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2007. 95 с.
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
7. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 119–123.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.: Л., 1949. Т. 6.
9. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

Н.С. Потылицина

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ПРЕФИКСАЛЬНЫМ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ МОДЕЛЯМ ФРАНЦУЗСКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ

Статья посвящена содержательной стороне обучения префиксальным словообразовательным моделям французских глаголов движения в историческом аспекте. Автор анализирует соответствие языковых репрезентативных и когнитивных моделей глаголов движения в старофранцузском языке, выделяет когнитивные признаки данных моделей и приходит к выводу о том, что элементы репрезентативных моделей обладают определенным семантическим потенциалом, позволяющим реализовать множество когнитивных моделей движения.

Ключевые слова: *диахронический аспект, глагол движения, когнитивная модель, репрезентативная модель, когнитивный признак, полисемия, семантический потенциал.*

N.S. Potylitzina

DIACHRONIC ASPECT OF TEACHING PREFIXAL WORD-FORMATION OF FRENCH VERBS OF MOTION

This article is devoted to the analysis of the content of teaching prefixal word-formation of French verbs of motion in a historical perspective. The author analyzes the correlation of representative and cognitive models of verbs of motion in old French, distinguishes cognitive characteristics of these models and concludes that the elements of representative models possess a certain semantic potential to develop many cognitive models of motion.

Key words: *diachronic aspect, verb of motion, cognitive model, representational model, a cognitive sign, polysemy, semantic potential.*

В процессе обучения французскому языку неизменно возникают вопросы, связанные с историей языка. Только диахронический подход способен помочь преподавателю объяснить некоторые языковые явления, например, аффиксальное словообразование, природу используемых в нем элементов: префиксов, суффиксов. Данная статья посвящена истории французских приставочных глаголов движения, в ней

рассматривается период формирования французского языка с IX по XIII век, время расцвета литературы таких жанров, как эпос, жития святых и рыцарский роман. Язык того периода, старофранцузский, сочетает в себе черты синтетического и аналитического языков. Новые структуры, сближающие его с современным французским языком, и старые, которые уходят корнями в латинский язык, сосуществуют долгое время. По утверждению историков языка, одним из продуктивных способов образования новых слов в данный период является аффиксальный способ [Dauzat, 1959; Браше, 2004; Катагощина, 1963; Скредина, Становая, 2001]. В частности, мы рассмотрим образование глаголов движения с помощью приставок (префиксов), «приставочных», как их принято называть в словообразовании [Гурычева, с. 2008: 60; Падучева, 2002, с. 129]. Яркой особенностью старофранцузских глаголов движения можно назвать тот факт, что из 550 единиц, выделенных нами из словарей, 414 являются продуктом префиксального способа образования. Префиксация позволяла использовать имеющиеся в языке средства для расширения диапазона значений глагола.

Основные мотивирующие глаголы, используемые для образования производных значений, такие как *aler*, *venir*, *corre*, *torner*, *sivre*, *monter*, *fuir* и т. д., репрезентируют базовые виды движения, на основе которых с помощью аффиксов образуются новые производные значения. Прототипический набор базовых видов действий (по определению Г.И. Кустовой) определяется его основными природными и социальными потребностями, т.к. существует сравнительно небольшой круг наиболее освоенных, «обиходных» ситуаций и объектов, в частности круг «основных», фундаментальных для человека действий. Такие базовые действия описываются основными глагольными «корнями», соответствующими основным типам положения в пространстве, основным типам передвижения, основным способам

перемещения объекта, основным способом преобразования объекта и воздействия на объект [Кустова, 2000]. Используя продуктивные словообразовательные модели, человек создает новые слова на основе существующих для описания новых жизненных ситуаций.

А. Доза писал, что в эпоху феодализма молодой французский язык жил почти исключительно за счет исконного фонда и обновлялся с помощью собственных ресурсов [Dauzat, 1959]. Исконным фондом считаются слова латинского, галльского (кельтского) и германского происхождения [Скрелина, Становая, 2001]. На основе анализа словарей старофранцузского языка мы выделили 48 глаголов движения, служащих производящей основой для образования новых глаголов с помощью префиксов [Потылицина, 2012].

Наибольшее количество производных (8–10) имеют глаголы *corre* (10), *aler* (8), *venir* (8), *torner* (8).

За ними следуют глаголы, имеющие 4–7 производных: *geter* (7), *chedeir* (6), *cliner* (6), *vertir* (6), *porter* (6), *passer* (5), *saillir* (5), *traire* (5), *boter* (4), *culcher* (4), *fuir* (4), *mener* (4), *moveir* (4), *monter* (4), *sivre* (4), *voier* (4).

Глаголы с 2–3 производными также довольно многочисленны: *chacier* (3), *drecier* (3), *duire* (3), *lever* (3), *marcher* (3), *poser* (3), *virer* (3), *verser* (3), *lancier* (2), *muer* (2), *baissier* (2), *haucier* (2), *partir* (2), *presser* (2), *tendre* (2). Замыкают список *eissir* (1), *filer* (1), *fondre* (1), *buter* (1), *guider* (1), *mettre* (1), *nagier* (1), *pendier* (1), *peser* (1), *ramer* (1), *tirer* (1), *tomber* (1), *voler* (1).

Данные глаголы служат производящей основой для приставочных глаголов, в которых приставка, по выражению Е.В. Падучевой, «вносит определенность акцента – фиксирует акцент на одном из ориентиров, чего не было у исходного глагола» [Падучева, 2002, с. 129]. Существует некий набор когнитивных моделей (далее – КМ), с помощью которых человек мысленно может определить действия и выразить их в

языке – репрезентировать вербально. Эта вербальная репрезентация представлена репрезентативными моделями (РМ).

Рассмотрим репрезентативные словообразовательные модели по степени продуктивности.

1. «А- + V» (85 глаголов) репрезентирует следующие когнитивные модели: а) преобразование длительного действия в завершенное: *aporter; amener*; б) преобразование длительного процесса в инкоативный (начало действия): *avoier*.

Внутри данной РМ в старофранцузский период продуктивной являлась парасинтетическая модель «а- + название части тела + -er», репрезентирующая когнитивную модель «опрокинуть на эту часть тела»: *adosser – renverser sur le dos, adenter – renverser sur les dents, aculer – renverser sur le cul*. Другой моделью, образующей глагол от именной основы является «а- + название части местности + -er», что объективирует когнитивную модель «достичь к-л части местности, вступить на нее»: *ariver – atteindre la rive, avaler – atteindre le val, descendre, amonter – atteindre le mont, monter; aroter – prendre la route, mettre en route, aterrer – renverser sur la terre, avoier – mettre en voie, commencer la marche, acheminer – mettre en chemin, commencer la marche*. Когнитивные модели, вербализуемые данной РМ, имеют следующие когнитивные признаки: фаза движения (начало, конец), результативность, направленность, каузативность, активность движения.

2. РМ «de- (des-, dis-) + V» (62 ед.).

Репрезентативная модель с этой приставкой объективирует когнитивные модели: а) «противоположное действие», в которых обозначается новый процесс, противоположный процессу, выраженному в мотивирующем глаголе: *deschevalchier – descendre du cheval, desvoier – égarer, dévoyer, altérer, détourner*; б) «разъединяющее действие»: *desrengier – sortir, se détacher des rangs*; в) «интенсивность, прерывистость, неравномерность движения»: *demener – mener avec force, remuer, agiter, manifester un sentiment, traiter; decorre – courir, parcourir, couler*;

faire écouler; ces. Когнитивные признаки, свойственные когнитивным моделям, которые, в свою очередь, объективируются РМ «de- (des-, dis-) + V», следующие: направленность движения, интенсивность и кратность движения.

3. РМ с приставками en-/em-/an-/ in- (лат. префикс in-) (54 ед.).

Данная когнитивная модель выражает инхоативный аспект: при обозначении глаголом действия, новый глагол: а) обозначает вхождение в это действие: *enguir; ensuivre*; б) в пространственном значении показывает направление движения внутрь или вокруг: *enfosser; embracier; enchevaler*.

4. РМ с приставками re-, ra-, r-, ren-, res- (лат. re-) (55 ед.).

РМ с этим префиксом представляют следующие когнитивные модели: 1) повторение того же процесса *rechoir – retomber*; 2) возвращение к исходной точке действия *revenir – retourner dans le même endroit*; 3) параллельное действие *regesir – être couché à côté de*; 4) интенсивность действия *refuir – fuir de toutes ses forces*.

5. РМ с приставкой es-, e- (лат. префикс ex-) (43 ед.).

Эта приставка обозначает инхоативный аспект, который сочетается с различными лексическими значениями, содержащимися в корне глагола. РМ с этой приставкой репрезентируют следующие КМ:

1) а) разрушение к-л конкретного предмета, лишение обладания им: *esjareter – couper les jarrets*; б) процесс, обратный позитивному процессу: *eslacier – délacer*.

2) а) начало, подталкивание длительного процесса: *esmouvoir la guerre – déclencher la guerre*; б) добавление эмфазы, интенсивности процессу: *esforcer – violer; contraindre*.

6. РМ с приставкой tres-, tra-, trans- (лат. trans-) (25 ед.).

РМ с данным префиксом обозначают КМ: 1) совершенные движения за пределы ч-л: *tresaler – disparaître, périr*; 2) совершение перехода сквозь, через ч-л: *tresnoer – traverser à la nage, transmuier, transverser*; 3) совершение действия,

превзошедшего другое по качественным или количественным характеристикам: *tresfremir – frémir tout entier*.

7. РМ с приставкой *sor-* (15 ед.).

Этот префикс входит в состав РМ, выражающих КМ: 1) указание на превосходство действия, выраженного в основе глагола: *soraler – passer par dessus, dépasser*; 2) указание на превышение меры, границы допустимого: *soreissir – déborder*.

8. РМ с приставкой *soz-* (*sos-*, *so-*) (лат. *sub-*) (14 ед.).

Данные модели объективируют КМ: 1) помещение ч-л под ч-л, обозначенное корнем *sosterrer – mettre sous terre, enterrer*; 2) умаление значения или ослабление действия, выраженного в мотивирующем глаголе: *sostirer – tirer un peu, sostraire – retirer, sosentrer – entrer subrepticement, s'insinuer*.

9. РМ с приставкой *por-*, *porr-*, *pro-* (лат. *pro-*) (13 ед.).

Объективируют КМ: 1) выражение всеобъемлемости действия: *poraler – courir en tous sens, chercher partout*; 2) демонстрация завершенности законченности действия: *porceindre – entourer*; 3) демонстрация значения достижения цели – *porchacier – poursuivre avec ardeur, se procurer, se pourvoir*.

10. РМ с приставкой *for-* (лат. *foris*, *adverbe dehors*) (10 глаголов).

Репрезентирует КМ: 1) удаление от места действия *forjeter – chasser*; 2) удаление, отклонение от прямой линии *forcorre – faire fausse route, formener – égarer*; 3) усиление негативного процесса, превышение меры *forchalcier – écraser*.

11. РМ с приставкой *con-*, *com-* (*cum*) (10 ед.).

РМ с этой приставкой объективируют КМ, имеющие значения: 1) соединение, участие двух или более актантов в процессе *convoier, consivre* либо; 2) интенсивность действия *confoler, congeter*.

12. РМ с приставкой *mes-* (франс. *missi-*, лат. *minus*) (10 ед.) объективирует КМ, в которой значение корня нивелируется: *mesavenir – arriver par malheur, mestorner – tourner dans le mauvais sens*.

13. РМ с приставкой *par-, per-* (лат. *per-*) (6 ед.).

Объективирует КМ, цель которой – показать увеличение интенсивности значения, выраженного в корне *paraler – aller, parvenir; persecuter*.

14. РМ с приставкой *entre-* (6 ед.).

Объективируют КМ, в которых выражается действие-движение, взаимное или одновременное: *entraller*, незаконченное или промежуточное: *entresaler*.

15. РМ с приставкой *bes-* (3 ед.) объективируют КМ, в которых содержится указание на двойственность, следовательно, ложность, худшее качество, уничижительность: *bescochier – aller de travers, bestorner – renverser, corrompre*.

16. РМ с приставкой *contre-* (2 ед.) объективируют КМ, выражающих идею смежности или противопоставления: *contrechevalchier, contrepasser*.

Исследованный материал показывает 16 основных репрезентаций, каждая из которых вербализирует гораздо большее число когнитивных моделей. Это говорит о полисемичности глаголов движения и элементов, их составляющих, способность к реализации новых значений.

Как указывает Г.И. Кустова, «хорошо известно, что человек не придумывает новых корней (новые корни появляются в языке в результате заимствования либо в результате переразложения или опрощения основ, то есть из «старых» корней). С некоторой долей условности можно сказать, что человек не придумывает и новых слов – он просто использует возможности существующих в языке продуктивных моделей, «активизирует» ранее не использовавшиеся, но потенциально существующие слова. Следовательно, потребность в обозначении новых объектов и ситуаций обеспечивается главным образом (хотя и не абсолютно) за счет использования уже существующих языковых единиц в новых значениях, то есть за счет полисемии» [Кустова, 2004].

Каждая языковая единица обладает определенным семантическим потенциалом, который может быть реализован в производных значениях слова за счет сочетаемости на разных уровнях языка. Полисемия является одним из основных средств реализации семантического потенциала исходного глагола движения и приставки.

Анализ репрезентативных моделей на уровне словообразования глаголов движения в старофранцузский период показывает, что одними из наиболее продуктивных когнитивных моделей образования приставочных глаголов движения являются модели, актуализирующие когнитивные признаки направленности движения, интенсивности движения и оценки качества движения, фазы движения, результативности, каузативности, кратности.

Наиболее частотными являются глаголы *descendre, repaierer, issir, revenir, enveir, returner, cunduire, amener, avenir, aporter*. Однако необходимо отметить, что, несмотря на большое количество производных глаголов и богатство значений, выражаемых ими, в основном они представляют окказиональные случаи употребления, поскольку главная задача префикса глагола движения – акцентировать особый когнитивный признак, присутствующий у базового глагола в конкретной ситуации.

Библиографический список

1. Браше О. Историческая грамматика французского языка: пер. с фр. Изд. 2-е, стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2005. 184 с.
2. Гурычева М.С. Народная латынь: учебное пособие. Изд. 2-е, доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 208 с.
3. Катагощина Н.А. История французского языка. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1963. 447 с.
4. Кустова Г.И. Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений // Вопросы языкознания. 2000. № 4. С. 85–109.

5. Падучева Е.В. Дейктический компонент в семантике глаголов движения. Семантика начала и конца // Логический анализ языка / под ред. Н.Д. Арутюновой. М.: Индрик, 2002. С. 121–136.
6. Потылицина Н.С. Модели репрезентации концепта «Mouvement» в старофранцузском тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 11.05.12. Иркутск, 2012. 19 с.
7. Скрелина Л.М., Становая Л.А. История французского языка: учебник. М.: Высш.шк., 2001. 463 с.
8. Dauzat A. Histoire de la langue française. Paris: Larousse, 1959. 459 p.

Н.М. Ракитянская

КЛАССИФИКАЦИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящей статье приводится определение термина «кросс-культурные платформы». Проблема классификации кросс-культурных платформ является малоизученной, поэтому на основе определения разработана авторская классификация кросс-культурных платформ с образовательной точки зрения. Также рассмотрены отличия образовательных платформ от приложений и программ.

Ключевые слова: кросс-культура, образовательная платформа, кросс-культурные платформы, классификация кросс-культурных платформ.

N.M. Rakityanskaya

CLASSIFICATION OF CROSS-CULTURAL PLATFORMS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

In this article the definition of 'cross-cultural platforms' is given. The problem of cross-cultural platform classification has not been fully studied yet. Thus, based on the given definition the author's classification has been developed. The differences between educational platforms, applications and programs are described.

Key words: cross-culture, educational platforms, educational applications, cross-cultural platforms, cross-cultural platforms classification.

В последнее время распространение получило такое направление, как кросс-культурные платформы для изучения иностранных языков (FutureLearn.com, Coursera.org, edX.org, TED Talks и т.д.) [Ница, 2017]. Однозначного определения термина кросс-культурной платформы не существует. Очевидно, что определение данному понятию следует из двух его составляющих: кросс-культура и платформа.

Согласно С.И. Кузнецовой, под кросс-культурными коммуникациями понимаются общение и взаимодействие людей – представителей различных культур [Кузнецова, 2012]. Термин «кросс-культура» – прямой перевод с английского Cross Culture, что можно перевести как «пересечение культур». Интересно, что за рубежом в названиях книг по кросс-культурным коммуникациям так или иначе присутствуют выражения «на грани культур», «на пересечении культур», «столкновение культур» и т.д. Тем самым подчеркивается проблематичность кросс-культурного общения, акцентируются различия, а не сходства.

Как правило, кросс-культурные коммуникации рассматриваются в бизнес-контексте. Да и сама дисциплина была сформирована под давлением транснациональных корпораций, где кросс-культурные коммуникации являются основой бизнеса.

Поскольку знакомство с понятием «кросс-культурные коммуникации» произошло в нашей стране не так давно, общепринятая практика употребления понятий в этой сфере пока не сложилась. На сегодняшний день можно встретить следующие факторы-определения, выражающие суть кросс-культурных коммуникаций: интернациональные, международные, межкультурные, межэтнические, межнациональные, мультикультурные и т.д. [Таратухина, 2015].

Ю.В. Таратухина в работе [Таратухина, 2015] указывает, что понятие кросс-культуры тесно связано с понятием поликультурного образовательного пространства, а точнее,

является его синонимом. Поликультурное образовательное пространство является образовательной кросс-культурой: это пространство, включающее в себя совокупность различных информационно-педагогических сред, находящихся в виде образовательной коммуникации и образовательной деятельности и обладающих или нет свойством «диффузии».

Наиболее точным определением с педагогической точки зрения является определение Ю.В. Таратухиной, тогда как определение С.И. Кузнецовой отражает наиболее значимую характеристику кросс-культуры, а именно то, что целью кросс-культуры являются общение и взаимодействие представителей различных культур. Добавив к этому образовательный контекст, мы можем сформулировать собственное определение. Кросс-культура – это поликультурное образовательное пространство, включающее в себя совокупность различных информационно-педагогических сред, предназначенное для коммуникации пользователей различных культур в образовательных целях.

Далее необходимо дать определение для второй части термина кросс-культурная платформа. Стоит отметить, что в нашем контексте под платформой мы имеем в виду образовательную платформу, а не платформу с технической точки зрения. К тому же в некоторых источниках [Создание межкультурных..., 2016] добавляется приставка «веб», что подчеркивает среду, в которой происходит функционирование данных платформ.

Образовательная платформа – это информационная площадка в сети Интернет, специально созданная для взаимодействия педагогов и обучающихся [Гурьева, 2012].

Таким образом, объединяя оба термина «образовательная платформа» и «кросс-культура» получим, что кросс-культурная платформа (или как отмечено выше, кросс-культурная образовательная платформа, межкультурная платформа, кросс-культурная веб-платформа) – это

поликультурное образовательное пространство в сети Интернет, включающее в себя совокупность различных информационно-педагогических сред, предназначенное для коммуникации преподавателей и студентов различных культур в образовательных целях.

В одном из проектов Еврокомиссии [Создание межкультурных ..., 2016] описывается проект создания межкультурных образовательных платформ. В данном случае термин «межкультурные образовательные платформы» является синонимом кросс-культурных платформ. В работе Ю.В. Таратухиной [Таратухина, 2015] отмечено, что в современной педагогической науке нет однозначного определения процесса образования в поликультурном контексте, соответственно, используется синонимический ряд: многокультурное, поликультурное, мультикультурное и т.п.

Свойства кросс-культурных платформ. На основе выведенного определения кросс-культурных платформ можем выделить их основные свойства: поликультурность (доступность и возможность коммуникации между представителями различных культур), образовательная направленность, работа в интернет-пространстве.

Имея доступ в Интернет, каждый пользователь сможет воспользоваться той или иной платформой. Прежде общение между иностранцами ограничивалось средствами электронной почты и различных форумов. В наши дни использование информационных технологий позволяет использовать одну и ту же платформу (например, FutureLearn.com) как для обучения, так и для обсуждения образовательных вопросов и проблем, а также обращаться напрямую с преподавателем курса.

Примерами подобных платформ являются: платформа Moodle (объектно-ориентированная обучающая среда), которая позволяет также создавать собственные курсы, различные онлайн-платформы: TED Talks, Coursera, FutureLearn,

edX. Различные подкасты: Deutsche Welle, Radiolab. Платформа Vimbox: онлайн-учебник, интерактивные задания, видеосвязь, приложения для изучения слов и т.д.

Стоит отметить, отличие платформы от программы и приложения. Программа и приложение являются взаимозаменяемыми понятиями. В свою очередь, платформа автономна и не требует предустановки перед использованием (т.е. работает через браузер).

Отдельными компонентами платформ являются онлайн-учебники, словари, программы для изучения новых слов, игры, чаты и т.д.

Помимо этого, существуют платформы, компоненты которых не интегрированы в единое целое, а представляют собой ссылки на другие платформы, тем самым «разгружая» платформу и позволяя пользоваться уже готовыми компонентами, а не создавать новые [Кузнецов, 2017].

Авторская классификация кросс-культурных платформ. По степени участия преподавателя: платформы с уже разработанными курсами (FutureLearn.com, edX и т.д.); платформы, позволяющие разрабатывать авторские уникальные курсы (например, система управления курсами Moodle).

По типу взаимодействия пользователей: студент – студент, студент – учитель. Некоторые платформы, такие как FutureLearn, позволяют пользователю, по крайней мере, отправить сообщение разработчику (преподавателям) курса, а также общаться пользователям между собой:

- самостоятельное обучение (FutureLearn.com, edX и т.д.);
- обучение в режиме реального времени с преподавателем (Preply – платформа для поиска преподавателя иностранного языка и дальнейших уроков по Skype).

По типу взаимодействия во времени: в режиме реального времени (занятия с преподавателем онлайн по Skype через платформу Preply); оффлайн (выполнение заданий в любое удобное для студента время).

По методу обучения:

– лекционные (TED Talks), в некоторых случаях с заданиями и обсуждением после просмотра лекции (подобный сервис интегрирован в платформе LinguaLeo);

– подкасты (Deutsche Welle, BBC Podcast и т.д.);

– игровые платформы (выполнение заданий в игровой форме), интегрированы во многие образовательные сайты (LinguaLeo.com, DuoLingo, de-online.ru, startdeutsch.ru и т.д.);

– кросс-культурные учебники (Vimbox);

– платформы языкового обмена, где, например, англоговорящий может учить языку испано-говорящего, и наоборот, с целью взаимобмена (coffee.com, mylanguageexchange.com и др.);

– платформы для изучения иностранного языка в игровой форме (Duolingo.com, memrise.com, BBC Languages, Busuu.com, reddit.com, Babbel.com, livemocha).

С коммерческой точки зрения платформы бывают абсолютно бесплатными либо же с частичной платой за определенные компоненты.

Классификация по развитию навыков. Зачастую в одной платформе интегрированы задания на развитие совокупности навыков (DuoLingo, LinguaLeo и др.), но существуют и узконаправленные платформы. Приведем лишь некоторые примеры.

Для развития навыков чтения. Learnenglish.british-council.org предлагает четко продуманную структуру работы над текстом. Перед началом чтения пользователь может ознакомиться с новой лексикой, читать текст и одновременно прослушать его аудиозапись, затем выполнить задания на понимание. Для каждого рассказа составлена маленькая аннотация, которая поможет сделать выбор текста для чтения. Сервисы коротких рассказов для чтения – short-stories.co.uk.

Для развития навыков письма. Платформы: English Class 101, Grammarly, Thesaurus, ITALKI, Lang-8, Oxford Dictionaries, Puzzle English, EngVid Writing Lessons.

Для развития навыков слушания. Платформа Denis' School, платформа Listening от компании SkyEng.

Для тренировки произношения. MosaLingua – это аудиоприложение. Вы повторяете и переводите за диктором слова, которые приложение проверяет.

Для тренировки словарного запаса. Платформы memrise, wordsteps.com, engwords, Learn Words и др.

Для тренировки грамматики. Grammar Boost – онлайн-тренажер грамматики, LearnEnglishGrammar – интерактивный учебник от British Council.

Для развития навыков говорения. HelloTalk – платформа, где учителями являются только носители, Preply и др.

Отдельно стоит выделить мобильные приложения для изучения иностранных языков. Некоторые из них являются мобильной версией таких платформ, как DuoLingo, LinguaLeo, которые содержат тот же функционал, что и сайт, но позволяют пользоваться системой без привязки к компьютеру.

Таким образом, дано определение понятия кросс-культурной платформы. Проведена обзорная классификация кросс-культурных платформ для изучения иностранных языков. Данная классификация может быть полезна как преподавателям, так и студентам, желающим самостоятельно освоить новый язык или же более тщательно изучить какой-либо материал.

Стоит отметить, что данная классификация не охватывает все возможные платформы, к тому же с каждым днем подобных платформ становится все больше и больше.

Библиографический список

1. Гурьева О.Г. Онлайн-обучение как важная составляющая процесса образования. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 37 с.

2. Кузнецов А.А. Кросс-платформенная модель обучения: компоненты и структура. Инженерное образование и вызовы культуры в XXI веке // Наука, образование, молодежь в современном мире: материалы II Международной научно-методической конференции. 2017. С. 59–63.
3. Кузнецова С.И. Мир, где пересекаются культуры [Электронный ресурс]. URL: <http://www.top-personal.ru/issue.html?1806> (дата обращения: 21.11.2017).
4. Ница А.А. Онлайн-образование: платформы, системы, видение [Электронный ресурс] URL: <https://te-st.ru/2013/02/01/online-education/> (дата обращения: 21.11.2017).
5. Создание межкультурных образовательных платформ (Рабочий пакет 3) ALL MEET – 544410-TEMPUS-1-2013-IT-TEMPUS-JPHS [Электронный ресурс]. URL: <http://allmeet.org/upload/reports/kazan/Guidelines%20on%20Intercultural%20Education%20Platforms%20RUSSIAN.pdf> (дата обращения: 23.11.2017).
6. Таратухина Ю.В. Основы кросс-культурной дидактики: учебное пособие. М.: Янус-К, 2015. 176 с.

И.И. Рахмясова

СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ТЕХНИКУМА

В статье рассматриваются стратегии речевого поведения в англоязычной среде и их применение на занятиях по иностранному языку в медицинском техникуме с целью формирования и развития социокультурной компетенции обучающихся. Представлены тренировочные упражнения по каждой стратегии с профессионально направленной тематикой.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, стратегии речевого поведения, межкультурная коммуникация, обучение иностранному языку студентов медицинского техникума.*

SPEECH STRATEGIES AS MEANS OF DEVELOPING MEDICAL COLLEGE STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE

The article considers speech strategies in English-speaking society and its usage at the medical college foreign language lessons in order to enhance and develop students' sociocultural competence. For each strategy the examples of training exercises with professionally oriented content are presented.

Key words: *sociocultural competence, speech strategies, cross-cultural communication, foreign language teaching to medical college students.*

Знание иностранного языка дает возможность студентам медицинского техникума продолжить образование и получить работу за рубежом, работать с иностранными пациентами, постоянно повышать свою квалификацию, быть в курсе современных тенденций медицины.

Основная цель обучения иностранному языку в медицинском техникуме – научить студентов использовать иностранный язык как средство общения. Общение в сестринском деле – одно из важных умений, необходимых для качественной деятельности медицинской сестры. От умения медицинской сестры владеть словом, от уровня ее речевой культуры зависит ее профессиональная компетенция [Мухина, Тарновская]. В связи с этим язык медицинских сестер, их речевое поведение является важным аспектом при обучении иностранному языку.

Для полноценного общения требуется, с одной стороны, умение адекватно интерпретировать речевое поведение партнера, а с другой – умение сделать свои мысли доступными для понимания носителя другой культуры. В англоязычной коммуникативной культуре имеются группы стратегий, позволяющие обеспечить комфортную атмосферу беседы. Для успешного общения необходимым является достижение такого уровня владения языком, которое позволяет гибко реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы и быстро определять адекватную ли-

нию речевого поведения, словесно оформляя их в соответствии с привычными для него нормами.

Задачей преподавателя дисциплины «Иностранный язык» в медицинском техникуме является не только передача лингвистических знаний, умений и навыков, освоение страноведческой информации, но и овладение культурными нормами, которое стоит в центре формирования социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция – владение определенным набором социокультурных знаний о странах изучаемого языка (в том числе о поведении, этикете) и умений использовать их в процессе иноязычного общения, а также умение представлять свою страну и ее культуру [Рябцева].

Речевое поведение британцев, американцев и россиян отличается, и это отличие связано с понятием вежливости. Британцам и американцам свойственно удерживать разговор в предусмотренных границах и руководствоваться рассудочностью. Для россиян характерны откровенность, задушевность разговора, выражение личной оценки, критика, минимум комплиментов и похвалы. Основу русскоязычного общения составляют прямолинейность, однозначность, естественность и эмоциональность [Кузьменкова, 2017].

Основу англоязычного общения составляет принцип невмешательства: *mind your own business* и понятие *privacy*, которыми подчеркивается желательность изоляции от внешнего мира и свободы невозбранно заниматься своим делом [Там же].

Для эффективного контакта с англоговорящими собеседниками россиянину следует соблюдать следующие коммуникативные правила.

1. Соблюдать регламент, меру и пропорцию (это правило основывается на знании структуры процесса общения и допустимых тем).

2. Соблюдать дистанцию, т.е. держать собеседника на расстоянии (подразумевает знание стратегий, позволяющих

употреблять различные речевые средства адекватно поставленным коммуникативным задачам) [Там же].

Коммуникативная стратегия – это совокупность языковых средств и речевых приемов для достижения намеченной цели общения. Группы стратегий, определяемые с учетом таких факторов, как речевая ситуация и цель общения, степень близости знакомства, социальный статус собеседников можно представить следующим образом: макростратегия маневрирования, которая включает стратегии дистанцирования, намека и уклонения и макростратегию реагирования, которая состоит из смягчения посредством вопросов, поддержки собеседника и поддержания контакта [Там же].

Британцы и американцы оберегают *privacy* и не приветствуют контакты с незнакомыми людьми, а желание сократить дистанцию может восприниматься как угроза или флирт и вызвать соответствующую реакцию британцев. К стратегиям дистанцирования относятся: смещение временного плана (*вместо Present Simple – Past или Future*), условное наклонение, вопросительные конструкции, модальные глаголы, модальные модификаторы – лексико-синтаксические единицы, ориентированные на говорящего или слушающего. С их помощью можно сделать высказывания более вежливыми и обеспечить удобное для собеседников расстояние, позволяющее чувствовать комфортность при общении [Там же]. Например:

Exercise 1. Make the following sentences more polite (indirect). State the functions.

Function	Direct	Indirect (Keys)
Order/instruction	Fetch bandages.	<i>Will you fetch bandages?</i>
Request	Give me your hand. I want to check your blood pressure.	<i>Could you give me your hand, please? I need to check your blood pressure.</i>
Inquiry	Do you want to drink? (asking a patient)	<i>Would you like to drink?</i>

Стратегия намека является характерной чертой эмотивной коммуникации. Эмотивность – это сознательная контролируемая демонстрация эмоционального отношения [Там же]. Для носителей британской и американской культур не характерно предаваться эмоциям – согласно неписанным правилам следует скрывать собственные чувства, переключая внимание на чувства других. Истинная эмоциональность представляет угрозу гладкому течению разговора и бесконфликтной атмосфере, сохранение которой является основной целью при стратегическом выражении эмоций. На речевом уровне это отражается в употреблении двух стратегических приемов *understatement* и *overstatement*. *Understatement* – это преуменьшение значимости или значительности сообщаемого, когда говорится меньше, чем подразумевается [Там же].

Весомость фразы, степень ее воздействия на слушателя можно регулировать посредством минимизаторов: *just, only, a bit / a little, very*, а также различных модификаторов степени типа *somehow, somewhat*, которые помогают свести на нет нежелательные эмоции, например, при необходимости оправдываться или извиняться, сгладить остроту критики, скрыть неприязнь. И так называемых, дежурных слов – заполнители пауз (*fillers*) типа *kind of, sort of, so to speak, more or less* и пр., делающих речь менее определенной и резкой и при необходимости дополнительно смягчающих (негативное) отношение [Там же]. Например:

Exercise 2. Make the following statements more polite (understatement). State the functions.

Function	Statement	Understatement (Keys)
Excuse	Wait a minute. I'll be back soon. (a nurse to a patient)	<i>Just</i> a minute. I'll be back <i>in a moment</i> .
Expressing opinion	It could be better if you quit smoking.	I <i>sort of think</i> it could be better if you quit smoking.
Attitude	The results shocked me.	The results <i>somewhat</i> shocked me.

Стратегия уклонения предполагает использование *softening devices*, смягчающих резкость высказывания и делающих его менее прямолинейным. К таким относятся вводные фразы: *to my mind, in my opinion, from my point of view, as-phrases, if-phrases*, эффективно употребляются *fillers: well, personally, think, feel, guess* для дополнительного смягчения, а также есть большой арсенал вежливых вопросов и ответов, безличных предложений, утверждений в форме вопросов и пр. Нельзя сказать, что в русском языке набор дежурных выражений в аналогических ситуациях меньше, но россияне обращаются к этим клише гораздо меньше, чем британцы [Там же]. Например:

Exercise 3. Make the following sentences more polite (indirect). State the functions.

Function.	Direct	Indirect (Keys)
Advice	My advice is to lead a healthy way of life.	<i>Well, personally, I think you ought to lead a healthy way of life.</i>
Prohibition	Don't leave your bed.	<i>You are not supposed to leave your bed.</i>
Criticism	It is better to have some rest.	<i>In my opinion it would be better to have some rest.</i>

При общении с малознакомыми людьми обычно не принято о чем-то спрашивать «в лоб» как в английском, так и в русском языке. Если в русской коммуникативной культуре вопрос, как правило, задается с целью получения информации, то в англоязычной традиции он широко используется как средство смягчения высказывания с целью уклонения от выражения своих мыслей напрямую, перевода утверждения в более мягкую косвенную форму. Кроме того, это создает для собеседника видимость потенциального выбора, облегчающего возможность отказа. Техника смягчения прямых побудительных высказываний осуществляется с помощью *why-questions* и *yes / no questions (общие)*, раздели-

тельных вопросов, конструкций с *I wonder; think, hope, right, mind, possibly, by any chance* и пр. [Там же]. Например:

Exercise 4. Make the following statements more polite (indirect). State the functions.

Function	Statement (Direct)	Question (Indirect) (Keys)
Advice	You must show it to a doctor.	<i>Why don't you show it to a doctor?</i>
Order	Go to the medical treatment room.	<i>Would you like to go to the medical treatment room?</i>
Permission	Can I close the window? (in the ward)	<i>Allright/Do you mind if I close the window?</i>

Стратегии коммуникативной поддержки собеседника, или *overstatement*, придают высказыванию большую весомость, что можно понимать как чрезмерную вежливость, функция которой – показать или подчеркнуть свой интерес к партнеру по общению. Здесь также имеется элемент неискренности: собеседники подразумевают меньше, чем говорят. Эффект *overstatement* может достигаться посредством двух тактик: усиления и преувеличения, которые используются преимущественно в эмотивных речевых актах для выражения похвалы, благодарности, сочувствия, сожаления, отказа и пр. Набор интенсификаторов очень разнообразный, например, для усиления эмоционально-оценочного воздействия высказывания употребляются, прежде всего, наречия степени: *how, so, too, very, much, most* и др. – и экспрессивные наречия: *extremely, terribly, awfully* и др. Например:

Exercise 5. Make the following sentences more polite (overstatement). State the functions.

Function	Statement	Overstatement (Keys)
Gratitude	Thank you.	Thank you <i>so much!</i> I'm <i>so much</i> obliged to you! You are <i>too</i> kind!
Sympathy	I am sorry.	I'm <i>so</i> sorry!/I can't tell you <i>how</i> sorry I am!
Apology	Sorry (but...)	I'm <i>extremely/awfully/so</i> sorry (but...)

Искусство поддержать разговор основано на знании определенных «правил игры», позволяющих постоянно направлять нить беседы в нужное русло, не выходя при этом за грань вежливости. Для британцев и американцев недопустимыми признаются: смешение повседневно-бытового, профессионально-научного, делового общения и выход за рамки характерной для конкретной сферы тематики; расспросы о финансовом положении и сексе, о болезнях и смертях, а также на религиозную и политическую тематику. Стратегия поддержания контакта предполагает взаимную ответственность партнеров за создание комфортной атмосферы общения и гладкое течение беседы на основе адекватного реагирования, что достигается при помощи тактики ответных реплик и тактики заполнения пауз.

Тактика построения ответных реплик в основном сводится к использованию ряда речевых формул и приемов, помогающих разнообразить краткие ответы *да / нет*, а также в случае вежливого отказа. Для поддержания непринужденной беседы следует внимательно относиться к возможному возникновению пауз. Заполнить паузы можно при помощи самых разных восклицаний, междометий, «дежурных» слов и просто звуков: *Oh, yes? Really? Well, I see, let me see* и пр. Например:

Exercise 6. Make the following sentences more polite (indirect). State the functions.

Function	Direct	Indirect (Keys)
Request	Could you help me? Yes.	Could you help me? Yes, <i>certainly/alright.</i>
Agreeing	He is our most talented pediatrician.	<i>Well, he certainly is.</i>
Attention	Excuse me, sir. I don't think this is your department.	<i>Really? Oh, right! I see. Could you show me where is mine?</i>

Exercise 7. Make the dialogue more polite (indirect).

Direct	Indirect (Keys)
<p style="text-align: center;">Helping a Patient</p> <p>Patient: Nurse, I have a fever. Nurse: I'll check your forehead. Patient: What do you think? Nurse: Your temperature raised. I'll get a thermometer to check. Patient: How do I raise my bed? I can't find the controls. Nurse: Is that better? Patient: Can I have another pillow? Nurse: Yes. Is there anything else? Patient: No, thank you. Nurse: I'll be right back with the thermometer. Wait a little. Patient: Bring me another bottle of water? Nurse: Ok, I'll be back soon. [English for Medical Purposes]</p>	<p style="text-align: center;">Helping a Patient</p> <p>Patient: <i>Excuse me, nurse. I think I might have a fever.</i> Nurse: <i>Here, let me check your forehead.</i> Patient: <i>Well, what do you think?</i> Nurse: <i>Your temperature seems raised. Let me get a thermometer to check.</i> Patient: <i>How do I raise my bed? I can't find the controls.</i> Nurse: <i>Here you are. Is that better?</i> Patient: <i>Could I have another pillow?</i> Nurse: <i>Certainly. Is there anything else I can do for you?</i> Patient: <i>No, thank you. You're so kind.</i> Nurse: <i>You are welcome. I'll be right back with the thermometer. Just a minute.</i> Patient: <i>Will you bring me another bottle of water, please?</i> Nurse: <i>All right, I'll be back in a moment.</i></p>

На каждом учебном занятии студенты получают информацию об особенностях англоязычной коммуникации, учатся ориентироваться в речевых стратегиях. Мы обучаем студентов использовать правила речевого этикета, обращать внимание на манеры и ведение беседы, выбор фраз и выражений, показывая различные подходы, характерные для носителей русской и англо-американской культур. Помимо таких эффективных средств развития социокультурной компетенции, как информационно-коммуникативные технологии, применяется разработанный нами комплекс тренировочных упражнений по каждой стратегии с профессионально направленной тематикой. (Примеры упражнений представлены в таблицах.)

Таким образом, умение правильно интерпретировать и применять рассмотренные коммуникативные стратегии поможет студентам грамотно строить свое речевое и неречевое поведение согласно социокультурной специфике стран изучаемого языка и успешно взаимодействовать с англоговорящим собеседником в различных ситуациях общения.

Библиографический список

1. Кузьменкова Ю.Б. Материалы курса «Стратегии речевого поведения в англоязычной среде» / М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2017. Лекции 1–4. С. 1–48; 5–8. С. 1–43.
2. Мухина С.А., Тарновская И.И. Общение в сестринском деле [Электронный ресурс]. URL: <http://sestrinskoe-delo.ru/> (дата обращения: 20.10.2017).
3. Рябцева Л.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения английскому языку в современной школе [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф/> (дата обращения: 20.10.2017).
4. English for Medical Purposes [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thoughtco.com/> (дата обращения: 20.10.2017).

Д.Е. Романова

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ CLIL: УРОК ГЕОГРАФИИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье дается определение понятию «предметно-языковое интегрированное обучение» (CLIL), приводятся характеристики и отличительные особенности данной методики. Описывается алгоритм построения метапредметных связей на примере тематического урока «The Problems of the World Today», посвященного глобальным экологическим и социальным проблемам.

***Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, метапредметность, метапредметный подход к обучению, иностранный язык, география.*

IMPLEMENTATION OF METADISCIPLINARY RELATIONS ON THE BASIS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING: CASE OF GEOGRAPHY AND ENGLISH LESSON

The article defines the notion “Content and Language Integrated Learning” (CLIL), identifies the characteristics and distinctive peculiarities of this approach. An algorithm for constructing meta-subject links is described using the lesson «The Problems of the World Today», devoted to global environmental and social problems.

Key words: *subject-language integrated learning, meta-subject learning results, meta-subject approach to learning, foreign language, geography.*

Одним из главных требований к современному иноязычному образованию является использование метапредметного подхода в обучении [Озеркова, 2010]. В рамках данного подхода происходит своеобразный переход от разрозненных и отрывочных знаний по отдельным предметам к целостному восприятию и пониманию мира, а также осознанной готовности к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни. Создание метапредметных связей очень важно, так как обеспечивает синтезацию знаний, умений и навыков для формирования у учащихся понимания общих процессов и изменений, происходящих в мире [Хуторской, 2012].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту нового поколения метапредметные результаты освоения основной образовательной программы включают следующие пункты:

1) освоение обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных);

2) способность их использования в познавательной и социальной практике;

3) самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками;

4) способность к построению индивидуальной образовательной траектории;

5) владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности [ФГОС].

Одним из учебных предметов, в котором естественным образом возможно реализовать метапредметный подход, является английский язык. Данная дисциплина затрагивает все сферы жизни человека, ознакомливает учащегося с окружающими нас предметами, понятиями, явлениями через призму иностранного языка. Справедливо утверждать, что любая тема, изучаемая на уроках английского языка, носит метапредметный характер.

Необходимо отметить, что метапредметные технологии в образовании призваны нивелировать проблему «оторванности» одних учебных предметов от других и создать прочные междисциплинарные связи в сознании учащихся. За счет применения современных педагогических технологий и приемов на уроке английского языка создается метапредметная образовательная среда, обеспечивающая активную вовлеченность учащихся в процесс обучения [Современные образовательные технологии, 2013]. Примером такой технологии может служить предметно-интегрированное обучение – CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Методика CLIL была разработана исследователем в области билингвального обучения и полилингвизма Д. Маршем в 1994 году. Изначальная идея CLIL заключалась в том, чтобы внедрить изучение предметов через иностранный язык. Позднее в рамках методики предметно-интегрированного обучения предполагалось в равной степени уделять внимание как тематическому материалу, так

и изучаемому языку [Coyle]. Рассматриваемая методика строится из четырех обязательных компонентов, при отсутствии даже одного из которых уже невозможно говорить о CLIL в «чистом» виде. Эти четыре компонента, или 4C: «content» (содержание), «communication» (общение), «cognition» (познание, познавательная способность), «culture» (культура). Благодаря сочетанию всех четырех компонентов достигается всестороннее раскрытие темы урока, формируются лингвистические и коммуникативные компетенции учащихся, а также происходит формирование общеучебных знаний и умений.

В статье мы рассматриваем пример интегрированного урока географии и английского языка с использованием элементов CLIL. Тема урока «The Problems of the World Today» посвящена глобальным экологическим и социальным проблемам. Так как данная тема достаточно обширна, учителю предлагается распределить материал на два урока.

Ожидаемые результаты урока подразделяются:

1) *на личностные* – развитие социокультурной компетенции, расширение кругозора учащегося;

2) *предметные (языковые)* – развитие умения выделить и рассказать суть текста, умения работать с текстом, языковой догадки, тренировка навыков говорения, работы с новыми словами;

3) *метапредметные* – развитие межпредметных знаний при интеграции элементов CLIL в учебный процесс.

Цель урока заключается в том, чтобы обсудить с учащимися глобальные экологические и социальные проблемы как на русском, так и на английском языке.

Форма работы: фронтальная, индивидуальная, работа в группах.

Оборудование: доска, карточки с текстом, учебник географии.

Этапы учебного занятия

I. Lead-in. Знакомство с темой урока. Учащиеся должны догадаться и сами определить тему урока.

Приветственное слово учителя: Good morning students! Do sit down, I'm really glad to see you!

Учитель раздает распечатки с изображением земного шара, сформированного из слов, относящихся к теме урока: Please take a look at the hand-outs. What do you see? (Supposed students' answers are: globe, planet, Earth). Look through the words in the globe. What do you think our topic is? (Supposed students' answers: ecological problems, global problems...). You are quite right – today we are speaking about global world problems or to be more precise – about socio-ecological problems. Who can tell me, why socio? Look again at the picture, there might be the answer! (Supposed students' answer: «because these problems are caused by human»). Correct!

II. Warm-up. Для развития критического мышления, а также для актуализации пройденного материала на стадии «Вызова» был использован прием «Корзина идей».

Teacher: «Now students look at the blackboard (на доске в центре написана фраза: “Socio-ecological problems”). Please tell me, what words or phrases come to your mind when you see this concept? Could you name the types of this problem? Please think in pairs. Use the dictionary if needed». Учащиеся вспоминают изученные ими на уроке географии социально-экологические проблемы, затем предлагают свои варианты. Учитель дополняет список проблем, записывает их на доске. В списке следующие проблемы: *Pollution (water, soil, air), Global Warming, Natural Resource Depletion, Waste Disposal, Climate Change, Lossof Biodiversity, Deforestation, Ozone Layer Depletion, Acid Rain, Urban Sprawl, Greenhouse Effect, Radioactive Pollution*. (Подчеркнутые слова будут включены в активный словарь урока. Сложность понятий и их количество учителю необходимо регулировать в зависимости от уровня знания языка.)

III. Main part of the lesson. Деление на группы. Объяснение задания.

Учитель делит класс на группы по 3–4 человека и раздает тексты по одной из социоэкологических проблем. Тексты могут повторяться, но нельзя допускать наличие двух одинаковых текстов в одной группе.

Teacher: «Students, each of you will get a card with a small text on one of the problems listed on the blackboard. Read it carefully, underline the key words to be able to share the main idea and your personal opinion comment with your groupmate. Use the dictionary if needed».

На карточках, помимо текста, также предложены useful phrases для обсуждения:

– *The main idea of the text is / focuses on...*

– *This text contains / provides...*

– *In my opinion this problem is the most important / less important...*

– *I believe that...*

– *I find this...*

– *I am disappointed that this problem...*

Самостоятельная работа с текстом. Обсуждение в группах. Учитель следит за временем и за тем, чтобы обсуждение велось на английском языке. Если у учащихся возникают вопросы, помогает и записывает вызвавшие затруднение слова и фразы на доске.

На работу в группах отводится 18–20 минут, по прошествии которых начинается работа учителя с классом, выявляется закономерность, прослеживаемая во всех текстах.

Teacher: «Now, having discussed the texts, would you tell me please what is the main common feature that you may see in every single text? What or who causes all these disasters? (Supposed students' answers: a man). Yes! Intentionally or unintentionally, the main culprit is a man. What are the possible ways of saving our environment from being destroyed?»

Учитель, используя любой небольшой предмет в качестве эстафетной палочки – «talking stick», – передает ее любому ученику. Если ученик отвечает, то сам передает ее любому ученику из класса. Если учащийся не смог ответить, он передает палочку учителю и получает домашнее задание написать варианты решения экологической проблемы. Наличие такого домашнего задания оживляет обсуждение и стимулирует учащихся к ответу.

Если задание получает «слабый» ученик, целесообразно предложить выполнить его в паре с более «сильным» учеником. Тем самым учитель создает для «слабого» ученика ситуацию успеха и поддерживает дух сотрудничества в классе.

IV. Conclusion + reflection. Подведение итогов урока, оценивание результатов проделанной работы, домашнее задание.

Dear students, you've worked great today! Our planet is at the brink of a severe environmental crisis. Current environmental problems make us vulnerable to disasters and tragedies, now and in the future. Unless we address the various issues prudently and seriously we are surely doomed for disaster. Current environmental problems require urgent attention. Do you agree with me? No less attention requires the second set of problems which are known as Social problems.

Please, at home make notes of Social problems you are familiar with. And those who didn't make it to name the variants of solutions to the environmental problems, please, fulfill this task too.

Thank you for the lesson. You may be free, goodbye!

Необходимо отметить, что данный урок с элементами CLIL можно проводить как со старшеклассниками, так и с учащимися среднего звена. Кроме того, заявленная дисциплина «География» в случае отсутствия в учебном плане учеников старшей школы, может быть заменена на дисциплину «Обществознание».

В заключение можно сказать, что предметно-интегрированное обучение видится достойной альтернативой традиционным методикам обучения. Применение технологии CLIL обеспечивает качественно новый подход к подаче материала – нестандартный, позволяющий получить более обширные знания, которые, в свою очередь, пригодятся школьникам как в сфере профессионального, так и повседневного общения. Рассматриваемая методика также отвечает всем требованиям современного иноязычного образования – она инновационна, метпредметна и способствует формированию коммуникативной компетенции школьников [Лалетина]. При этом метапредметная составляющая методики CLIL на сегодняшний день очень важна в обучении, так как она, являясь, по сути, частью метапредметного подхода, объединяет личностное, познавательное и общекультурное развитие (а также и саморазвитие) школьника, предметность и согласованность младшей, средней и старшей ступеней обучения.

Библиографический список

1. Лалетина Т.А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: http://conf.sfukras.ru/uploads/3_Laletina%20T%5B1%5D.A.pdf (дата обращения: 05.12.2017).
2. Озеркова И.А. Метапредметный подход: способы реализации // Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход [Электронный ресурс]: материалы пед. конф., Москва, 17 декабря 2010 г. / Центр дистанц. образования «Эйдос», науч. шк. А.В. Хуторского; под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2010 // Интернет-магазин «Эйдос»: [сайт]. [2010]. URL: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220706/index.htm> (дата обращения: 04.12.2017).
3. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2013. 432 с.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365> (дата обращения: 04.12.2017).
5. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Эйдос: интернет-журнал [Электронный ресурс]. 2012. № 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (дата обращения: 04.12.2017).
6. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers [Электронный ресурс]. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (дата обращения: 04.12.2017).

П.К. Рыжова

АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются способы применения аутентичных текстов и игровой деятельности с целью развития иноязычных коммуникативных навыков у учащихся начального школьного возраста в процессе обучения иностранному языку. Автором предлагаются способы одновременного использования игровых технологий и аутентичных текстов для лучшего закрепления материала и ознакомления с культурой другой страны.

Ключевые слова: *иноязычные коммуникативные навыки, аутентичный текст, игровая деятельность.*

P.K. Ryzhova

GAMES IN TEACHING SPEAKING TO PRIMARY SCHOOL LEARNERS VIA AUTHENTIC TEXT

The article discusses authentic texts and game activities used to develop foreign-language communicative skills in the primary school. The author suggests using both gaming techniques and authentic texts for better memorization and acquaintance with the target culture.

Key words: *foreign-language communicative skills, authentic text, game activity.*

Развитие информационных технологий позволяет сделать общение на расстоянии простым и доступным, расширяя круг повседневного общения и укрепляя научное и деловое сотрудничество между представителями разных стран. В связи с этим сегодня наблюдается тенденция к изучению иностранных языков на всех возрастных этапах. Современная система образования стремится к приобретению учащимися не только теоретических, но и практических навыков, одним из которых является владение иностранным языком. В результате перед учителем встает задача по выбору таких методов обучения, которые бы позволяли учащимся получать навыки практического применения иностранного языка и активизировать свой познавательный интерес в этой сфере.

Коммуникативный навык определяет «ориентацию человека в коммуникационных процессах, умение адекватно (так, как это и есть на самом деле) понимать автора, собеседника, педагога, друг друга при общении» [Адамьянц, 2017]. Владение иноязычными коммуникативными навыками подразумевает понимание и порождение иноязычных высказываний в соответствии с ситуацией и коммуникативным намерением осуществлять общение в соответствии с национально-культурными особенностями страны изучаемого языка.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается необходимость «формирования дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы» [Приказ Минобрнауки...]. Реализовать данное требование к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования возможно посредством введения аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку.

Изучением проблемы формирования коммуникативных навыков занимались отечественные и зарубежные ученые: Е.М. Бастрикова, И.Л. Бим, Л.С. Выготский, Н.И. Гез, Н.В. Долгополова, И.А. Зимняя, А.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.В. Мудрик, Е.И. Пассов, Г.К. Селевко, Л. Бахман, Э.Р. Геккель, Н. Хомский, Д. Хаймс, К. Кин, Я. ван Эк, Г. Пифо, Д. Равен, Дж. Савиньон. Вопросы формирования коммуникативных навыков посредством аутентичного текста рассмотрены в исследованиях В.Г. Павленко [Павленко], Л.В. Юхненко [Юхненко, 2010].

Аутентичные тексты могут быть полезными при обучении иностранному языку, поскольку часто отражают более современную ситуацию в мире, чем учебные материалы на родном языке, и, следовательно, будут более интересны учащимся. Аутентичные материалы также позволяют рассеять сомнения учеников по поводу практического применения иностранного языка [Мопако].

Использование аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку в начальной школе может иметь и другой характер – обучение культуре страны изучаемого языка. Это возможно при использовании на уроках в случае обучения иностранному языку детей начального школьного возраста песен, сказок и другой художественной литературы, предназначенной для детей указанной возрастной группы.

Сложность обучения младших школьников состоит в том, что если дошкольный период характеризуется преимущественно игровыми формами познания окружающей действительности, то впоследствии они вытесняются учебной формой деятельности и учителю начальных классов в процессе обучения необходимо обеспечить переход от игровой деятельности к учебной. Одним из наиболее популярных и высокоэффективных видов учебной деятельности является игра. Проблемы использования игры в учебной деятельно-

сти исследованы в работах Н.Ф. Адиловой [Адилова, 2011], И.Д. Муталапова, Е.О. Смирновой [Смирнова, 2016].

Игровая деятельность используется в обучении для всех возрастов, но поскольку именно для учащихся начальных классов игровая деятельность еще совсем недавно являлась преобладающей, то будем рассматривать ее применительно к детям начального школьного возраста. По мнению Р.С. Немова, игра «совершенствует предметную деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия с людьми», а общение, возникающее в процессе этой игры, «улучшает обмен информацией, совершенствует коммуникативную структуру интеллекта, учит правильно воспринимать, понимать и оценивать» собеседников [Немов, 2017].

Немаловажным является и развитие иноязычных коммуникативных навыков у учащихся. В этом случае игра может моделировать различные речевые ситуации, позволяя подготовиться к практическому применению полученных на уроке знаний. Широко известно, что чем больше игровых приемов использует учитель, тем интереснее проходят уроки и тем прочнее закрепляется материал. В ходе урока игра является лишь формой учебного задания, включающего языковую, коммуникативную и деятельностьную задачу. Игра рассматривается как упражнение, в котором создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному общению с присущими ему признаками – эмоциональностью и целенаправленностью речевого воздействия.

Анализ современных исследований, посвященных проблеме использования игры в учебной деятельности, позволяет разделить игры на два раздела.

Первый раздел составляют «Подготовительные игры», способствующие формированию речевых навыков. К ним относятся грамматические, лексические, фонетические и орфо-

графические. Тренировка учащихся в употреблении грамматических структур, требующая многократного их повторения, утомляет учащихся однообразием, а затрачиваемые усилия не приносят быстрого удовлетворения. Игры помогут сделать скучную работу более интересной и увлекательной. За грамматическими следуют лексические игры, логически продолжающие «строить» фундамент речи. Фонетические игры, предназначены для корректировки произношения на этапе формирования речевых навыков и умений. И наконец, формированию и развитию речевых и произносительных навыков в какой-то степени способствуют орфографические игры, основная цель которых – освоение правописания изученной лексики. Большинство игр первого раздела могут быть использованы в качестве тренировочных упражнений на этапе как первичного, так и дальнейшего закрепления.

Второй раздел – «Творческие игры». Цель этих игр – способствовать дальнейшему развитию речевых навыков и умений. Возможность проявить самостоятельность в решении речемыслительных задач, быстрая реакция в общении, максимальная мобилизация речевых навыков – характерные качества речевого умения – могут, как нам представляется, быть проявлены в аудитивных и речевых играх. Игры второго раздела тренируют учащихся в умении творчески использовать речевые навыки.

Творческий подход в учебной деятельности реализуется через ролевые игры. Следует отметить, что ролевая игра на уроке должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся могли максимально использовать отработываемые на занятии лексику и речевые конструкции.

В ходе ролевой игры не только произносятся слова «роли», но и выполняются определенные сопутствующие действия, которые помогают снять напряжение, часто возникающее в процессе говорения. К тому же это в значительной мере придает игре реалистичность наравне с антуражем,

что привлекает внимание учащихся и помогает заинтересоваться процессом игры. Наиболее показательными для детей младшего школьного возраста считаются игры-путешествия. Они носят характер географических, исторических и других «экспедиций», совершаемых по книгам, картам, документам. «Экспедиции», «походы», «путешествия» совершаются школьниками в воображаемых условиях, где все действия определяются игровыми ролями: журналиста, зоолога, туриста, историка и т.д. Помимо речевой практики, учащиеся могут писать письма «с мест», вести дневники наблюдений.

Интересными с поликультурной точки зрения являются этнические и сказочные сюжеты ролевых игр, а также игры, основанные на книгах или фильмах. Например, игра «в индейцев» с персонажами из книги Дж. Ф. Купера «Последний из могикан» или «Безумное чаепитие» из «Алисы в стране чудес» Л. Кэрролла.

Также необходимо отметить и созидательные сюжеты ролевых игр. В данном случае на уроках иностранного языка возможно поставить мини-пьесу, взяв за основу адаптированный сценарий существующего произведения, например, «Ромео и Джульетта» или «Буря» У. Шекспира, «Рождественская песнь» Ч. Диккенса и т.д. Использование аутентичных текстов литературных произведений на уроках иностранного языка позволяет расширять словарный запас учащихся, поддерживать интерес к изучению языка, особенно если ребенок знает о данном произведении или даже читал его ранее на родном языке.

Еще одной группой творческих игр, подходящих для применения на уроках иностранного языка в начальной школе, являются т.н. музыкальные игры. Как видно из названия, игры данного типа построены на движениях под музыку, что позволяет детям избавиться от накопившегося за урок напряжения и усталости. Поскольку для учащихся младшего школьного возраста в течение урока необходимо

проведение физкультминутки, данный вид игр может разнообразить занятие. К тому же это дает возможность использовать аутентичные англоязычные песни, что позволит расширить кругозор и развить навыки аудирования.

Таким образом, использование игровой деятельности в процессе обучения иностранному языку позволяет учащимся повысить внимание к изучаемой теме и улучшить усвоение материала. Использование данного вида деятельности создает плавный переход от игровой деятельности к учебной и ускоряет адаптационный процесс младших школьников. Впоследствии игровая деятельность может также активно применяться на всех этапах обучения иностранному языку.

Для решения задачи, указанной в федеральном государственном образовательном стандарте и упомянутой выше, следует использовать на уроках иностранного языка аутентичные тексты для лучшего ознакомления учащихся с культурой страны изучаемого языка, расширения кругозора и повышения заинтересованности учащихся в изучении иностранного языка. Важно заметить, что в сочетании с игровой деятельностью аутентичные источники легче изучаются и лучше усваиваются школьниками, поскольку игра является сильным мотивирующим фактором.

Библиографический список

1. Адамьянц Т.З. Задачи и методы социоментального развития современной молодежи // Мир психологии. 2017. № 1. С. 69–78.
2. Адилова Н.Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения // Молодой ученый. 2011. № 12, т. 2. С. 121–124.
3. Муталапов И.Д. Формирование профессиональных коммуникативных компетенций инженеров-технологов в учебных деловых играх: монография / Казан. нац. исслед. технол. ун-т. Казань, 2013. С. 44–63.
4. Немов Р.С. Психология. Психология образования. Кн. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.xn--24-6kct3an--plai/%D0>

%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D0%9D%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%B2/120.html (дата обращения: 20.11.2017).

5. Павленко В.Г. Использование аутентичных текстов на уроках иностранного языка в педагогическом вузе // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/12/75199> (дата обращения: 29.11.2017).
6. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 20.11.2017).
7. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник. М.: КноРус, 2016. 280 с.
8. Юхненко Л.В. Роль аутентичных текстов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в обучении второму иностранному языку в неязыковом вузе // Вектор науки ТГУ. 2010. № 4. С. 294–296.
9. Monaco E. 35 Authentic Language Teaching Materials That'll Bring the World to Your Class [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/authentic-materials-in-language-teaching/> (дата обращения: 20.11.2017).

А.С. Сашина

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматривается специфика работы с художественным текстом в аспекте русского языка как иностранного. Выделяются и описываются основные этапы работы с художественным текстом.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, художественный текст, лексика русского языка.*

SPECIFICITY OF USING LITERARY TEXT IN TEACHING FOREIGN STUDENTS

The article deals with the specifics of work with the literary text in the aspect of Russian as a foreign language. The main stages of work with the literary text are singled out and described.

Key words: *Russian as a foreign language, artistic text, Russian lexis.*

Обучение русскому языку как иностранному не является полным без знакомства с художественной литературой как частью культуры России. При этом понимание художественного произведения представляет определенные сложности для иностранных учащихся, которые вызваны языковым материалом, композиционным построением, лексическими и синтаксическими особенностями. Все это заставляет преподавателя внимательно относиться к выбору текстов для урока: учитывать уровень сложности, объем, целесообразность использования. Кроме того, необходимо ориентироваться на языковую подготовку учащихся, прогнозировать их интерес.

Очевидна необходимость знакомства носителей другой культуры с лучшими образцами русской классической и современной литературы. Отметим, что большинство студентов-иностранцев имеют очень размытое представление об истории, культуре, литературе России. Как правило, все познания ограничиваются общепринятыми стереотипами. Учащиеся гуманитарного профиля обучения получают, расширяют свои знания благодаря урокам литературы, истории. При этом студенты естественно-научного, экономического, технического профилей остаются далеки от этих знаний. Таким образом, использование художественных текстов необходимо не только на семинарах по литературе, но и на занятиях по русскому языку в качестве материала для аудиторной, а также внеаудиторной работы, на уроках лингвокультурологии как дополнительный, расширяющий основную тему урока материал.

На основе художественных текстов формируются языковые – фонетические, лексические, грамматические навыки. Происходит развитие и совершенствование умений во всех видах речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении, письме.

На каком этапе обучения могут быть введены художественные тексты?

Для работы с учебными и художественными текстами рекомендуется использовать разные виды чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое. Таким образом, для наиболее эффективного обращения к художественной литературе учащиеся должны в достаточной степени владеть техникой ознакомительного и изучающего чтения. На начальном этапе предпочтение отдается изучающему чтению. При таком типе чтения происходит максимально полное изучение информации, содержащейся в тексте. Отличием художественных текстов от других текстов, используемых в учебном процессе, является их аутентичность, так как они не созданы специально для обучения. Это, в свою очередь, также представляет определенные трудности для понимания текстов иноязычными учащимися. При этом необходимо отметить, что адаптация художественных текстов (в отличие, например, от научно-учебных) нежелательна. По мнению ряда методистов, возможен пересказ с цитатами из художественного произведения. В то же время пересказ не всегда допустим, так как может быть упущена важная основополагающая информация, снижена эмоциональная сторона произведения, таким образом, знакомство с художественным текстом будет сведено лишь к передаче основной сюжетной линии.

По мнению Л.С. Журавлевой и М.Д. Зиновьевой, «основная задача при обучении чтению художественного произведения – понимание идейно-эмоционального содержания. Так, постижение идейного содержания может состояться, если учащийся имеет необходимые фоновые зна-

ния, способен осознать смысловую структуру текста, владеет достаточным запасом слов, усвоил определенную сумму грамматических правил, подготовлен к восприятию языка» [Журавлева, Зиновьева, 1984, с. 56].

Таким образом, «понимание идейно-эмоционального содержания» в большой степени обусловлено этапом обучения студентов, их уровнем владения языком.

А.Р. Лурия писал о том, что «художественное произведение допускает различные степени глубины прочтения; можно прочитать художественное произведение поверхностно, выделяя из него лишь слова, фразы и повествование об определенном внешнем событии; а можно выделить скрытый подтекст и понять, какой внутренний смысл таится за излагаемыми событиями; наконец, можно прочесть произведение с еще более глубоким анализом, выделяя за текстом не только его подтекст или общий смысл, но и анализируя те мотивы, которые стоят за действиями того или иного лица, фигурирующего в пьесе или художественном тексте, или даже мотивы, побудившие автора писать данное произведение» [Лурия 1998, с. 315].

Следовательно, на разных уровнях владения русским языком как иностранным художественное произведение будет прочитано и понято с «различной степенью глубины». Таким образом, можно говорить о том, что художественный текст небольшого объема и уровня сложности может быть предложен учащимся уже на уровне А2, В1. При этом задача преподавателя – внимательно отнестись к выбору того или иного произведения для работы на уроке: учитывать объем текстов, лексический материал (наличие архаизмов, индивидуально-авторских неологизмов, книжной лексики затрудняет понимание текста в целом), грамматических конструкций.

Так как использование художественных произведений значительного объема в иноязычной аудитории нецелесо-

образно, то наиболее продуктивной на начальном этапе обучения представляется работа со стихотворениями и рассказами.

В методике преподавания РКИ принято выделять 3 стадии аудиторной работы над текстом вообще, в том числе и художественным: это предтекстовая, притекстовая и послетекстовая стадии. Каждая из них имеет свои цели и задачи.

Рассмотрим более подробно первый этап работы с текстом. В зависимости от жанровой природы текста в предтекстовую работу могут быть включены различные лексические и грамматические упражнения.

Одна из важных задач предтекстовой работы – заинтересовать учащихся, выяснить, известно ли им что-либо о данном авторе. Имеющиеся сведения можно дополнить интересными фактами из биографии писателя, из истории возникновения, написания произведения. Как правило, предтекстовая работа проводится только в аудитории под руководством преподавателя. При этом в аудиторное время не всегда представляется возможным прочитать, проанализировать литературное произведение и познакомиться с биографией писателя, поэтому такая работа может быть вынесена за пределы аудитории. Например, в качестве домашнего задания можно предложить прочитать текст, содержащий биографические материалы о писателе. А в аудитории, перед началом работы над художественным текстом преподаватель выясняет с помощью вопросов, какие факты из жизни писателя узнали студенты, насколько правильно они поняли предложенную информацию. Могут быть вынесены на обсуждение некоторые факты биографии писателя, заинтересовавшие студентов. Такая дискуссия служит дополнительной мотивацией для дальнейшего знакомства с художественным произведением.

Кроме того, на уроке можно предложить учащимся микротекст о писателе. Если они уже имеют какую-то информацию об авторе, то в микротексте можно выделить тот

этап творческого пути, который интересует нас в рамках темы урока.

Кроме того, на этапе предтекстовой работы целесообразно представить студентам мультимедиа-презентацию, наполнив ее портретами или фотографиями, аудиозаписями, видеозаписями, текстами, дополняющими тему урока, в рамках которого рассматривается то или иное художественное произведение. Визуализация является необходимым условием для достижения основных целей, поставленных на уроке: знакомство с писателем, его творчеством, эпохой.

Одна из важнейших задач предтекстовой работы – сделать доступным язык текста. В методической литературе существует несколько противоположных точек зрения на этот вопрос.

Специфику работы над рецептивным и потенциальным словарями С.К. Фоломкина видит в том, что первый должен быть объектом обязательного изучения; учащиеся запоминают каждую входящую в него лексическую единицу. Второй фактически не изучается, но учащиеся получают такую подготовку, которая дает возможность понимать слова, относящиеся к нему. Они овладевают не самими лексическими единицами, а методикой их понимания. Работа над лексикой в предтекстовых заданиях проходит с установкой на то, чтобы учащиеся узнали и поняли слова, словосочетания, встретив их в тексте. Здесь не ставится задача выведения новой лексики в продуктивную речь, поэтому лексические задания выполняются в быстром темпе [Фоломкина, 1982].

По мнению Н.В. Кулибиной, необходимо создавать для слов типичные контексты, не следует торопиться со снятием лексических трудностей до чтения, так как большая часть «темных мест» проясняется самим текстом [Кулибина, 2003].

Семантизация лексемы происходит различными способами: с помощью наглядного метода, описания, перечисления, через синонимы, антонимы, перевод. Работа с новыми

словами и словосочетаниями проводится в классе под руководством преподавателя. Должна быть выстроена система предтекстовых заданий, в которую включены лексические и грамматические упражнения. Одна из важнейших задач предтекстовой работы – сделать доступным язык текста. Основная цель такой работы заключается в том, чтобы учащиеся узнали и поняли слова, словосочетания, встретив их в тексте.

Следующая стадия работы над текстом – притекстовая стадия, на которой происходит непосредственное восприятие текста учащимися, или собственно чтение. Студенты анализируют слова и формы в самом тексте. Перед началом чтения преподаватель предлагает студентам обратиться к тексту, прочитать его, быть готовым ответить на вопросы.

После прочтения текста необходимо выполнить упражнения, которые позволяют проверить понимание материала учащимися, обсудить прочитанное. Послетекстовая работа может быть как аудиторной, которая проводится на том же занятии, что и притекстовая, так и домашней с последующим обсуждением в аудитории либо проверкой преподавателем письменных работ учащихся. Кроме того, может быть проведена дискуссия по тексту. Необходимо максимально поощрять учащихся высказывать свое мнение о прочитанном, рассказывать о тех мыслях и чувствах, которые пробудились под влиянием текста, спорить или соглашаться с автором. Желательно, чтобы учащиеся и на послетекстовом этапе работы как можно чаще обращались к тексту, вновь перечитывали отдельные его фрагменты, задумывались над ними [Кулибина, 2015].

Если на уроке проводился лингвистический анализ стихотворения, то на этапе послетекстовой работы можно прослушать стихотворение в исполнении советских и российских актеров (И. Смоктуновский, В. Лановой). В качестве домашнего задания предложить учащимся сделать самостоятельный перевод стихотворения на родной язык, сравнить

его с профессиональным переводом, выучить текст стихотворения наизусть. Такая работа способствует формированию (коррекции) слухопроизносительных навыков, облегчает восприятие интонационного строя русских предложений, знакомит с аутентичными произведениями русской культуры, обогащает лексический запас учащихся.

Перечисленные типы заданий, виды работы с художественным текстом являются универсальными, могут быть использованы в любой иноязычной аудитории. В то же время все стадии работы над текстом могут быть дополнены различными видами упражнений.

Итак, художественный текст, как и любой другой текст, является единицей обучения. Очевидна необходимость работы с художественными текстами в иноязычной аудитории. Главная цель такой работы на уроке – понимание текста, его эмоциональное восприятие. Достижению этой цели во многом способствуют описанные формы работы с текстом.

Библиографический список

1. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М., 1984.
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. СПб., 2015.
3. Кулибина Н.В. Художественный текст в обучении языку // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. М., 2003.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д., 1998.
5. Сашина А.С. Особенности работы с художественным текстом в иностранной аудитории (гуманитарный профиль обучения) // XVII Державинские чтения. Тамбов, 2012. С. 246–251.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.

И.П. Селезнева

**ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ
ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ:
ГРАЖДАНОВЕДЕНИЕ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**

В статье рассматриваются особенности применения предметно-интегрированного обучения в сфере граждановедения и патриотического воспитания на примере работы с иноязычными аудиовизуальными средствами в рамках тематического блока «Права человека и достоинство личности». Анализируются компетентностный, ценностный и деятельностный подходы к гражданскому образованию учащихся на уроке немецкого языка.

Ключевые слова: гражданское образование, компетентностный, ценностный, деятельностный подходы, аудиовизуальные средства обучения иностранному языку.

I.P. Selezneva

**CONTENT AND LANGUAGE
INTEGRATED LEARNING:
CIVICS AND FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with peculiarities of application of content and language integrated learning in the field of civic education and patriotic education with a specific focus on foreign language audiovisual teaching materials used within the framework of the thematic cluster «Human Rights and Human Dignity». The author analyzes competence, axiological and activity-based approaches to civic education of pupils at the lesson of the German language.

Key words: civic education, competence, value, activity-based approach, audio-visual aids of teaching a foreign language.

Гражданское и патриотическое воспитание в современных условиях становится темой обсуждения на самых разных уровнях, о чем свидетельствуют разработка государственных нормативных документов и актов (см. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.), включение элементов граждановедения в новые ФГОС, появление целого ряда монографий, диссертаций и научных трудов по вопросам гражданского образова-

ния учащихся (О.И. Волжина, Г.Я. Гревцева, М.А. Махмудов, О.Н. Прокопец, Ю.А. Танюхин и др.).

Тем не менее анализ теории и практики гражданского воспитания выявляет противоречие между необходимостью определения новых концептуальных подходов к формированию и развитию «компетенции гражданина» и ее осуществлением в урочной и внеурочной практике.

Особую роль в становлении будущего гражданина играет такая дисциплина, как «Иностранный язык». Как отмечает И.Б. Эмомов, гражданский воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» заключается в личностно-образующем, социокультурном потенциале данного предмета, а также в выполнении им коммуникативно-практической и ценностно-ориентационной функций [Эмомов, 2010].

Потенциальные возможности воспитания гражданской ответственности средствами иностранного языка, по нашему мнению, могут быть раскрыты в полной мере при использовании методики предметно-интегрированного обучения (далее – CLIL), разработанной Д. Маршем, и комплексном применении компетентностного, ценностного и деятельностного подходов к гражданскому образованию учащихся на уроке иностранного языка.

И.И. Филипович, рассматривая особенности применения методики CLIL, выделяет три типа двуязычного образования:

- «слияние» (преподавание второго государственного или регионального языка);
- «подчинение» (лингвистическая и культурная интеграция «лингвистического меньшинства», например мигрантов);
- собственно «предметно-языковое интегрирование» (изучение иностранного языка лингвистическим большинством данной страны) [Филипович, 2015, с.75].

На традиционном уроке иностранного языка реализуется третий тип двуязычного образования – «предметно-языковое интегрирование». Неоценимую помощь в воссоздании «есте-

ственной языковой среды» оказывают, наряду с аутентичными текстами, аудиовизуальные средства обучения иностранному языку, к которым могут быть отнесены различные виды фонограмм (фонотесты, аудиоуроки, аудиорассказы) и видеопродукция (видеофрагменты, учебные видеофильмы, видеолекции, тематические слайды), а также интернет-ресурсы.

В данной статье рассматриваются особенности применения предметно-языкового интегрированного обучения в сфере граждановедения и патриотического воспитания на примере работы с иноязычными аудиовизуальными средствами в рамках тематического блока «Права человека и достоинство личности» со студентами факультета иностранных языков, изучающими немецкий язык как первый и второй иностранный.

В центре обсуждения – основополагающий документ по правам человека «Всеобщая декларация прав человека», принятая в 1948 г. На вводном (предтекстовом) этапе студенты осуществляют поисковый проект – находят в Интернете краткую информацию на русском языке о документах-предшественниках «Всеобщей декларации прав человека»: наименование документа, когда и где (в какой стране) был принят, причины появления этого документа, какие статьи (положения) были позже включены во «Всеобщую декларацию прав человека» (домашнее задание):

1215 Magna Charta Libertatum

1628 Petition of Rights

1679 Habeas Corpus

1776 Unabhängigkeitserklärung

1776 Virginia Bill of Rights

1789 Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte,

и представляют ее на уроке при помощи блок-схемы (техника визуализации).

При обсуждении документов-предшественников выявляется активная лексика, которая фиксируется на интерактив-

ной доске. При помощи словарей подбираются немецкоязычные соответствия к тем юридическим терминам, которые, по предположению студентов, будут необходимы им для понимания текста «Всеобщей декларации прав человека».

На текстовом этапе предлагаются задания на маркировку текста и задействование языковой догадки.

Контроль понимания осуществляется через просмотр учебного видеоролика WissensWerte Menschenrechte на немецком языке и работу с растером (письменный ответ на вопросы с использованием активной лексики, зафиксированной на доске):

1. Was verstehen wir unter Menschenrechten?
2. Schreiben Sie diese Sätze bis zum Ende: «Die Menschenrechte gelten wirklich für alle Menschen, unabhängig von ...» / «Die Menschenrechte sind ein Teil des...»
3. Wer / welche Organisationen und / oder Institutionen/ ist für den Schutz der Menschenrechte verantwortlich?
4. Welche Dokumente bilden die wichtigste Grundlage der Menschenrechte / «International Bill of Human Rights»?
5. Welche Menschenrechtskonventionen sind besonders wichtig für den Schutz der Menschenrechte?
6. Wieviel und welche Dimensionen / Generationen der Menschenrechte werden unterschieden?
7. Zu welchen Dimensionen gehören folgende Menschenrechte: Verbot der Zwangsarbeit / das Recht auf saubere Umwelt / das Recht auf Arbeit / Diskriminierungsverbot / das Recht auf den Schutz der Familie / das Recht auf den Frieden?
8. Was wird unter dem «Prinzip der Unteilbarkeit der Menschenrechte» verstanden?
9. Wer /welche Organisationen und/ oder Institutionen/ kümmert sich um die Einsetzung und Einhaltung der Menschenrechte?
10. Welche Aufgaben hat der Menschenrechtsrat in Genf?
11. Welche Funktionen erfüllt der UNO-Sicherheitsrat in New York?

12. Wer sind die Hohen Kommissare / innen und welche Aufgaben erfüllen sie?

13. Welche Urteile fällt der Internationale Gerichtshof im Haag? Warum sind seine Möglichkeiten heutzutage begrenzt?

14. Warum haben manche Regionen /Europa, Afrika, Amerika/ zusätzlich Regionale Menschenrechtskonventionen abgeschlossen? Welche Ziele verfolgen sie?

15. Welche Nicht-Regierungsorganisationen /NGO/ überwachen die Verletzung der Menschenrechte in der Welt? Auf welche Weise tun sie das?

16. Welche Fragen bleiben heutzutage die Streitfragen in Bezug auf die Menschenrechte? Zählen Sie die Streitpunkte auf!

На заключительном этапе организуется дискуссия по пройденной теме.

Таким образом, на уроке реализуется сочетание компетентностного, ценностного и деятельностного подходов к гражданскому образованию учащихся с использованием иностранного языка.

Библиографический список

1. Граждановедение и патриотическое воспитание: методические указания к практическим занятиям и самостоятельной работе / Министерство образования и науки Российской Федерации, Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова; сост. О.В. Андреев и др. Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2012. 36 с.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р.
3. Филипович И.И. Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитии компетенций // Научный вестник ЮНМ. 2015. № 4. С. 74–78.
4. Эмомов И.Б. Воспитание гражданственности на уроках иностранного (английского) языка в общеобразовательной школе: на материалах Республики Таджикистан: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Душанбе, 2010. 169 с.

И.П. Селезнева, В.В. Власова

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
МЕТОДИКИ CLIL
В СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ**

Статья посвящена изучению немецкой модели предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). В статье раскрывается культурное и лингвистическое обоснование применения CLIL, история развития и мотивы введения данной методики, содержание обучения и планы развития CLIL в Германии.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), иностранный язык, поликультурное образование, Германия.

I.P. Selezneva, V.V. Vlasova

**PECULIARITIES OF USING CLIL
IN THE SYSTEM OF POLYICULTURAL
EDUCATION IN GERMANY**

This article is devoted to the research of the German model of content and language integrated learning (CLIL). The article reveals cultural and linguistic rationale for the use of CLIL in Germany, the history of the development and the reasons of the implementation of this methodology, learning content and perspectives of CLIL in Germany.

Key words: Content and Language Integrated Learning (CLIL), foreign language, polycultural education, Germany.

Мировая глобализация и увеличение деловых контактов между странами дали благодатную почву для развития полилингвизма и поликультурности. Они стали политической и экономической необходимостью, а компетентные специалисты со знанием востребованных иностранных языков – новым социальным заказом.

Меняется социальный заказ, меняется и система образования. Программа общего среднего образования не предполагает высокого уровня владения языком при окончании общеобразовательного учреждения, поэтому некоторые

страны, среди них Германия, поставили этот вопрос на повестку дня и решили ввести методику CLIL в рамках поликультурного образования в некоторые из своих общеобразовательных учреждений.

Аббревиатура CLIL расшифровывается как «Content and Language Integrated Learning» (предметно-языковое интегрированное обучение). Этот термин относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, т.е. неосновной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету [Девель, 2015].

Автором методики CLIL является Д. Марш, чья биография прочно связана с полилингвизмом: родился в Австралии, получил образование в Британии и построил карьеру в Финляндии. Д. Марш первым предложил изучать общеобразовательные предметы через иностранный язык [Marsh].

В настоящее время в нескольких университетах Европы готовят педагогов для реализации методики CLIL, создана Европейская рамка квалификации для тех специалистов, которые уже практикуют данную методику.

Существует несколько моделей работы по CLIL, приведем несколько примеров.

1. Межпредметный проект

Сотрудничество учителей иностранного языка и учителей общеобразовательных дисциплин при проектной работе по учебным предметам.

2. Предметно-тематический учебный план

Преподавание общеобразовательного предмета на иностранном языке с упором на развитие языковых навыков.

3. Интеграция учебных программ

Объединение тем в учебную программу и их исследование с разных точек зрения, например физической, исторической и т.д.

Методика CLIL широко практикуется в Германии: это связано с включением в образовательную систему обучающихся с диалектными и миграционными корнями. Сегодня более трехсот школ в Германии предлагают обучение по методике CLIL в качестве курса по выбору, в 80 школах обучение ведется на французском языке.

Мотивами введения CLIL в образовательную модель Германии можно считать развитие у обучающихся так называемой «европейской компетенции», необходимой для становления конкурентно способных специалистов в Евросоюзе.

В Германии по методике CLIL начинают преподавать в 7 классе (в возрасте 12 лет). Обучающиеся проходят подготовительный курс, длящийся 2 года. Этот курс направлен на усвоение основной лексики общеобразовательного предмета, который учащиеся собираются изучать. Занятия проходят дополнительно два или три раза в неделю.

Наиболее популярными общеобразовательными предметами для CLIL являются история и география. История чаще преподается на французском языке, география – на английском. Это связано с тем, что педагогов с такими профилями выпускают вузы Германии. Реже преподаются политика, биология и религия. Обычно обучение по CLIL ведется 2 часа в неделю, а занятия по иностранному языку составляют 6–7 часов в неделю. В 9 классе по методике CLIL вводится второй предмет, изучаемый на том же иностранном языке. В 11 классе в некоторых школах вводится третий предмет.

Языками обучения выступают, как правило, английский и французский, но также используются испанский, итальянский, польский и другие языки. Важно отметить, что если школа выбрала для обучения методику CLIL, то преподавание ведется на одном иностранном языке. Это не

исключает изучение другого иностранного языка, но не по методике CLIL.

В самом крупном регионе Германии, федеральной земле Северный Рейн-Вестфалия, для всех предметов разработаны учебные программы по CLIL. Такие программы похожи на программы на родном языке, но отличия все же есть, например, тематические блоки (топики) расположены так, чтобы фокусировать внимание на содержании. Главное требование, выдвигающееся ко всем учебным программам по методике CLIL – обучающиеся, прошедшие курс обучения по методике CLIL, должны иметь такие же знания по общеобразовательному предмету, как и обучающиеся на родном языке.

Среди существующих проблем можно назвать отсутствие надлежащего государственного финансирования обучения по методике CLIL, нехватку обучающих материалов, разработанных немецкими методистами, проблему оценивания знаний обучающихся, вопрос подготовки учителей к преподаванию CLIL.

К перспективам развития методики можно отнести инициативу Министерства образования Германии по введению новой модели CLIL, основанной на модульном принципе. Модульный принцип подразумевает сочетание элементов предметного и языкового интегрированного обучения во всех общеобразовательных школах. Учителя языковых дисциплин и учителя образовательных дисциплин должны разрабатывать специальные проекты, связанные с определенной темой, для обучения на иностранном языке. Для наилучшего результата преподаватели должны переключаться с родного языка на иностранный язык несколько раз в течение учебного года. Модульная программа CLIL может быть более эффективной, чем традиционное обучение иностранным языкам, так как она заполняет

пробел между обучением языку, с одной стороны, и обучению содержания – с другой.

По данным исследования, проведенного Д. Вульфом в университете Вуперталь (Wuppertal), обучающиеся по методике CLIL на французском языке дали более подробные ответы на вопросы по истории, чем те, кто изучал данный общеобразовательный предмет на родном языке. Вывод, к которому приходит Д. Вульф относительно немецкой модели CLIL: программа обучения по CLIL эффективна в использовании для овладения как иностранным языком, так и содержанием общеобразовательного предмета. Если провести методологическую интеграцию принципов автономного обучения и использовать современные средства обучения, эта программа станет еще более эффективной [Dieter].

Библиографический список

1. Девель Л.А. Культура и деловой иностранный язык (опыт применения предметно-интегрированного обучения ПЯИО) // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-i-delovoy-inostrannyy-yazyk-opyt-primeneniya-predmetno-yazykovogo-integrirovannogo-obucheniya-pyaio> (дата обращения: 12.11. 2017).
2. Dieter Wolf, Content and Language Integrated Learning: An Evaluation of the German Approach, University of Wuppertal [Электронный ресурс]. URL: http://share.dschola.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory_strategies/Dieter%20Wolff.pdf (дата обращения: 12.11. 2017).
3. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Jyväskylä, University of Jyväskylä, Finland, 2002 [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm (дата обращения: 11.11.2017).

И.П. Селезнева, А.Р. Зенгер

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
КЁЛЬНСКОГО И ДЮССЕЛЬДОРФСКОГО
УРБАНОЛЕКТОВ: НА ПРИМЕРЕ
ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «КАРНАВАЛ»**

В статье рассматривается понятие «урбанолект» как лингвистическая категория. Описываются кёльнский и дюссельдорфский урбанолекты как представители рипуарских диалектов. Проводится сопоставительная характеристика особенностей функционирования кёльнского и дюссельдорфского урбанолектов в рамках тематического поля «Карнавал». Представлен словарь к тематическому полю «Карнавал» с использованием кёльнского и дюссельдорфского урбанолектов.

Ключевые слова: урбанолект, тематическое поле, социолингвистика, языковые формы, рипуарские диалекты.

I.P. Selezneva, A.R. Zenger

**FUNCTIONAL FEATURES OF COLOGNAL
AND DUSSELDORF URBANOLECTS:
THEMATIC FIELD «CARNIVAL»**

In the article the term «urbanolect» is considered as a linguistic category. Cologne and Dusseldorf urbanolects are described as representatives of riparian dialects. The comparative analysis of functional features of Cologne and Dusseldorf urbanolects is carried out within the thematic field «Carnival». The authors' present the dictionary compiled to the thematic field «Carnival» on the basis of Cologne and Dusseldorf urbanolects.

Key words: urbanolect, thematic field, sociolinguistics, language forms, riparian dialects.

А.И. Домашнев считает, что всякий национальный язык представляет собой сложную, многоуровневую систему, которая объединяет в себе множество подсистем, обслуживающих те или иные коммуникативные потребности. Язык как средство общения является социальным феноменом: любое его изменение (в том числе и развитие различных форм существования) происходит в непосредственной зависимости от социофункциональной струк-

туры. Опираясь на особенности функционирования, социолингвистика выделяет в современном немецком языке следующие подсистемы:

1) диатопическую (совокупность территориальных форм существования (региолектов) современного немецкого языка);

2) диастратическую (совокупность социолектов, или социальных вариантов языка);

3) диафазическую (иерархию стилистических слоев и уровней современного немецкого языка) [Горшкова, 2012; Домашнев, 2001; Мартьянова, 2013].

Диатопическая подсистема объединяет разнообразные территориально обусловленные формы существования языка. Основными формациями можно назвать литературный язык и территориальные местные диалекты. Если рассматривать литературный язык с пространственной точки зрения, то его можно назвать общеупотребительным (*Gemeinsprache*), поскольку он обладает самым большим коммуникативным пространством.

В современной лингвистике появляются такие новые понятия, как этнолект, социолект, региолект, урбанолект. Современный город представляет собой неоднородную языковую стихию. Исторически городская речь вырастает из диалектного окружения. Однако в современном мегаполисе все языковые различия стираются, образуя единое языковое пространство города, обладающее, с одной стороны, определенной спецификой, уникальными языковыми чертами, отличающими данный город от других городов, с другой – некими общими характеристиками, объединяющими разные города и дифференцирующими языковое пространство города и языковое пространство села [Позднякова, 2013].

Особое место в подсистеме диатопических формаций современного немецкого языка занимают урбанолекты, то есть городские языки. Н.Э. Горшкова определяет городской язык, или урбанолект, как городскую языковую разновид-

ность, объединяющую в своей сложной иерархически организованной структуре всю совокупность употребляемых в городе форм, слоев и вариантов языка, взаимодействие которых осуществляется в условиях социальной и коммуникативной многомерности [Горшкова, 2008]. С точки зрения Л.И. Антроповой, городской язык – это тот язык, которым пользуется носитель немецкого кодифицированного литературного языка, когда он оказывается в родной, привычной для него речевой сфере; именно на нем говорят при личном непринужденном общении в быту, в семье, с друзьями, родственниками, соседями, которых близко знают, а также при общении с чужими, незнакомыми людьми в привычных повседневных стереотипных городских ситуациях общения (беседа на почте, в банке, в транспорте) [Антропова, 2011].

Парадигма языковой ситуации в Германии осложняется тем, что на ее территории функционирует несколько относительно самостоятельных обиходно-разговорных языков, которые сохраняют сильную привязанность к местности, культурную и языковую традиции и развивают свои фонетические, грамматические и лексические системы.

Языковые формы, существующие в крупных городах Германии, с одной стороны, способствуют сохранению языкового своеобразия на диалектной основе, а с другой – обеспечивают распространение таких языковых явлений за узко-региональные рамки. В городских языках происходит нивелирование более характерных, но менее устойчивых диалектных признаков и сохранение наиболее стабильных, но менее специфических диалектных признаков [Горшкова, 2012].

Кёльнский и дюссельдорфский урбанолекты как представители рипуарских диалектов

Рипуарские диалекты (рип. Ripoarèsch Shproache; этимологически – «речные», от объединения рипуарских франков вдоль Рейна) – группа диалектов, распространенных

вдоль Рейна в Германии (Северный Рейн-Вестфалия, округа Ахен, Бонн, Кёльн, Дюссельдорф, Зиген; север Рейнланд-Пфальца), а также на востоке Бельгии и юго-востоке Нидерландов [Рипуарские языки].

Наиболее известным среди рипуарских диалектов является кёльнский (нем. Kölsch). Кёльнский диалект употребляется непосредственно в городе Кёльне и его окрестностях и является близкородственным нижнерейнскому и мозельско-франкскому диалектам, занимая между ними промежуточное положение [Мокрова, 2013].

Кёльнский диалект исторически формировался в процессе продолжительного взаимодействия и смешения различных языковых течений, что, безусловно, послужило предпосылкой для богатства его форм. И диалект, и литературный язык управляются общими законами морфологии, разница состоит лишь в том, что в диалекте на действие этих законов не оказывает влияние письменная кодификация. Можно заметить, что грамматика кёльнского диалекта несколько упрощена по сравнению с грамматикой литературного языка.

Так, например, одной из отличительных особенностей морфологии данного диалекта является отсутствие родительного падежа как особой грамматической категории (Genitiv). Для обозначения поссессивных отношений личного характера служит так называемый «дательный притяжательный» (possessiver Dativ), который сопровождается артиклем или другим местоименным показателем, с обязательным прибавлением притяжательного местоимения.

В кельнском диалекте существует тенденция к унификации морфологических различий между именительным и винительным падежами.

В системе спряжения глаголов наблюдается тенденция к морфологическому обобщению в результате унификации окончаний. Так, 1-е и 3-е лицо множественного числа совпадает с 1-м лицом единственного числа. Характерным для

кёльнского диалекта является отпадение -t во 2-м лице после -s и 3-м лице единственного числа, а также в причастии 2 в положении после глухих согласных, что имеет чисто фонетический характер.

Еще одна особенность – «wir» заменяется «mir» («me»). Форма «mir» употребляется также в значении неопределенно-личного местоимения вместо «man».

Имена собственные (фамилии, прозвища), а также обозначение социальных ролей образуют особые адъективные формы, подобные старому немецкому родительному падежу [Мокрова, 2013].

Сопоставительная характеристика особенностей функционирования кёльнского и дюссельдорфского урбанолектов в рамках тематического поля «Карнавал»

1. Тематические поля – это группы слов разных частей речи, объединенных общностью темы. Семантическое поле может также включать слова, принадлежащие к разным частям речи, но связаны они между собой не только семантическими, но и словообразовательными отношениями. Под семантическим (лексико-семантическим) полем понимается группа слов одного языка, тесно связанных друг с другом по смыслу [Смагин, 2015].

2. Карнавал должен рассматриваться как особое социокультурное явление, которое основано на временном выходе индивида из своей привычной социальной роли, а точнее, на временной мене или смешении этих самых социальных ролей или мировоззренческих приоритетов. Основанное на противопоставлении двух миров (высокого и низкого, серьезного и смешного, будничного и праздничного, старого и нового), карнавальное мировосприятие находит выражение в низвержении, осмеянии, пародировании всего серьезного, официального и привычного и, наоборот, возвы-

шении неофициального, смешного, низкого или нового; в смешении высокого и низкого, серьезного и смешного, нормативного и ненормативного; во временном выходе за пределы нормы – этической, поведенческой, языковой и др.; в игровом маскировании, которое в широком смысле понимается как переодевание, ряжение, перелицовка самого разного рода, в том числе и речевая. В карнавальном действе сочетаются мотивы запрета и его нарушения, смехового снижения и речевого маскирования [Саляев, 2010].

В рамках исследования нами был составлен словарь к тематическому полю «Карнавал» с использованием кёльнского и дюссельдорфского урбанолектов.

*Словарь к тематическому полю «Карнавал»
с использованием кёльнского урбанолекта*

KölleAlaaf	Да здравствует Кёльн! (Главное карнавальное приветствие)
Köbes	Официант
Immi	Не местный, чужой, иногородний. Не коренное население
Kamelle	Призыв карнавальной публики Сладости, которые участники карнавальной процессии бросают в толпу
Wurfmaterial	«Метательный материал» (карамель, пряники и прочие сладости), которые участники карнавального шествия бросают в толпу
LeckerMädche	Обращение к девушкам на карнавале
Bütze	Поцелуй
Das KölscheGrundgesetz	Конституция Кёльнского карнавала
Drinks de ejne met?	Выпьешь с нами чего-нибудь?
Kölsche	Название диалекта и кёльнского пива
D'rZoch Kütte!	Клич, означающий приближение одной из карнавальных процессий
Schull un Veedelszöch	Шествие школ и районных шутовских сообществ

Strüssjer!	Призыв карнавальной публики бросать в толпу тюльпаны, гвоздики, мимозы и прочие цветочки
Strüeuessjer	Букетики цветов
Schunkele un danze	Ритмичные движения, которые совершают участники карнавала, как правило, перед этим обнявшись
Jet ze müffele?	Что-нибудь перекусить?
Zooch	Карнавальная процессия
Jecken	Ряженный
Session	Карнавальный сезон
Möhn	Сущ. женского рода, обозначающее «Мадамы». Это ряженные в костюмы престарелых женщин (в стиле барокко)
Dreigestirn: Prinz, Bauer, Jungfrau	Карнавальный триумвират
Pluutemann	Ряженный в традиционный костюм из лоскутов

*Словарь к тематическому полю «Карнавал»
с использованием дюссельдорфского урбанолекта*

Hellau	Главное карнавальное приветствие
LeckerMäädsche	Обращение к девушкам на карнавале
Altbier	Местный сорт пива
DäZochkütt	Клич, означающий приближение одной из карнавальных процессий
Zoch	Карнавальная процессия
Sessionsmotto	Карнавальный сезон
Jeck	Ряженный
Bützen	Поцелуй
Altweiberfastnacht	Название первого дня карнавала
Möhnen	Сущ. женского рода, обозначающее «Мадамы». Это ряженные в костюмы престарелых женщин (в стиле барокко)
Prinzenpaar:	Prinz
Karneval und	seine
liebliche Venetia	

Библиографический список

1. Антропова Л.И. Немецкий обиходно-разговорный язык как социокультурный феномен // Вестник МГЛУ. 2011. Вып. 18 (624). С. 23–28.
2. Горшкова Н.Э. Городские языки (урбанолекты) в системе форм существования современного немецкого языка Германии: на примере городского языка Берлина: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008. 192 с.
3. Горшкова Н.Э. Язык города как объект лингвистического исследования // Вестник МГПУ. 2012. №2 (10). С. 49–54.
4. Домашнев А.И., Копчук Л.Б. Типология сходств и различий языковых состояний и языковых ситуаций в странах немецкой речи. СПб.: Наука, 2001. 165 с.
5. Мартьянова А.А. Венский урбанолект как явление диатопической подсистемы австрийского варианта современного немецкого языка // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 1 (2). С. 182–184.
6. Мокрова Н.И., Позднякова С.Ю. Языковые особенности кельнского диалекта немецкого языка // Вестник ИрГТУ. 2013. № 2 (73). С. 257–261.
7. Позднякова Е.Ю. О понятии «языковое пространство города» // Вестник НГУ. Сер.: История, филология. 2013. Т. 12, вып. 9: Филология. С. 9–12.
8. Рипуарские языки [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1122361> (дата обращения: 16.10.2017).
9. Салаяев В.А. Карнавальная разгерметизация аргоса как предпосылка формирования сленга // Вестник ННГУ. 2010. № 2-1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/karnavalnaya-razgermetizatsiya-argos-kak-predposylka-formirovaniya-slenga> (дата обращения: 14.10.2017).
10. Смагин А.Н. Структурно-содержательные компоненты тематического поля «Гостиничное дело» в английской лингвокультуре // Символ науки: международный научный журнал. 2015. № 12. С. 237–241.

И.П. Селезнева, Д.С Писаренко

**ВЕБ-РЕСУРСЫ В ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПОИСКОВОМУ ЧТЕНИЮ
АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ**

В статье представлены особенности обучения чтению аутентичных текстов на иностранном языке на среднем этапе обучения в общеобразовательной средней школе и других образовательных учреждениях. Рассмотрены особенности включения веб-ресурсов в организацию процесса обучения поисковому чтению. Даны методические рекомендации по организации процесса обучения поисковому чтению на среднем этапе обучения.

Ключевые слова: веб-ресурсы, поисковое чтение, аутентичный текст, средний этап обучения.

I.P. Selezneva, D.S. Pisarenko

**WEB RESOURCES IN THE PROCESS
OF TEACHING READING AUTHENTIC TEXTS
FOR SPECIFIC INFORMATION
IN THE MIDDLE SCHOOL**

The article explores reading of authentic texts in a foreign language in the middle school and other educational institutions. Features of integration of web resources into the process of teaching reading for specific information are considered. Methodological recommendations for teaching this type of reading are given.

Key words: web resources, reading for specific information, authentic text, middle stage of training.

В настоящее время процесс глобальной информатизации затронул все сферы жизни современного общества, в том числе и систему образования. Одним из назначений предмета «иностранный язык» является сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире [Федеральные государственные..., 2010].

Среди предметных результатов освоения образовательной программы в разделе «Коммуникативные умения» особо выделяется такой вид речевой деятельности, как чтение. Необходимость применения информационных и информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения иностранному языку неоспорима, поэтому широко обсуждаемой темой многих современных исследователей является использование при обучении иноязычному чтению веб-ресурсов.

В отечественной и зарубежной методике (Г.В. Рогова, К. Вебер, А. Оливер, Н. Франкенпол) традиционно выделяют четыре вида чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое [Фоломкина, 2005].

Ознакомительное чтение представляет собой познающее чтение, когда предметом внимания читающего становится весь текст: установка на получение специфической информации отсутствует. Главная коммуникативная задача: извлечь основную информацию. Такое чтение требует развития способности к дифференциации главной и второстепенной информации.

Изучающее чтение подразумевает полное и точное понимание информации, содержащейся в тексте, и ее критическое осмысление. Задачей изучающего чтения является формирование у обучаемого способности самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного языка. Объектом изучения является информация, содержащаяся в тексте, а не языковой материал.

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о теме и круге вопросов, затрагиваемых в тексте.

Поисковое чтение ориентировано на быстрое нахождение в тексте или в массиве текстов специфичных данных (указаний, показателей, фактов), т.е. конкретной информа-

ции. Такое чтение предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбирать и объединять информацию, содержащуюся в нескольких текстах. В учебных условиях поисковое чтение выступает как упражнение.

Овладение технологией чтения осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий. Предтекстовые задания направлены на устранение вероятностных (предполагаемых) смысловых и языковых трудностей понимания текста и одновременно на формирование навыков и умения чтения. Текстовые задания предлагают коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения и необходимость решения познавательно-коммуникативных задач. Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного.

Наше исследование посвящено поисковому чтению и подразумевает работу с аутентичным текстом. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин предлагают следующее определение понятия «аутентичный текст»: «...устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [Азимов, Щукин, 2009, с. 5].

Наиболее достоверным образцом аутентичного текста на сегодняшний день являются веб-ресурсы. Среди них можно выделить такие, как: ebay.com, amazon.com и woot.com. Данные ресурсы представляют собой торговые интернет-площадки, где англоговорящие продавцы выставляют на аукцион свои товары и услуги. Потенциальные покупатели оставляют отзывы и комментарии о товаре, используя «живой» разговорный язык.

При обучении поисковому чтению на среднем этапе целесообразно использовать данные веб-ресурсы при изучении лексических тем: одежда, подарки, спорт, шоппинг и т.д.

Отмечая, что при обращении к информационным ресурсам сети Интернет объектом деятельности референтного чтения, в том числе поискового, становится гипертекст, Т.С. Серова и Ю.Ю. Червенко считают необходимым рассматривать его при осуществлении поисково-референтного чтения и как объект, и как продукт [Серова, Червенко, 2014].

Под гипертекстом нами, вслед за Т.С. Серовой и Н.К. Сюльжиной, понимается «...целостный информационный массив, структурными единицами которого выступают взаимосвязанные бинарные информационные данные любого вида» [Серова, Сюльжина, 2006, с. 178].

Так же как и при любом другом виде чтения, поисковое чтение с использованием веб-ресурсов подразумевает три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый и подчиняется принципу «от простого к сложному» в распределении упражнений.

Предтекстовый этап обучения поисковому чтению с использованием веб-ресурсов (в частности, торговых интернет-площадок) может состоять из таких упражнений, как «выделите ключевые слова в заголовках объявлений», «по ключевым словам определите категорию лота», «сопоставьте рисунок с заголовком объявления». Таким образом, заключительное задание предтекстового этапа уже позволит судить о степени сформированности умения поискового чтения.

Текстовый этап может включать такие задания, как «найдите ответы на вопросы», «соберите ключевые слова по разделам». Поиск специфической информации на странице интернет-аукциона развивает навыки поискового чтения, а определение ключевых слов в разделах расширяет словарный запас и способствует более глубокому пониманию лексической темы.

На послетекстовом этапе осуществляется контроль степени сформированности умения поискового чтения. Так,

он может заключаться в заполнении таблицы по нескольким объявлениям. Обучающимся может быть предложено собрать информацию о цене, состоянии лота, продавце, доставке и политике возвратов.

Проведенное нами исследование позволяет высказать предположение о том, что использование веб-ресурсов, представляющих собой торговые интернет-площадки, на уроке иностранного языка обеспечивает повышение мотивации учащихся, «провоцирует» их на использование метапредметных умений и навыков, помогает преодолеть языковой барьер посредством привычной для многих деятельности, так называемого «интернет-серфинга».

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Серова Т.С., Сюльжина Н.К. Гипертекст в информационных сетевых коммуникациях // Школьные технологии: научно-практический журнал. 2006. № 3. С. 176–178.
3. Серова Т.С., Червенко Ю.Ю. Обучение поисково-референтному чтению иноязычных источников в сети Интернет // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-poiskovo-referentnomu-chteniyu-inoazychnyh-istochnikov-v-seti-internet> (дата обращения: 12.12.2017).
4. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn> (дата обращения: 17.09.2017).
5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школы, 2005. 255 с.

И.П. Селезнева, Я.А. Смук

**АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
РАЗРАБОТКА УПРАЖНЕНИЙ
НА ОСНОВЕ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСА *QUIZLET***

*В статье рассматриваются аудиовизуальные технологии и средства обучения английскому языку, позволяющие имитировать естественное языковое окружение. Описывается пример разработки упражнения на основе интернет-сервиса Quizlet на основе базовой темы «We're the part of the Universe» УМК М.З. Биболетовой «Enjoy English 8» (2013).
Ключевые слова: аудиовизуальные средства обучения, иностранный язык, разработка упражнений, интернет-сервис Quizlet.*

I.P. Selezneva, J.A. Smuk

**AUDIO-VISUAL METHODS AND TEACHING AIDS
IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASS:
DEVELOPING EXERCISES BASED
ON THE INTERNET SERVICE *QUIZLET***

The article discusses audiovisual methods and aids of teaching English, allowing to simulate a natural language environment. The author describes experience of designing exercises based on the Internet service Quizlet to teach the topic «We're the part of the Universe» (textbook by M.Z. Biboletova «Enjoy English 8» (2013).

Key words: audio-visual training audio-visual aids, foreign language, exercises, Internet service Quizlet.

С развитием информационных технологий, без которых сложно представить жизнь современного человека, и проникновением их во все сферы человеческой деятельности изменился подход ко многим вещам, в том числе и к образованию. От образования человека зависят его успешность в дальнейшей жизни и самореализация, поэтому так важно улучшать качество образования, учитывая различные тенденции его развития. Практика показы-

вает, что современные дети лучше воспринимают интерактивный способ подачи материала с использованием новых ИКТ-технологий.

Современному учителю важно знать, как использовать визуальные, звуковые и технические средства обучения для того, чтобы эффективно построить работу на уроке и достичь максимально высокого результата усвоения материала.

Наиболее благоприятным вариантом овладения иностранным языком является изучение языка в естественном языковом окружении, при осуществлении контактов с культурой носителей изучаемого языка. Поиск возможностей «приблизить» учебный процесс к условиям управляемого овладения детьми языком в естественной языковой ситуации диктует необходимость создания следующих условий:

- расширение границ учебного времени и увеличение объема практического использования изучаемого языка как средства общения, выход за пределы работы в классе (организация переписки с зарубежными сверстниками, просмотр мультфильмов, детских видеофильмов и др.);

- повышение мотивации учащихся к овладению иностранным языком и использование языка как средства общения за счет включения, например, процесса изучения языка в контекст игровой и познавательной деятельности, позволяющих создавать естественные мотивы общения.

Необходима организация «естественного» иноязычного общения «...как свободной, полной и адекватной реализации способностей и умений общения в данном его виде и в данной типовой ситуации» [Гальскова, Гез, 2004, с. 38].

Важность использования аудио- и видеоматериалов в обучении иностранным языкам уже отмечалась ранее в трудах Г.Г. Городиловой, И.А. Зимней, Г.М. Коджаспировой, Т.Н. Галиулиной, Л.А. Беляевой и др.

Согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, аудиовизуальные средства обучения (далее – АВСО) – учебные нагляд-

ные пособия, служащие для представления зрительной и слуховой информации, они подразделяются:

- на визуальные (зрительные) средства – рисунки, таблицы, схемы, репродукции произведений живописи;
- аудитивные (слуховые) средства обучения – аудиозаписи, радиопередачи;
- собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства – кино-, телефильмы со звуковым сопровождением, программы для ПК [Новый словарь методических терминов и понятий, 2009, с. 22].

Для анализа разновидностей АВСО нами были выбраны задействованные в трех основных группах (аудиовизуальные, аудитивные, визуальные средства) интернет-сервисы Learning Apps, Quizlet, портал Audio-Lingua и обучающий фильм «Introduction to Great Britain and the UK». Результаты анализа представлены в таблице.

Как уже было упомянуто выше, современный учитель должен уметь пользоваться АВСО, чтобы самостоятельно создавать упражнения, необходимые ему для проведения урока.

В рамках данной статьи нами представляется упражнение, разработанное с использованием интернет-сервиса Quizlet для средней школы (английский язык). Quizlet обладает всеми элементами АВСО, а именно наглядными (реализуется с помощью графических изображений), аудиосоставляющими (реализуется с помощью звуковых элементов) и интерактивными компонентами (реализуется с помощью комментария «правильно / неправильно»; анализа ответов; расчета процентов правильно выполненных упражнений). На сервисе имеется несколько режимов изучения: заучивание, карточки, письмо, подбор, тест.

Чтобы понимать, как будет выглядеть готовое упражнение по теме, необходимо рассмотреть ранее существовавшие наборы карточек и проанализировать их структуру.

Анализ АВСО

\	Audio-Lingua	Learning Apps	«Introduction to Great Britain and the UK»	Quizlet
Составляющие				
Аудио	+	+	+	+
Видео (визуализация)	-	+	+	+
Целевая группа	A1-C2	A1-C2	A1-B1	A1-C2
Применение в обучении	Развитие слуховых и разговорных навыков путем прослушивания и записывания аудиозаписей	Развитие слуховых навыков; развитие творческих способностей и усвоения материала путем создания упражнений; наглядность	Развитие слуховых навыков; развитие чтения; расширение словарного запаса; расширение страноведческих знаний; наглядность	Развитие творческих способностей; усвоение материала путем создания и выполнения упражнений

Для разработки упражнения была выбрана базовая тема «We're the part of the Universe» УМК М.З. Биболетовой «Enjoy English 8», реализуемого по школьной программе, разработанной в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и примерной программы общеобразовательных учреждений по английскому языку для средней школы на основе авторской программы курса английского языка М.З. Биболетовой

и Н.Н. Трубаневой «Английский с удовольствием» для учащихся 8 класса общеобразовательных учреждений.

В упражнение внесены основные слова (базовая лексика) и их перевод на русский язык:

The Earth – Земля;

The Moon – Луна;

The Milky Way – Млечный путь;

A Galaxy – Галактика;

Space – космос;

Spaceship – космический корабль;

Astronaut – астронавт;

The Solar System – Солнечная система;

Planet – планета;

The Universe – Вселенная;

Satellite – спутник;

Distance – дистанция;

The pole – полюс;

Atmosphere – атмосфера;

Ocean – океан;

Ton – тонна;

Star – звезда;

Intergalactic – межгалактический;

Space travel – космическое путешествие;

Telescope – телескоп;

The Sun – Солнце.

Обучающиеся должны были подготовиться к лексическому диктанту с помощью данного сервиса. Пройдя по ссылке, они могли отработать написание, перевод и произношение новых слов. Данная программа сконструирована в виде игры, поэтому у учащихся она вызвала большой интерес.

Разработанное нами задание можно увидеть по ссылке в сети Интернет: <https://quizlet.com/237603415/were-a-part-of-the-universe-flash-cards>.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что АВСО (в том числе технические) обладают преимуществом демонстрации событий в динамике, что делает их более привлекательными в обучении. Более того, они способны одновременно задействовать несколько каналов восприятия ученика, тем самым способствуя всестороннему изучению языка.

Используя различные АВСО в комплексе, чередуя их, возможно добиться не только хорошего уровня языка у учащегося, но и расширения его кругозора и развития компетенций в использовании компьютерных технологий.

Подводя итог, отметим, что использование АВСО в учебном процессе имеет ряд преимуществ, в наличии которых любой учитель, работающий с АВСО, может убедиться сам: упражнения, созданные самостоятельно, содержат только ту информацию, которая необходима учителю на данном этапе. Это помогает построить урок таким образом, как его задумал учитель, и в полной мере осуществить свой творческий замысел, дозируя информацию.

Библиографический список

1. Биболетова М.З., Трубанева Н.Н. Английский с удовольствием / EnjoyEnglish. 8 класс. М.: Титул, 2013.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для вузов по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». М.: Академия, 2004. 336 с.
3. Карточки «We`rethepartoftheUniverse» Quizlet [Электронный ресурс]. URL: <https://quizlet.com/237603415/were-a-part-of-the-universe-flash-cards> (дата обращения: 17.12.2017).
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009. 448 с.

М.Л. Сердюкова

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПСЕВДОНАЧИНАЮЩИМ

Статья посвящена выявлению особенностей преподавания иностранного языка псевдоначинающим. Работа позволяет сделать вывод, что эффективное взаимодействие преподавателя и группы псевдоначинающих, а также результаты их совместной работы зависят не от какого-то конкретного метода или подхода, а от выбора стратегии, исходя из тщательного изучения и анализа психологических и интеллектуальных особенностей учащихся.

Ключевые слова: образовательный процесс, псевдоначинающий, уровень знаний, языковые навыки, методы обучения, учебный план, гибкость, разнообразие.

M.L. Serdykova

PECULIARITIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO FALSE BEGINNERS

The article is dedicated to studying and description of different peculiarities when teaching a foreign language to false beginners. It has been stated that an effective cooperation of a teacher and his/her students same as the results of their work depend not only on the method or approach but on the choice of the proper strategy that comes from an accurate analysis of their psychological peculiarities and intellectual abilities.

Key words: educational process, false beginner, level of knowledge, language skills, teaching methods, curriculum, flexibility, variety.

На сегодняшний день система образования предлагает различные подходы к обучению иностранным языкам, направленные на индивидуальные особенности учащихся. Преподаватели разрабатывают специальные программы, учитывая конкретные цели и задачи образовательного процесса. Издаются новые пособия и учебно-методические комплексы, благодаря которым обучение становится максимально интерактивным, познавательным и эффективным. Однако не представляется возможным принять во внимание все

разнообразии проблем, возникающих в ходе учебного процесса. В работе со студентами, для которых иностранный язык не является профильным либо является вторым профильным предметом, приходится сталкиваться с рядом определенных трудностей, а именно: разным уровнем полученных прежде знаний. В одной группе мы можем иметь дело одновременно с теми, кто едва читает, и другими, которые вполне уверенно формулируют свои мысли, имеют представление о системе времен и могут строить грамматически верные предложения на чужом языке. В рамках статьи предлагается рассмотреть особенности преподавания иностранных языков псевдоначинающим, то есть лицам, которые когда-то учили определенный иностранный язык, но имеют разного рода пробелы в знаниях. Данное понятие происходит от английского *false beginner / false starter*, его так же интерпретируют как ложный начинающий. Актуальность проблемы обусловлена тем, что полноценная работа такой группы прежде всего зависит от преподавателя, который выработает последовательную стратегию процесса обучения и создаст благоприятные условия, в которых учащиеся под его руководством смогут запустить механизм усвоения иностранного языка. С каждой новой группой возникают новые трудности и вместе с тем необходимость реализовывать учебный план посредством других методов, подходов и техник, которые будут наиболее эффективны и приемлемы в сложившейся ситуации.

Выдающийся ученый, действующий преподаватель, автор книг по методике преподавания английского языка Д. Хармер считает, что залогом успешного обучения является разнообразие упражнений (делают процесс запоминающимся) и гибкость преподавателя, которая необходима для работы с псевдоначинающими, так как часто возникают ситуации, когда нужно отойти от заранее продуманного плана и максимально быстро и вместе с тем полноценно перестроить ход занятия [Harmer, 2001].

Японские ученые и преподаватели посредством ряда экспериментов установили, что музыка (классическая и современная) оказывает благотворное влияние на формирование уверенности учащихся, снимает напряжение, способствует хорошей концентрации внимания и улучшает результаты письменных работ. При этом студентам-новичкам предлагалось слушать музыку в течение пяти минут перед тем, как они начнут писать. Эксперимент длился девять недель [Nakamura, 2005].

В 60–70-х годах прошлого века профессор психологии Джеймс Ашер, наблюдая за тем, как дети осваивают первый язык, заметил, что они проводят достаточно много времени, слушая речь взрослых и выполняя их команды, прежде чем сами начинают говорить. Ашер сделал вывод, что слова или фразы лучше всего запоминаются, когда на них реагируют действиями. Так появился TPR (Total Physical Response, или метод полного физического реагирования). С тех пор он пользуется большой популярностью в обучении английскому языку дошкольников и младших школьников, хотя изначально предназначался и для взрослых. Однако многие преподаватели английского, которые не знают родного языка своих студентов, широко применяют этот метод в своей повседневной практике и отмечают его высокую эффективность в работе со студентами начальных уровней [Stern, 1983].

Методисты и действующие преподаватели С. Торнбери и Л. Меддингс считают, что современный урок слишком перегружен учебниками, пособиями, распечатками, технологиями. С одной стороны, их применение помогает преподавателю разнообразить урок, а с другой – не дает возможности отступить от учебного плана, выйти за рамки той или иной темы, подавляя инициативу, исходящую непосредственно от учащихся. В качестве альтернативы они предлагают отказаться от всех материалов, перейти к живой бесе-

де преподавателя и учащихся, основанной на реальном жизненном опыте, при помощи той грамматики и лексики, которой учащиеся владеют на данном этапе обучения. Эта точка зрения описана в их книге «Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching», в которой авторы выделяют три основные «заповеди» метода Dogme.

1. Обучение, основанное на общении.

2. Минимальное использование дополнительных материалов и технологий.

3. Использование «живого» спонтанного языка [Thornbury, Meddings, 2009].

По мнению противников метода Dogme, его основными недостатками являются отсутствие плана урока и передача преподавателем инициативы учащемуся, который не обладает достаточным знанием языка. Считается, что метод ориентирован на обучающихся со средним и выше уровнем овладения иностранным языком, так как без осознания структуры языка невозможно в полной мере овладеть коммуникативной компетенцией. Кроме того, большинство учащихся не могут представить себе обучение, которое не опирается на учебный план и пособия, из-за чего у группы может возникнуть ощущение, что преподаватель не подготовился к занятиям. Отсутствие технологий также может вызвать негативную оценку учащимися курса занятий [Чубарова, 2016].

Собственные наблюдения и анализ работы с псевдоначинающими позволили отметить следующие особенности. Прежде всего, это важность создания ситуации успеха, которая подразумевает не идеализацию знаний студентов, а настрой на хороший результат, исходя из того, что они уже имеют некую базу (при этом стоит делать акцент на том, что от них требуются постоянные усилия и усердие).

Немаловажно отмечать достижения любого учащегося, особенно таких псевдоновичков, так как они еще не успели

сформировать уверенность в себе, бояться говорить, делать ошибки, им не хочется выглядеть нелепо. Задача преподавателя – объяснить им, что ошибки неизбежны и без них совершенно невозможно чему-то научиться и достижением является не только безупречное грамматическое высказывание, но и сама попытка его построить. Одобрение их работы – это сигнал того, что они успешны. Такие ученики, независимо от возраста, не готовы воспринимать жесткую критику, она не способствует их самосовершенствованию, а лишь желает что-либо делать. Испытав разочарование, они приходят к выводу, что освоить язык им не удастся. Поэтому преподавателю требуется балансировать между адекватной оценкой их деятельности и мотивацией.

Принимая во внимание то, что все псевдоначинающие могут хорошо ориентироваться лишь в одной или нескольких видах языковой деятельности, для восполнения пробелов им могут быть полезны индивидуальные грамматические, фонетические и аудиоупражнения. Для парной работы подойдут управляемые диалоги, в которых прописана коммуникативная задача и даны основные выражения.

Формировать пары или группы нужно исходя из конкретной цели, так как для одного случая необходима работа, когда сильный помогает слабому, а в другой раз крайне важно, чтобы знания студентов были равноценны и они оба были вовлечены в одинаково сложную для них работу над поставленной задачей, а результаты были в равной степени значимы.

В таких группах часто возникает ситуация, когда становится очевидным, что более сильный ученик демонстрирует явное превосходство и вместе с тем пониженный интерес к тому, что происходит на занятии. В подобных случаях полезным будет вежливо исправлять его даже самые незначительные ошибки, предлагать вопросы, требующие развернутых ответов, давать дополнительные задания разной

направленности, чтобы он осознавал, необходимость совершенствования своих навыков и знаний, а также сохранял интерес к языку.

Работая фронтально, преподавателю лучше самому выбирать отвечающего, так как обычно первым отреагирует более сильный учащийся, тем самым лишая другого возможности высказаться. Кроме того, это обеспечит их постоянное внимание и фокус на материале.

Интерактивные методы в процессе обучения псевдоначинающих играют очень важную роль и имеют ряд преимуществ: ученики имеют возможность в интересной форме отрабатывать формируемые навыки, а также актуализировать пройденный материал, в то время как преподаватель видит, в каком объеме им удалось это сделать, и оценить результат. Существует огромное количество способов разнообразить занятия: короткие тематические видео, облака слов, работа над текстами популярных песен, разрезанные тексты, «снежный ком», «интервью», слово дня, деление на пары и группы необычными способами и многие другие. Было выявлено, что данные методы позволяют не просто развлечь студентов, но помогают усвоить материал гораздо лучше, чем посредством лекций и выполнением ряда стандартных упражнений.

Не меньшее внимание стоит уделять рефлексивной деятельности. Несмотря на начальный уровень учащихся, они способны оценивать свою работу и достижения. Преподаватель, осуществляя такого рода обратную связь, одновременно показывает свою заинтересованность и имеет шанс узнать мнение своих студентов, их взгляд на процесс, что позволяет ему определять дальнейший план действий, а также поддерживать доброжелательную атмосферу коллектива. Рефлексию можно проводить в рамках определенной темы, например, изучая тему «Спорт», в конце занятия попросить студентов отметить на листочках бумаги количе-

ство километров, которые они пробежали (указать несколько вариантов: 3 км, 5 км, 15 км), или завершая тему «Еда», представить, что изученный материал – это обед и им необходимо одним или несколькими прилагательными описать его вкус. Рефлексия – это не только психологический прием, но и творческий вид деятельности, приносящий положительные результаты.

Псевдоначинающие работают более продуктивно, если с ними проговорить и определить конкретную цель, им, как людям взрослым, важно знать, для чего они делают то или иное задание, в какой сфере жизнедеятельности смогут применить полученные знания. Таким образом, работу на занятии или дома они рассматривают не как череду грамматических, лексических или фонетических упражнений, но как средство достижения цели, усовершенствование языковой компетенции.

Подводя итог, следует отметить, что каждое занятие необходимо заранее продумывать, подбирать тот комплекс упражнений и тем, которые наиболее полно удовлетворяют нужды студентов и способствуют формированию основных навыков. Однако по необходимости преподаватель должен уметь отойти от этого плана и не менее продуктивно организовать учебный процесс. Важно помнить о мотивации, стимулах и логической последовательности того, что происходит на занятии. Установлено, что индивидуальный подход является точкой опоры данного вида работы, помогая каждому в отдельности заполнять пробелы в ранее полученных знаниях, у преподавателя появляется возможность вывести студентов на некий общий уровень. Выявлена значимость обратной связи и поддержания благоприятной атмосферы в группе. Отмечено, что высокой продуктивности способствует применение интерактивных методов и рациональной компиляции всех известных образовательных средств, уместных в определенной ситуации. Можно сделать вывод о том, что эффективное взаимодействие преподавателя и

группы псевдоначинающих, а также результаты их совместной работы зависят не от какого-то конкретного метода или подхода, но от выбора стратегии образовательного процесса, исходя из тщательного изучения и анализа психологических и интеллектуальных особенностей учащихся.

Библиографический список

1. Чубарова Е.В. Коммуникативная методика в преподавании иностранного языка // Концепт: Научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 5. С. 186–188 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56188.htm>. (дата обращения: 3.11.2017).
2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 2001. New York: Longman. 370 pg.
3. Nakamura: The effect of music on false beginners' writing [Электронный ресурс]. URL: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2005/E110.pdf> (дата обращения: 25.11.2017).
4. Stern H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University, 1983. 287 pg.
5. Thornbury S., Meddings L. Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching. DELTA Publishing, 2009. 104 p.

А.В. Сидорова

МОДЕЛИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ЭОР

В статье рассмотрены профессиональные требования к педагогу как решающий аспект при создании моделей урока с информационно-коммуникационными технологиями. Раскрыто понятие электронных образовательных ресурсов. Автором выявлены и охарактеризованы типы электронных образовательных ресурсов, целесообразные к применению на определенных этапах урока иностранного языка в школе. Показана необходимость внедрения ЭОР в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта.

Ключевые слова: *электронный образовательный ресурс, профессиональная компетентность учителя, моделирование, ФГОС.*

DESIGNING MODERN ENGLISH LANGUAGE LESSON BASED ON THE USAGE OF E-LEARNING RESOURCES

This article considers professional requirements and demands upon the teacher as the major aspect of designing lessons with IT-technologies. It gives the definition of e-learning. The author has identified and characterized the types of e-learning resources as the most appropriate ones for using at certain stages of foreign language classes at secondary school. It is stressed that integration of e-learning resources is a necessary condition for implementation of the State educational standards.

Key words: *E-learning resources, professional teaching competence, lesson design, the State educational standard.*

В настоящее время осуществляется динамичный процесс модернизации общества во всех его сферах, в том числе и образовательной. Модернизация школьного образования подразумевает, прежде всего, обновление его содержания: с появлением новых требований для усовершенствования качества и уровня образования появляются новые методы, средства и подходы к обучению, новые методические цели.

Современной школе необходима новая инфраструктура, которая обеспечит разработку и внедрение современных вариативных технологий учебной работы. Информационно-коммуникационные технологии и использование электронных образовательных ресурсов сети Интернет позволяют обогатить учебные занятия: чтение аутентичных текстов, возможность слушать и общаться с носителями языка, образуя при этом естественную языковую среду.

Основой электронного образования являются электронные образовательные ресурсы, которые необходимо начинать внедрять уже на этапе школьного обучения. Под электронным образовательным ресурсом понимают совокупность средств программного, информационного, технического и организационного обеспечения, электронных изданий, размещаемых

на машиночитаемых носителях и / или в сети [Корчажкина, 2011]. Согласно ГОСТ Р 52653 – 2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения», электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме, для использования которого необходимы средства вычислительной техники. На практике электронно-образовательному ресурсу присваивают термин «ЭОР нового поколения», который воспринимается педагогами как ЭОР, соответствующий новому ФГОС [Петрова, 2012, с. 44].

Реальная эффективность образовательного процесса складывается в результате того, как учитель смоделировал тот или иной урок. Введение ИКТ в процесс обучения позволяет изменить структуру представления учебного материала и роль самих средств обучения, используемых при преподавании. Как отмечают многие исследователи (Л.Ю. Невуева, Т.А. Сергеева), [Зенкина, 2008], новые информационные и коммуникационные технологии могут оказать принципиальное воздействие на процесс обучения в том случае, если будут включены в соответствующую их возможностям модель обучения.

Моделирование рассматривается как процесс подготовки учебной информации в проектировочной деятельности педагога, где модели являются способом представления действий и их результатов. Детальное текстовое описание модели урока называется сценарием.

Построение модели урока учителем предполагает четкую постановку цели и задач данного урока, его место в общей системе учебного курса, учет особенности возраста учащихся и класса, возможности продолжения темы и самостоятельной дальнейшей проработки ее с детьми. В данном случае урок – введение новой информации теряет актуальность в той форме, в какой он проводится в традиционной модели. Получение учащимися новой информации происходит в основном не на уроке, а в процессе самостоятельной

деятельности, которая заключается в освоении учащимися содержания ЭОР нового поколения, работе с интернет-ресурсами и другими информационными ресурсами: книгами, словарями, энциклопедиями и т.д.

Многочисленные исследования в области применения ЭОР показывают, что в новой модели обучения целесообразно создавать разные варианты уроков с использованием соответствующих электронных образовательных ресурсов в зависимости от их целей, содержания материала урока. Среди различных классификаций важно определить основные типы ЭОР, возможные к использованию на занятиях английского языка. В результате исследования были выделены следующие.

1. Демонстрационные материалы: иллюстрации, рисунки, фотографии, плакаты, презентации, схемы с текстовым сопровождением или просто текст, анимации или видеоролики.
2. Интерактивные таблицы, правила и учебные тексты.
3. Учебные словари.
4. Электронные задания.

Демонстрационные материалы являются современным отражением традиционных средств обучения на этапе актуализации знаний. Они могут быть выражены в виде статичной картинки или последовательности картинок (например, презентация MS PowerPoint в виде слайд-шоу). Их можно использовать в качестве раздаточного материала, так как иллюстрации, рисунки являются отличной зрительной опорой при изучении новых лексических единиц, облегчая тем самым пополнение активного и пассивного словарного запаса.

Анимации – это анимированные рисунки, которые выполнены во flash-технологии. Их использование возможно при интерактивных заданиях, когда, к примеру, при правильном ответе в выборе грамматической структуры времени (Present Simple / Present Continuous) у учащегося на мониторе «оживает» ранее статичная картинка.

Видеоролики (либо отдельные видеофрагменты) – результаты реальной видеосъемки непосредственно носителей языка [Полина, 2012], где наглядно представлены аутентичная речь, высказывания в виде диалога, монолога.

Интерактивные таблицы, правила и учебные тексты – это учебные материалы, обеспечивающие автоматическую обратную связь с учениками. Материалы выполняют демонстрационную функцию. Также являются опорой для анализа языкового и речевого материала, активизируют устные и письменные высказывания учеников по изучаемой теме [Сысоев, 2014].

Интерактивные таблицы и правила могут содержать в себе одновременно не только теоретический материал с обоснованием и примерами, но и практические задания на проверку усвоенного (например, после изучения будущего времени составить вопросительное, отрицательное, повествовательное предложение, используя Future Simple).

Интерактивный учебный текст – это текст (или ряд последовательно сменяемых текстов) с заданием и / или комментарием, интерактивным рисунком, схемой, рисунком-анимацией. При выполнении учащимся тех или иных действий может, к примеру, появиться анимированный рисунок либо высветиться часть текста, объясняющая языковое явление. Текст объяснений может сопровождаться аудиоверсией. Ученик нажимает на мониторе на разные слова и примеры, далее воспроизводится их аудиозапись, что способствует формированию правильных навыков произношения, закреплению правописания, отработке фонетических навыков.

Данный тип ЭОР задействуется на этапе объяснения, а также закрепления и повторения нового материала.

Учебные словари английского языка имеют четкую структуру, меню с гиперссылками, которые позволяют выбрать нужный раздел [Bondarchuk]. Словарные единицы

часто интерактивны: при нажатии вызывают озвучку слова, транскрипцию или дополнительную учебную информацию. Целесообразны на этапе как изучения, так и закрепления нового материала.

Здесь уместно обратить внимание на разнообразие учебных словарей в соответствии с той или иной конкретной темой, а также задачей обучения; существуют различные онлайн-словари, в частности: монолингвальные и билингвальные словари, словари английского сленга, словари английских идиом и пословиц, словари «English Phrasal Verbs» и, наконец, разноформатные иллюстрированные словари на английском языке.

Наиболее распространены в Интернете толковые и двуязычные словари иностранных языков в онлайн-режиме. Например, если ввести слово в специальное окно «Look it up!» на сайте Британского Совета «LearnEnglish | British Council», то система поиска позволит прочесть словарную аутентичную или адаптированную статью из «Cambridge Dictionaries Online». Данные словари облегчают работу по чтению и переводу текста, поиску дефиниции неизвестных слов, способствуют развитию самостоятельной поисковой деятельности ученика.

Электронные задания направлены на индивидуальную самостоятельную работу учащихся, следовательно, имеют механизм помощи и обратной связи [Бученкова, 2010]. Примером являются разнообразные языковые игры, они позволяют более наглядно семантизировать новый лексический, грамматический и даже фонетический материал, а также осуществлять опору при обучении всем видам речевой деятельности. Игры наиболее эффективно вырабатывают мотивацию к коммуникации посредством интерактивного характера заданий. Главные функции электронного задания – тренировочная (этап закрепления) и контролирующая (этап контроля).

Из этого можно заключить, что важно использовать разные электронно-образовательные ресурсы и варьировать их в зависимости от целевых установок и изучаемого материала. Внедрение инновационных технологий для развития навыков ИКТ не только дает возможность подойти к вопросу обучения предмету с качественно новой стороны, повысив интерес и мотивацию детей к учебе, что является одной из основных целей педагога, но также и накопить дидактический материал в электронном виде. Исходя из всего сказанного, можно утверждать, что это повлечет за собой непосредственное изменение структуры и организации урока и, что также не менее важно, изменение роли самого учителя по отношению к учащимся, а именно его функций в управлении и организации учебного процесса.

Библиографический список

1. Бученкова И.Г. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании английского языка // Методист. 2010. № 8. С. 61.
2. Зенкина С.В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования // Педагогика. 2008. № 6. С. 22–28.
3. Корчажкина О.М. Из опыта использования ЭОР нового поколения на уроках иностранного языка // Информатизация образования. Школа XXI века: IV Всероссийская научно-практическая конференция / под. ред. А.Н. Тихонова. М: ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика», 2011. С. 40–41.
4. Петрова Н.В. Опыт использования информационных технологий в начальной школе // Информатизация образования: проблемы, опыт, перспективы: сб. ст. Вологда: ИЦ ВИРО, 2012. С. 44.
5. Полина С.В. Информационно-коммуникационные технологии на уроках английского языка как средство учебной мотивации обучающихся // Информатизация образования: проблемы, опыт, перспективы: сб. ст. Вологда: ИЦ ВИРО, 2012. С. 122.

6. Сысоев П.В. Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 5. С. 2–11.
7. I. Bondarchuk. Art of learning international. On-line dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.artoflearningint.ru/articles/spisok-onlajn-slovarej-eng/> (дата обращения: 10.11.2017).

М.Е. Слива

ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ КАК ЧАСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И ИНТРАКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИЙ

Статья посвящена культурным кодам, рассмотрено несколько определений и классификаций данного явления, а также приведены примеры функционирования вербальных и невербальных культурных кодов в рамках межкультурной и интракультурной коммуникаций.

Ключевые слова: вербальные и невербальные культурные коды, межкультурная коммуникация, интракультурная коммуникация.

M.E. Sliva

VERBAL AND NONVERBAL CULTURAL CODES AS PART OF INTERCULTURAL AND INTRACULTURAL COMMUNICATION

This article is devoted to verbal and nonverbal cultural codes. Different interpretations of cultural codes and their classifications are reviewed, also the examples of their operating within intercultural communication and intracultural communication are given.

Key words: verbal and nonverbal cultural codes, intercultural communication, intracultural communication.

Современный мир, современное общество предъявляют определенные требования к современному человеку, и одним из них является знание иностранных языков. Люди изучают языки для установления рабочих контактов, свободного общения в поездках и просто потому, что всег-

да мечтали выучить тот или иной иностранный язык, но несмотря на увеличивающееся количество методик преподавания, обучающиеся довольно часто сталкиваются с тем, что не могут верно трактовать некоторые коммуникативные ситуации и то, что им было сказано на иностранном языке при обычном повседневном человеческом взаимодействии. На наш взгляд, это связано с недостаточным знанием культуры страны или стран изучаемого языка. Детальное изучение традиций и обычаев является необходимым условием успешной коммуникации. Для понимания друг друга мало говорить на одном языке в привычном смысле, также необходимо глубокое понимание культуры изучаемого языка, что, помимо знания истории и искусства, подразумевает умение видеть и правильно декодировать культурные коды.

Понятие культурного кода прочно вошло в систему гуманитарного знания. Им оперируют психологи, культурологи, философы и филологи. В современной научной традиции существует целый ряд определений рассматриваемого нами явления. Д.Б. Гудков и М.Л. Ковшова пишут, что «...культурный код – это система знаков (знаковых тел) материального и духовного мира, ставшие носителями культурных смыслов; в процессе освоения человеком мира они воплотили в себе культурные смыслы, которые “прочитываются” в этих знаках» [Гудков, 2007, с. 9]. Данные ученые в своей работе выделяют вербальный, реальный и акциональный культурные коды. Вербальный культурный код охватывает словесную сторону языка, реальный – предметную сторону, а акциональный – действенную [Там же]. А.П. Садохин, в свою очередь, выделяет вербальные и невербальные коды, различия которых могут быть интерпретированы как межкультурные различия [Садохин, 2012]. В данной статье мы будем подразделять культурные коды в первую очередь на вербальные и невербальные, которые,

в свою очередь, присутствуют в различных сферах человеческой жизни, наиболее ярко проявляясь в процессе человеческого взаимодействия.

Вербальный культурный код, или, другими словами, словесный культурный код, включает в себя фонетические, лексические и грамматические аспекты. Что касается невербального культурного кода, то в широком смысле к сфере невербального относят все неречевые формы. О.А. Леонтович считает, что в качестве таких форм могут выступать паралингвистические средства, жестикация, мимика, пантомимика, проксемика, социальная дистанция, одежда, такесика [Леонтович, 2007]. Б.С. Ерасов пишет о значимости невербальных форм при знакомстве с «не своей» культурной средой, когда «...обычные повседневные ситуации – еда, сон, гигиенические процедуры, одежда, приветствие, публичное выступление и др. – становятся источником трудностей» [Ерасов, 2000, с. 444]. Человек способен получать информацию при помощи невербальных средств, принимая во внимание «...жесты руками... выражения лица, позы и положения тела, стили одежды и причесок, походку...», то, как человек смотрит, окружающие его детали, «...художественные и другие формы воздействия, например свадебный танец или политический парад, запахи, паралингвистические явления... – темп речи, громкость, высота звуков...» [Там же, с. 444]. Таким образом, к сфере невербального можно отнести все то, что выражено неречевыми способами.

Интересно, что трудности с дешифровкой культурного кода могут возникнуть в рамках как межкультурной, так и интракультурной коммуникации – коммуникации «...между представителями одной культуры» [Гришаева, 2007, с. 306].

Для начала рассмотрим функционирование вербального культурного кода на уровне межкультурной коммуника-

ции. Например, русские люди, говоря на английском языке, могут производить совсем не то впечатление, на которое они рассчитывали, хотя лексика ими была употреблена правильная. Связано это с целым рядом моментов, одним из которых являются особенности интонации, которую необходимо учитывать, чтобы быть правильно понятым и не казаться грубым. Очень часто проблемы связаны с тем, что русскоязычные обучающиеся, общаясь, например, на английском языке, просто дословно переводят фразы русского языка, не понимая нюансов вербальных кодов культуры, что может вызвать раздражение и создать негативное впечатление у представителей англоязычной культуры, в частности американской: «"Russian" English sounds less polite: it is too direct. They over use "tell me" and other imperatives, Americans "small talk" everywhere – Russians usually don't do that» [Елизарова, 2005, с. 343–345].

Вербальный культурный код на интракультурном уровне иногда может быть не замечен русскоязычному обучающемуся, здесь все зависит от уровня подготовки. Кейт Фокс в книге «Англия и англичане. О чем молчат путеводители (Watching the English. The hidden rules of English behaviour.)» выделяет целую главу, которая называется «Классовые нормы культуры речи», где она пишет, конечно, с некой долей самоиронии, что благодаря двум факторам: лексике и произношению, англичанин может определить «... положение человека на карте классовой иерархии» [Фокс, 2014, с. 94]. Что касается фонетического аспекта, то, например, согласные звуки не произносятся представителями рабочего класса, а аристократы «глотают гласные» [Там же, с. 95]. Интересно употребление слова *dinner*. Оно становится маркером социального статуса человека в зависимости от того, как он его употребил. Слово *dinner* для обозначения дневной трапезы используют представители рабочего класса, в то время как в высшем обще-

стве так принято называть торжественный ужин, а если ужин менее торжественен, то, скорее всего, прозвучит слово *supper*. Иностранцу будет сложно, когда он столкнется со всеми этими тонкостями [Там же].

Не меньше проблем вызывают распознавание и дешифровка невербальных культурных кодов. В данной статье уже упоминалось, что спектр невербальных культурных кодов достаточно широк и в этом качестве могут выступать, например, суеверия. То, что представители русскоязычной культуры питают особую слабость к суевериям, проиллюстрировали в американском детективном сериале «Элементарно», где главный герой, сыщик (в данном случае представитель англоязычной культуры, проживающий в США) понимает, что общается с русским человеком, потому что тот вышел на крыльцо, чтобы не пожимать руки, протянутой через порог.

Внутри культуры, в процессе коммуникации между «своими» невербальные культурные коды проявляются не менее ярко. Кейт Фокс в уже упомянутой выше работе, ссылаясь на романистку Джилли Купер, приводит в качестве примера слова одного лавочника. Он, этот лавочник, говорит, что если женщина покупает у него свиную спинку, то он обращается к ней «мадам (*madam*)», а если грудинку, то он называет ее «дорогуша (*dear*)» [Там же, с. 367].

Изучение языка невозможно отделить от изучения культуры. Для успешной коммуникации человек должен уметь распознавать и декодировать вербальные и невербальные культурные коды. Интересен тот факт, что трудности, связанные с их дешифровкой могут встречаться не только в рамках межкультурной коммуникации, появляются они и в процессе интракультурной коммуникации, что подтверждает мысль о том, что данное явление требует пристального внимания и не теряет своей актуальности.

Библиографический список

1. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 336 с.
2. Гудков Д.Б. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М.: Гнозис, 2007. 288 с.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
4. Ерасов Б.С. Социальная культурология: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2000. 591 с.
5. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие. М.: Гнозис, 2007. 368 с.
6. Садохин А.П. Культурология: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2012. 376 с. (Для бакалавров).
7. Фокс К. Англия и англичане. О чем молчат путеводители / пер. с англ. И.П. Новоселецкой. М.: Рипол классик, 2014. 512 с. (Что там с головой у этих иностранцев?).

А.В. Смирнова, А.А. Смирная

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К ОКАЗАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ

Статья посвящена профессиональной подготовке обучающихся факультета иностранных языков к оказанию образовательно-воспитательной помощи семье. В статье описывается практико-ориентированный специальный курс «Проблемы семьи и семейного воспитания», направленный на раскрытие различных аспектов взаимодействия с семьей, расширяющий психолого-педагогические представления будущих педагогов об особенностях семейного воспитания и согласованных действиях и сотрудничестве с семьей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий педагог, образовательно-воспитательная помощь, семья, спецкурс.

A.V. Smirnova, A.A. Smirnaia

VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER FOR EDUCATIONAL ASSISTANCE TO THE FAMILY AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES

The article is devoted to vocational training of the future teacher educational assistance to the family at the faculty of foreign languages. Practice-based special course «Problems of Family and Family Education» aimed at disclosing various aspects of future teacher's interaction with a family is outlined in the article. The course improves the future teacher's psycho-pedagogical knowledge of family education features, concerted actions and cooperation with the family.

Key words: *vocational training, future teacher, educational assistance, family, special course.*

Анализ состояния подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьей по стандартам второго поколения позволил сделать вывод о низком уровне подготовленности будущего педагога к взаимодействию с семьей. В условиях перехода на двухуровневую систему педагогического образования решение данной проблемы потребовало обогащения содержания общепрофессиональной подготовки будущего педагога, которое выдвинуло следующие цель и задачи.

Целью насыщения содержания подготовки является теоретическая подготовка будущего педагога к взаимодействию с семьей.

К задачам насыщения содержания подготовки относятся:

- вооружение будущего педагога знаниями о роли семьи в жизни российского государства и современного общества;
- ориентация будущих педагогов и родителей на психолого-педагогическую поддержку развития детей;
- вооружение будущего педагога знаниями и умениями решать сложные конфликтные ситуации во взаимодействии педагога и членов семьи;
- обогащение будущего педагога знаниями и умениями в области здоровьесбережения детей;

– вооружение будущего педагога знаниями и умениями выбирать и использовать формы и методы взаимодействия с семьей;

– вооружение знаниями и методикой обучения правилам этикета;

– вооружение будущих педагогов умениями анализировать проблемные ситуации и обоснованно подходить к их практическому решению.

В связи с этим для профессиональной подготовки обучающихся факультета иностранных языков к оказанию образовательно-воспитательной помощи семье нами были осуществлены разработка и реализация спецкурса «Проблемы семьи и семейного воспитания» по подготовке студентов к оказанию образовательно-воспитательной помощи семье, основанного на единстве теоретической и практической подготовки [Смирнова, 2013].

В разделе «Семейная педагогика в российском государстве и обществе» раскрывались основные понятия семейной педагогики, ее цели, задачи и методы. Кратко освещались первые идеи семейного воспитания в народной педагогике, которая имела свои правила и нормы поведения, передававшиеся посредством традиций, обычаев, фольклора и прикладного искусства. Главными ориентирами в воспитании детей были любовь и уважение родителей, добросовестный труд, почитание предков. Народное воспитание тесно переплеталось с религиозным и имело единый подход к общечеловеческим ценностям, среди которых особое место занимает семья.

Таким образом, в разделе «Семейная педагогика в российском государстве и обществе» обучающиеся усваивали исторический опыт взаимодействия государства и семьи в обучении и воспитании детей; основные понятия семейной педагогики, ее цели, задачи и методы. В ходе лекций кратко освещались первые идеи семейного воспитания в народной педагогике, затрагивалась история развития семейного и до-

машнего воспитания в России и подготовки домашнего педагога. Будущие педагоги изучили историю семьи и брака, типологию семьи по форме проживания, функциям семьи. Их внимание акцентировалось на воспитательной функции семьи и особенностях домашнего воспитания. Для эффективного взаимодействия с семьей будущие педагоги изучили основные направления и технологии педагогической деятельности, формы совместной деятельности.

При изучении данного раздела происходит ознакомление обучающихся с понятиями «ценности», «профессиональные ценности», «социально-педагогические ценности», «педагогическая культура», «исполнительская культура». Социально-педагогические ценности личности являются проекцией духовной жизни сообщества бакалавром гуманитарной направленности, формируются под влиянием общественных воздействий, обусловлены системой воспитания и обучения в семье, школе, определенной структурой социальных отношений в обществе [Смирная, 2017].

В ходе занятий обучающиеся последовательно организуют разработку информационно-познавательной модели социально-педагогических ценностей, в которой выявляют и анализируют базовые социально-педагогические ценности, например: «Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия» и «Педагогическая культура» [Смирная, 2016]. В данной модели «педагогическая культура» связывается с культуротворческой деятельностью будущего бакалавра, представленной культуроосвоением и культуросозиданием, и выражается в овладении культурными педагогическими практиками, которые рассматриваются как разнообразные виды деятельности (привычные, повседневные, в том числе стихийные), происходящие в процессе общения и группового взаимодействия, в том числе профессионального, в результате которых усваиваются образцы поведения, необходимые для удовлетворения профес-

сиональных и культурных потребностей и интересов, основанных на личном выборе [Сапрыгина, Игнатова, 2015], требующих актуализации духовной, творческой, организационной и праксиологической аксиосфер. Так как будущий бакалавр в своей профессиональной деятельности включен во множество форм и видов деятельности, под влиянием которых происходит развитие его исполнительности как профессионально значимого качества, то особое внимание уделяется установлению обучающимися критериев «исполнительской культуры», которая рассматривается как культура, где проявляются способности обучающегося воспринимать поручения, осмысливать пути выполнения, творчески осуществлять конкретные действия по их реализации и отвечать за их результаты [Игнатова, Юферев, 2016].

Раздел «Семейный педагог и его функции» был направлен на обоснование эффективности способов педагогического взаимодействия. В индивидуальном взаимодействии педагог имеет дело с системой постоянно возникающих или создаваемых ситуаций, в которых он и дети находятся в определенных отношениях, принимают конкретные решения и действуют в соответствии с ними. Возрастные особенности детей основаны на типичном для определенного возраста и пола поведении и деятельности. В лекции, посвященной возрастной педагогике, выделяются основные направления и технологии педагогической деятельности и формы совместной деятельности учителя и ребенка, а также виды успеха: предвосхищаемый, констатируемый, обобщающий.

Изучая возрастные проявления индивидуальности детей и стереотипы поведения, обучающиеся анализировали такие условия, в которых нежелательный стереотип разрушается и формируется новый. Одних детей сложившаяся педагогическая ситуация стимулирует к совершенствованию положительных качеств, других – к осознанию своих недостатков, третьих – к самоанализу поведения, отношения.

Изучаемая проблема «Семейный педагог и его функции» подготавливала обучающихся к эффективному взаимодействию с семьей, поскольку они усваивали проявление возрастных и индивидуальных особенностей детей; стереотипы их поведения; особенности темперамента, его выражения; эмоционально-личностные особенности и необходимость учитывать их в общении детей, родителей и учителя.

В разделе «Преодоление конфликтов в общении и взаимодействии педагога с детьми и членами семьи» обращалось внимание на то, что педагогическая деятельность имеет большую эмоциональную нагрузку, которая носит не только положительный, но и отрицательный характер. Кроме стрессовых факторов, общих для всех людей, в деятельности педагога существует ряд профессиональных стресс-факторов: ответственность, постоянное нахождение в центре внимания и оценивания, а также необходимость постоянно подтверждать свою компетентность.

Общение с другими людьми – главная составляющая полноценной жизни любого человека. Непонимание собеседника часто возникает от неумения слушать. Разбирая типичные ошибки при общении, обучающиеся пришли к некоторым выводам и учились хорошо слушать, слышать и понимать друг друга. На практических занятиях они учились способам достижения взаимной эмпатии, у них формировались умения понравиться и завоевать расположение собеседника, которые заключаются в простых вещах: внимательность, искренний интерес и учтивость. В ходе занятий рассматривались типы и причины конфликтов, а также способы управления ими: организационные и межличностные; правила поведения в конфликтной ситуации и пути ее разрешения. Следовательно, данная тема спецкурса подготавливала обучающихся к решению задач семейного воспитания в сложных конфликтных ситуациях. Будущие педагоги знакомились с профессиональными стресс-факторами, трудностями в пе-

дагогической работе. Посредством практических советов обучающихся учились их преодолению и методам релаксации.

При изучении раздела «Здоровьесберегающая педагогика и проблемы взаимодействия с семьей» студенты глубоко осознают роль родителей в сохранении здоровья и физического развития детей. Умелое сочетание умственного труда и физических упражнений может обеспечить гармоничное развитие личности. Проблема многих родителей, определяющих режим своего ребенка, заключается в крайней перегрузке. Боясь упустить что-нибудь, родители делают из своих детей «вундеркиндов»: музыка, иностранный язык, плавание. Отсутствие учета интересов, сил, желания ребенка приводит к отторжению всяких занятий и протестному поведению. Научить родителей умело сочетать школьную нагрузку, дополнительные занятия и здоровье ребенка – задача педагога. Знание принципов рационального режима дня лежит в основе решения данной задачи.

Таким образом, освещение задачи обогащения будущего педагога знаниями и умениями в области здоровьесбережения детей опиралось на знания студентов в области медико-биологического цикла, осуществляемого в общепрофессиональной подготовке и сориентированного на подготовку будущего педагога к взаимодействию с семьей. Для успешного взаимодействия с семьей будущие педагоги овладевали знаниями рационального соотношения школьной нагрузки и дополнительных занятий; факторами эффективности выполнения домашнего задания. Изучение принципов рационального режима дня, работоспособности и ее закономерностей способствовали овладению будущими педагогами умениями сохранять здоровье ребенка. Знания принципов рационального питания и возможностей замены одних продуктов питания другими расширили возможности будущего педагога в его эффективном сотрудничестве с семьей.

В разделе «Формы и методы взаимодействия педагога с детьми» особое внимание уделялось дискуссии, беседе, объяснению, викторине, проектной деятельности, разрешению практических ситуаций и игре. Поскольку игра является неотъемлемой частью жизни ребенка, ей посвящена отдельная лекция. В разделе раскрывались происхождение и социально-педагогическое значение игры; приводились классификации детских игр, которые опираются на разные признаки: воспитательная роль, характер отражения действительности, возраст или количество игроков.

В процессе подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьей обучающиеся знакомились с играми в практике коррекционно-развивающего образовательного процесса; в оздоровительно-коррекционной работе с детьми; в работе по преодолению конформного поведения детей. Разбирались примеры сюжетно-ролевой игры в коррекции демонстративного поведения детей и игры в коррекции агрессивного поведения детей.

Таким образом, при изучении форм и методов взаимодействия будущего педагога с детьми восполнялись недостатки подготовленности будущих педагогов к практическому взаимодействию с семьей. В ходе лекционных занятий обучающиеся осознали социально-педагогическое значение игры. Изучаемые классификации детских игр способствовали формированию знаний о способах взаимодействия с детьми и организации свободного времени в воспитательных и психолого-коррекционных целях. Для этого рассматривались физические и психологические игры и тренинги; интеллектуально-творческие игры; социальные игры; комплексные игры как коллективная творческая досуговая деятельность. Знания игровой позиции педагога помогли студентам действенно влиять на ход и результаты реализации игровых программ. Изучение сюжетно-ролевых игр в оздоровительно-коррекционной работе с детьми (демон-

стративное и агрессивное поведение детей) способствовало овладению способами коррекционно-развивающей деятельности в образовательном процессе.

В лекциях раздела «Этикет и правила взаимодействия педагога с детьми и родителями» дается краткий экскурс в историю российского этикета; раскрываются структура и принципы современного этикета. Этикет в профессиональной деятельности семейного педагога формируется через знание профессионального имиджа и умение самопредъявления, которое реализуется в искусстве нравиться, речевом этикете и др.

Таким образом, профессиональная подготовка обучающихся факультета иностранных языков к оказанию образовательно-воспитательной помощи семье посредством специального курса «Проблемы семьи и семейного воспитания» была результативно осуществлена. Будущие педагоги осмыслили философско-психологический, исторический и социально-педагогический феномен семьи, проблемы семьи и семейного воспитания в современной теории и практике. Обучающиеся познакомились с вопросами культуры поведения во взаимодействии педагога, детей и членов семьи. Изучение будущими педагогами правил речевого этикета способствовало формированию умений налаживать контакт с родителями и другими членами семьи. Правила ведения дискуссии с родителями и детьми помогли обучающимся овладеть искусством собеседника и умением нравиться. Знания педагогического сотрудничества и подходов к воспитанию культуры поведения детей помогли будущим педагогам осуществлять ее в единстве требований педагога и родителей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Библиографический список

1. Игнатова В.В., Юферев С.С. Исполнительская культура будущего бакалавра: критерии и уровни ее сформированности [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016.

№ 10 (66). С. 46–55. URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/9454/pdf> (дата обращения: 19.11.2017).

2. Сапрыгина С.А., Игнатова В.В. Культурные практики как средство профессионального самоопределения бакалавра // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 21–26.
3. Смирная А.А. Аксиологические ориентиры на профессиональную деятельность в оценке будущих бакалавров гуманитарной направленности // Science and education: research and development in the era of globalization Materials of the I European international research and practice conference. 2017. С. 150–159.
4. Смирная А.А. Формирование у студентов направления Социальная работа осознанного отношения к социально-педагогическим ценностям // Дискурс. 2016. № 2 (2). С. 169–176.
5. Смирнова А.В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 249 с.

А.А. Соколова

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ *CLIL* НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В 7 КЛАССЕ: ТЕХНОЛОГИЯ ПРИГОТОВЛЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ БЛЮД

В статье рассматривается актуальность интегрированного подхода к обучению иностранным языкам, раскрываются понятие «предметно-языковое интегрированное обучение» и его составляющие. В качестве примера использования данной методики автор предлагает рассмотреть урок технологии на английском языке в 7 классе в рамках темы «Технология приготовления традиционных блюд».

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, ФГОС, языковое обучение на среднем этапе, урок технологии.

**DEVELOPING ELEMENTS OF CONTENT
AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)
IN TEACHING ENGLISH TO SECONDARY SCHOOL
STUDENTS: COOKING TRADITIONAL DISHES**

This article discusses the relevance of the integrated approach to teaching foreign languages, the term «CLIL» and its components are considered. The author offers a technology lesson plan in English on the topic «cooking traditional dishes» for 7th grade students, as an example of using that method.

Key words: *content and language integrated learning (CLIL), Federal Educational Standards, language education in the middle school, technology lesson.*

Гибкость, мобильность, стрессоустойчивость, способность и готовность к непрерывному самосовершенствованию – таковы требования современных работодателей к будущим работникам. Способность и готовность к непрерывному самосовершенствованию предполагает наличие у человека определенной системы знаний и умений, одной из наиболее ценных является знание иностранных языков. Система образования чутко реагирует на потребности общества, поэтому использование иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях, является одним из предметных требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования в рамках предмета «Иностранный язык» [Федеральные государственные...].

Ярким примером обучения использованию иностранного языка в качестве средства получения информации из другой предметной области являются уроки с применением CLIL. CLIL (Content Language Integrated Learning) – предметно-языковое интегрированное обучение.

Термин CLIL впервые был предложен в 1994 г. Д. Маршем и А. Мальерс (Финляндия) как методология препода-

вания неязыковых предметов на иностранном языке. Данный подход включает в себя различные формы использования иностранного языка как средства обучения, обеспечивает эффективную возможность ученикам применять свои новые языковые умения на практике сейчас, а не ждать подходящего момента в будущем [Юрасова, 2015].

Данная методология появилась более 20 лет назад и успела зарекомендовать себя в зарубежных странах, но, несмотря на образовательный потенциал, в России ее использует в качестве постоянно действующей лишь ограниченное количество образовательных учреждений. Возможной причиной сложившейся ситуации может быть отсутствие специальных программ и квалифицированных преподавателей.

Основной сложностью при проектировании урока с применением методики CLIL является соблюдение четырех компонентов, так называемых 4-х «С»:

1. Content – содержание. Необходимо стимулировать процесс освоения знаний и развития умений по предмету.

2. Communication – общение. Необходимо учить студентов использовать средства ИЯ для получения знаний по предмету.

3. Cognition – мыслительные способности. Необходимо развивать мыслительные способности студентов для лучшего понимания языка и предмета.

4. Culture – культурологические знания. Понимание особенностей, схожести и различий отдельных культур поможет студентам эффективнее понять собственную культуру и стимулировать ее сохранение и развитие [Цит. по: Клец, 2015].

Второй компонент – «общение» – вызывает наибольшие затруднения, поскольку для изучения неязыкового предмета учащиеся должны иметь, по меньшей мере, базовые знания языка. Поэтому, на наш взгляд, целесообразнее использовать методику CLIL в средней и старшей школе.

Т.С. Путиловская одной из особенностей данного возраста отмечает «...стремительное развитие речемыслительной деятельности подростка, которое приводит: а) к расширению номенклатуры коммуникативных задач, успешно решаемых им, и релевантных возрастным особенностям его речемыслительной деятельности и б) совершенствованию способа решения этих задач» [Цит. по: Зимняя 1991, с. 137].

Таким образом, расширяется список предметов, которые могут быть изучены с помощью CLIL. За счет активной речемыслительной деятельности может быть усвоено не только предметное, но и языковое содержание урока, что является основной целью данной методики: изучение предмета с помощью иностранного языка и языка через предмет.

В качестве примера использования элементов методики CLIL мы предлагаем рассмотреть разработку урока технологии в 7 классе в рамках темы «Технология приготовления традиционных блюд». В качестве средства изучения данной темы мы выбрали английский язык, на котором полностью ведется урок. Поскольку приготовление блюд занимает некоторое время, для проведения данного урока необходимо 2 академических часа.

В начале урока учитель приветствует учащихся и просит отгадать загадку: «What is poured into a frying pan and folded four times?». Отгадав загадку, учащиеся с помощью наводящего вопроса учителя самостоятельно определяют тему и цель урока. Таким образом, учащиеся оказываются вовлеченными в учебный процесс с первых минут урока. На данном этапе реализуются 2 компонента CLIL: мыслительные способности (cognition) и общение (communication).

На этапе актуализации знаний учитель проводит фронтальный опрос учащихся о технологии приготовления блинов, учащиеся отвечают на вопросы исходя из своего опыта. Продолжая опрос, учитель подводит учащихся к следующему заданию, согласно которому учащиеся должны опре-

делить ингредиенты, необходимые для приготовления русских блинов. На столе у учителя лежат карточки. На карточке написан один ингредиент и нарисован соответствующий рисунок. Учащиеся по очереди подходят к столу и выбирают ингредиенты, подходящие, по их мнению, для приготовления блинов, называют их с помощью речевого оборота «It hink...is needed for cooking pancakes» и крепят их на доску. Учитель с помощью вопроса «Are you sure?» помогает сделать правильный выбор ингредиентов. Используется беспереводный способ семантизации лексических единиц, поскольку визуальная опора обеспечивает правильное угадывание значений слов. На данном этапе можно увидеть 3 компонента CLIL: мыслительные способности (cognition), содержание (content) и общение (communication).

Далее следует работа с текстом, а именно с инструкцией приготовления русских блинов. Учащиеся читают способ приготовления русских блинов. Выписывают незнакомые слова и выражения сначала в тетрадь, затем на доску. Они пытаются догадаться о значении новых слов, после демонстрации картинок учителем проверяют правильность своих суждений. К выписанным словам и выражениям учитель крепит на доске соответствующие картинки. Если слово или выражение нельзя объяснить с помощью картинки или его понимание вызывает затруднения у учащихся, учитель объясняет его на английском языке. Помимо наглядности, используется еще один способ беспереводной семантизации: толкование слов на английском языке для лучшего понимания слов и выражений. При работе над текстом присутствуют 2 компонента CLIL: мыслительные способности (cognition) и содержание (content).

На этапе применения полученных знаний учащиеся делятся на группы по 6 человек. Каждая группа получает рецепт американских или британских блинов, разделенный на части. Рецепты представляют собой аутентичные материалы.

Каждый учащийся получает карточку со своей ролью, инструкциями и частью рецепта (табл. 1).

Таблица 1

Таблица «6 шляп»

<p>Bluehat You must control the process giving clear instructions (Only you have the full recipe). Organize the work of the group. Do not show your piece of paper with the recipe to the other students</p>	<p>Green hat You are responsible for ingredients (Only you have piece of recipe with ingredients). Explain to your group what you need. Answer their questions. Do not show your piece of paper with the recipe to the other students</p>	<p>Yellow hat You are responsible For the instruction, (Only you have a piece of the recipe with instruction). You must explain to your group what and how to do it. Answer their questions. Do not show your piece of paper with the recipe to the other students</p>
<p>Black hat You are responsible for the decoration of the table. You haven't information about decoration of the table. Therefore, you must discuss with the group this question and choose the decoration</p>	<p>White hat You are responsible for serving the dishes. Explain to your group what you need for it and how to do it. Do not show your piece of paper with the recipe to the other students</p>	<p>Red hat You are responsible for the introduction. You must tell the information you have read and answer the questions of the group. Do not show your piece of paper with the recipe to the other students</p>

Учащиеся готовят блины, общаясь только на английском языке. В качестве опоры на доске представлены слова и словосочетания, которые ранее выписали учащиеся, а также картинки с названиями ингредиентов. На данном этапе присутствуют все 4 компонента CLIL: мыслительные способности (cognition), содержание (content), культура (culture), общение (communication).

На этапе закрепления и активизации полученных знаний учащиеся получают задание – презентовать свое блю-

до, то есть рассказать об ингредиентах, способе приготовления, сервировке блюда. Здесь прослеживаются 3 компонента CLIL: мыслительные способности (cognition), содержание (content), культура (culture).

Домашнее задание: учащиеся должны найти рецепт приготовления блинов из других стран, подготовить презентацию PowerPoint и представить ее на следующем уроке.

В заключение урока учитель просит учащихся заполнить табличку, ответив на вопросы. Обучающиеся отвечают на вопросы, анализируя урок и свою деятельность на уроке (табл. 2). На данном этапе можно увидеть реализацию компонента «мыслительные способности» (cognition).

Таблица 2

Рефлексия

Question	Great	Bad	Boring	So so
Did you like the theme of the lesson?				
Did you enjoy yourself?				
Did you work hard?				
Did you like to work in groups?				
Did you get useful information?				
Did you like your pancakes?				
Did you like the pancakes of other group?				

В заключение хотелось бы отметить, что в разработке урока присутствуют все 4 компонента методики CLIL: *мыслительные способности* учащихся развиваются за счет таких заданий, как отгадывание загадки, обсуждение в группе, анализ своей деятельности; *содержание предмета* присутствует в рецептах блинов; *общение* осуществляется как с учителем, так и с одноклассниками в группах; *культура* находит свое место в сопоставлении рецептов американских и британских блинов.

По окончании урока технологии учащиеся не только овладеют информацией об ингредиентах и способе приготовления американских и британских блинов, но и разовьют речевые навыки.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
2. Клец Т.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 30. С. 83–89.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 19.11.2017).
4. Юрасова Е.С., Горбачева Е.А. CLIL технология на уроках английского языка // Царскосельские чтения. 2015. № XIX. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/clil-tehnologiya-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 19.11.2017).
5. Seikkula-Leino J. CLIL learning: achievement levels and affective factors // Language and Education. 2007. Vol. 21, № 4. P. 328–341.

Д.А. Соколовская

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается социально-культурная анимация как средство повышения уровня успеваемости обучающихся на среднем этапе общеобразовательной школы с целью овладения навыками иностранного языка в учебно-познавательном процессе. Автор раскрывает понятие и необходимость внедрения социально-культурной анимации. Обучение при помощи социально-культурной анимации способствует развитию речевой деятельности, усвоению нового лексического материала, коммуникации и приобщает к культуре страны изучаемого языка. Также приводятся особенности среднего этапа обучения.

Ключевые слова: *социально-культурная анимация, особенности среднего этапа обучения, английский язык.*

D.A. Sokolovskaya

SOCIO-CULTURAL ANIMATION AS A MEANS OF IMPROVING ACADEMIC PERFORMANCE OF ENGLISH LEARNERS IN SECONDARY SCHOOL

In this article, the problem of increasing the motivation of English learners is considered. The author explores socio-cultural animation as a means of improving students' academic performance in the secondary school and its role in mastering a foreign language. Education through socio-cultural animation contributes to the development of speech activity, promotes the assimilation of new vocabulary, promotes communicative skills and acquaints students with the target culture. The article also highlights peculiarities of teaching secondary school students.

Key words: *socio-cultural animation, teaching secondary school students, English language.*

Психолого-педагогические особенности развития влияют на успешное выполнение целей и задач в обучении иностранному языку. Информация о возрастных свойствах личности позволяет правильно определить содержание и форму обучения иностранного языка. Обучение на среднем этапе проявляется с обостренным вниманием на социальную активность, которая направлена на усвоение норм поведения и ценностей, тяга к познанию и восприятию нового, память у подростков приобретает целенаправленный характер, то есть запоминается только то, что вызывает интерес. Проявляется требование к восприятию подростка как взрослого индивида, умеющего рассуждать самостоятельно [Харламов, 1999].

На средней ступени обучения подросткам близки морально-этические проблемы, но понимание моральных понятий на данном этапе только начинает формироваться. Личная система ценностей у обучающихся только начинает складываться, так как они восприимчивы к новой информации и к усвоению нравственных норм, за счет этого проявляют большую социальную активность, которая позволяет им создавать идеалы и подражать любимым героям во всем.

Ученики на данном этапе обучения крайне любознательны и охотно воспринимают новую информацию. Открытие новых знаний становится субъективно важным и необходимым для достижения целей в настоящем и развития в будущем. Но также у школьников отмечается спад заинтересованности учебным процессом в подростковом возрасте за счет расширения границ связи с внешним миром, несформированных устойчивых интересов и увлечений. Обучающиеся отдают предпочтение тому, что является популярным, модным, интересным для них.

Ученики на среднем этапе обучения отдают предпочтение чтению художественной литературы, основываясь на личных интересах, например, читают книги о приключениях, сверстниках, спорте, детективы. В этом возрасте с радостью включаются в ролевые игры, их интересуют формы деятельности, требующие общения. Жизненный опыт у обучающихся еще мал, поэтому они прямолинейны в поступках и суждениях. Ребята только учатся владеть собой и не только слушать чужую точку зрения, но и принимать ее. В этом возрасте ученики осваивают собственное «Я», и изучают самого себя с психологической точки зрения. В изучении самого себя им помогает общение со сверстниками, без которого они на данном этапе не могут жить.

Наиболее существенную роль в формировании положительного отношения подростков к учению играет идейно-научная содержательность учебного материала. Связь жизни с практической деятельностью, проблемный и эмоциональный характер изложения, поисково-познавательная деятельность дают возможность ученику самостоятельно открывать для себя новые знания и совершенствовать навыки самовоспитания, что становится предпосылкой для достижения успеха в процессе обучения.

Современный образовательный процесс требует внедрения инновационных технологий образования в учебную

деятельность, в связи с этим все большие обороты набирает социально-культурная анимация, которая рассматривается как педагогика понимания и посредничества, призванная утверждать отношения равенства, преодолевающие иерархическую подчиненность, устанавливать взаимоотношения на основе большей свободы и самостоятельности, предоставлять индивидуальный выбор в деятельности, творчестве и общении [Ярошенко, 2005].

В.Г. Бочарова говорит о том, что анимация может рассматриваться как профессиональная деятельность, которая связана с организацией творческой деятельности; с обеспечением процесса развития группы и ее членов на уровне общественных отношений и культурного формирования [Бочарова, 1999].

Целью социально-культурной анимации является выявление одухотворяющего характера и обозначение взаимоотношений субъектов педагогического процесса, которые основаны на глубинном обращении к вечным ценностно-смысловым духовным ценностям.

Социально-культурная анимация как целостная система имеет в строении подсистему, которая основана на приемах и технологиях анимационной деятельности. В этом она схожа с социально-культурной деятельностью. Но эти родственные понятия отличаются между собой, по мнению Л.В. Тарасова, тем, что социально-культурная деятельность формирует личность, а социально-культурная анимация формирует общественные процессы через личность [Тарасов, 2008].

В принципах социально-культурной анимации, которые описывает Н.Н. Ярошенко, в центре всего стоят в первую очередь человек, его сущность, характеристика, личные качества и т.д. К таким принципам относится следующее:

– человек должен изучаться и приниматься в его целостности; каждый человек уникален;

- человек открыт миру, переживания человеком мира и себя в мире является главной психологической реальностью;
- человеческая жизнь должна рассматриваться как единый процесс становления и бытия человека;
- человек наделен потенциями к непрерывному развитию самореализации, которые являются частью его природы;
- человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе;
- человек – это активное, интенциональное, стремящееся к самоактуализации творческое существо [Ярошенко, 2005].

По мнению К. Изарда, чтобы ребенок мог проявить воображение и творческий подход в данной области, он должен быть глубоко захвачен ею, а это может быть обеспечено сильным интересом [Цит. по: Литвак, 2014]. Разнообразие форм и средств социально-культурной анимации, а также инновационные технологии образования помогают обеспечить интерес обучающихся к изучению иностранного языка.

В основе сплочения коллектива обучающихся среднего этапа наряду с трудом, общением, познанием, лежит игра, одна из форм социально-культурной анимации, организация которой помогает в изучении иностранного языка и позволяет обучающимся использовать изучаемый неродной язык в разговорной речи для выполнения поставленных целей и задач в рамках урока.

Основными приемами при организации уроков на основе социально-культурной анимации являются: викторины, олимпиады, выставки поделок и достижений, театрализованные представления, концерты, КВН, спортивные праздники с конкурсно-соревновательными элементами, церемонии награждения за достижения с элементами театрализации, игровая деятельность, мультимедийные анимационные проекты, квесты и т.д.

Субъект-субъектные отношения на уроке напоминают связь между сценой и залом. Отсюда следует, что задачей анимационной деятельности в образовательном процессе является придание урокам образности и актуализация воображения учеников.

При обучении иностранному языку важно понимание, что любая организованная деятельность является не самоцелью, а только средством для создания среды, в которой каждый может успешно развиваться. Грамотно организованная социальная среда, которая оказывает колоссальное влияние на детей в повышении общего уровня культуры личности, пробуждает веру в свои силы и возможности, устанавливает новый качественный стиль межличностных общений и повышает мотивацию к учебной деятельности. В совокупности всех ранее перечисленных влияний правильно организованной социальной среды и применения социально-культурного подхода при обучении иностранному языку повышаются интерес к учебе и успеваемость в образовательном процессе.

Использование социально-культурной анимации в образовательном процессе позволяет не только повысить уровень знаний и успеваемости за счет развития интереса обучающихся к процессу обучения, но и помогает ученикам среднего этапа обучения использовать иностранную лексику вне уроков. Например, большинство детей, заинтересованные обучением иностранного языка, применяют приобретенные ими навыки в социальной, культурной и бытовой жизни, переводя элементарные вещи бытового обихода на иностранный язык, песенные тексты в том числе, и предпринимают попытки прочитать произведения художественной литературы в оригинальном тексте автора. Заинтересованность детей в изучении иноязычной культуры и обогащении словарного запаса способствует использованию навыков говорения в социальной среде с носителями данного языка.

Социально-культурная анимация в образовании детей – это актуальная на данный момент современная педагогическая система, источниками самоорганизации которой являются духовно-культурные ценности, передаваемые посредством анимационной деятельности от педагога к классу.

Библиографический список

1. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход: монография. М.: Арист, 1999. 182 с.
2. Литвак М.К. Если хочешь быть счастливым: учебное пособие по психотерапии и психологии общения. Изд. 31-е. Ростов н/Д : Феникс, 2014. 603 с.
3. Тарасов Л.В. Социально-культурная анимация: истоки, традиции, современность: монография. М.: ЦСА «Одухотворение», 2008. 132 с.
4. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 520 с.
5. Шульга И.И. Генезис понятия «педагогическая анимация» // Педагогическое образование и наука 2008. № 1. С. 35–40.
6. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная анимация: учебное пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: МГУКИ, 2005. 126 с.

М.В. Стехина, Т.С. Чичкова

О ПРИМЕНЕНИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 6-х КЛАССАХ

В статье рассматриваются современные мультимедиа-средства, применяемые в процессе преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе. Описаны психологические особенности школьников 6 класса с целью привлечения указанных средств. Для наглядности представлены практические приемы использования продуктов мультимедиа-технологий.

Ключевые слова: учебный процесс, мультимедиа-технологии, иноязычная коммуникация, презентация, анимированный слайд, визуализация, объект-контент, интерактивное взаимодействие, изображение, иллюстрация, таблица, схема.

M.V. Stekhina, T.S. Chichkova

USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH TO SIXTH GRADE STUDENTS

The article deals with modern multimedia technologies of teaching a foreign language in school. The author describes psychological characteristics of pupils of the 6th grade, with the goal of enhancing the use of multimedia resources. The paper offers examples of practical use of multimedia technologies.

Key words: *educational process, multimedia technologies, foreign language communication, presentation, animated slide, visualization, object-content, interactive interaction, picture, illustration, table, diagram.*

С момента появления информационных технологий в жизни человека изменились все сферы его деятельности, включая учебный процесс. По мере введения новых образовательных стандартов меняются требования к организации, формам и содержанию школьного урока. Как пишет Е.В. Чернобай, «согласно стандартам ФГОС, современного учителя следует ориентировать на такие виды профессиональной деятельности, которые позволяют использовать средства ИКТ для организации собственной профессиональной педагогической и исследовательской деятельности» [Чернобай, 2012, с. 6]. Кроме того, психологические наблюдения свидетельствуют об особенностях восприятия информации учениками в возрасте 10–15 лет. Большая часть информации воспринимается органами зрения, что составляет 80 %, и органами слуха – это 15 %. Таким образом, можно сказать, что мультимедиа-технологии дают возможность воздействовать одновременно на эти важнейшие органы чувств в процессе обучения, а через сопровождение звуком и динамическую визуализацию (слайд-шоу, анимацию, видео) можно привлечь большее внимание со стороны ученика.

А.В. Соболева характеризует мультимедиа как «интерактивные (диалоговые) системы, обеспечивающие одновременную работу со звуком, анимированной компьютерной графикой, видеокадрами, статическими изображениями и текстами»

[Соболева, 2013, с.119]. Поэтому мультимедиа-технологии, являющиеся способом подготовки документов в электронном виде, включают в себя визуальные и аудиоэффекты, а также мультипрограммирование различных ситуаций. Они способствуют созданию и реализации многофункциональных учебных комплексов. Учитывая тот факт, что в процессе преподавания иностранных языков применение данных технологий связано, прежде всего, с коммуникацией, то их продукты на уроках выступают как выразительное средство в различных педагогических сценариях. Итак, мультимедиа-технологии позволяют управлять потоком информации, могут быть интерактивны, а значит, обеспечивают прямой доступ к информации.

Проблемами применения мультимедийных средств на уроках иностранного языка в школе занимались такие ученые, как С.В. Бондаренко, Н.Д. Коваленко, М.Ю. Бухарина, Л.П. Владимирова, Б.С. Гершунский и другие. В ходе практической работы авторами были выделены различные функции мультимедийных образовательных технологий. В самом общем контексте мультимедиа-технологии в процессе обучения иностранным языкам призваны выполнять многие из них. В нашем случае, однако, мы ограничимся описанием лишь некоторых наиболее важных для указанного возраста, а именно:

- интегрировать разные виды информации в одном объект-контенте (текст, звук, видео и т.д.) и представлять ее, воздействуя на разные органы человеческих чувств;
- осуществлять интерактивное взаимодействие с обучаемым;
- индивидуализировать процесс обучения;
- организовывать групповую работу в мультимедийной среде;
- развивать навыки работы в команде;
- формировать устойчивую мотивацию;
- создавать максимально приближенные к реальности условия для выработки учебных и профессиональных навы-

ков (виртуальные лаборатории, экскурсии, музеи) [Богатырева, 2010]. Необходимо также заметить немаловажные преимущества употребления средств мультимедиа. Во-первых, возрастает плотность урока, что способствует наиболее рациональной организации рабочего времени педагога. Во-вторых, предварительно подготовленная информация способна появиться в нужный момент в самом подходящем для педагога и учащихся режиме. Также сэкономленное время можно использовать для организации повторения, закрепления учебного материала. Одним из несомненных достоинств мультимедийного урока является повышение наглядности. В этой связи К.Д. Ушинский говорил следующее: «Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти не известным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов – и ребенок усвоит их на лету. Вы объясняете ребенку очень простую мысль, и он вас не понимает; вы объясняете тому же ребенку сложную картину, и он вас понимает быстро... Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова, начните показывать картинки, и класс заговорит, заговорит свободно...» [Ушинский, 1949, с. 268].

Одной из самых применяемых технологий на уроке, как известно, является презентация. С помощью презентации учитель может быстро, технологично и качественно подготовить необходимый наглядный материал по заданной теме, легко создать анимированный слайд и вместе со всем этим осуществить контроль данных знаний, а также обобщить основные этапы подачи материала. Применяемые разнообразные формы обучения через презентацию (фронтальные, при наличии мультимедийного проектора, групповые, индивидуальные) оказывают огромное воздействие на эмоциональное восприятие учеников. Кроме того, презентации дают возможность обращать внимание учеников на важные моменты при объяснении материала и создавать наглядные

эффектные образы в виде картинок, схем, диаграмм, графических композиций, тем самым оказывать воздействие сразу на несколько типов памяти: визуальную, слуховую, психологическую. В этой связи, однако, следует сказать о важности подготовительного этапа. При создании мультимедийной презентации необходимо учитывать следующие моменты: психологические особенности учащихся данного класса; цели и результаты обучения; структуру познавательного пространства; выбор наиболее эффективных элементов компьютерных технологий для решения конкретных задач конкретного урока; цветовую гамму оформления учебного материала. Непосредственно при работе с мультимедийными презентациями на уроках необходимо, прежде всего, учитывать психофизиологические закономерности восприятия информации с экрана компьютера или проектора, так как работа с визуальной информацией имеет свои особенности. Известно, например, что при длительной работе происходит сильное напряжение глаз. Неправильно подобранные цвета, резко контрастные тона, неоправданно резкие, «кричащие» краски увеличивают нагрузку на глаза и, как следствие, уменьшается работоспособность и внимательность учеников.

Если мы хотим, чтобы слайд-сопровождение максимально эффективно способствовало образовательному процессу, требуется соблюдать некоторые правила, отвечающие особенностям восприятия любой информации, то есть слайд должен содержать минимально возможное количество слов. Для надписей и заголовков следует употреблять четкий крупный шрифт, ограничить использование просто текста, помимо этого, все должно быть лаконично. Лаконичность – одно из исходных требований при разработке учебных программ.

Предпочтительнее выносить на слайд предложения, определения, слова, термины, которые учащиеся будут записывать в тетради, прочитывать их вслух во время презентации. Размер букв, цифр, знаков, контрастность опре-

деляются необходимостью их четкого рассмотрения с последнего ряда парт. Нельзя перегружать слайды зрительной информацией. И наконец, при показе необходимо помнить, что презентация – это только сопровождение выступления. Длинные презентации утомительны и не воспринимаются полностью, какими бы красочными они не были.

Проведенные практические уроки английского языка в шестом классе с применением мультимедиа позволили убедиться в правильности теоретических основ. Каждому учителю известно, что очень сложно детей в этом возрасте вовлечь в работу, а также привлечь их внимание к традиционным уроком. Технология мультимедиа позволила реализовать большинство методов, которые способны усовершенствовать и даже частично заменить в учебном процессе такие классические методы обучения, как методы устного изложения учебного материала, наглядного и практического обучения, закрепления полученных знаний, самостоятельной работы.

Применение мультимедийных технологий осуществлялось на различных этапах урока. На организационном этапе это были демонстрация темы и определение целей урока на проекторе. Это способствовало включению учащихся в образовательный процесс. В основной части урока для введения новой лексики и последующего ее закрепления были сопоставлены лексические единицы с их изображением, что помогло детям в успешном усвоении слов. С помощью выведения правил, таблиц, схем и определений учащиеся смогли самостоятельно записать их в тетради, в то время как учитель успел рассказать больше. И наконец, для снятия напряжения, переключения внимания, когда урок подошел к концу, была использована презентация, способная развлечь и снять напряжение, а именно физкультминутка.

Итак, с помощью мультимедиа открываются новые возможности для управления учебным процессом. Учитель может быстро реагировать на изменения по ходу урока, обеспе-

чивать разноуровневые задания ученикам, постоянно следить за учебной ситуацией. Мультимедийные программные технологии обладают большими возможностями в отображении информации, значительно отличающимися от привычных, и оказывают непосредственное влияние на мотивацию обучаемых, скорость восприятия материала, утомляемость и, таким образом, на эффективность учебного процесса в целом.

Библиографический список

1. Богатырева М.А. Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам // Дистанционное и виртуальное обучение. 2010. № 10. С. 114–124.
2. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 119–123.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. 1949. Т. 6. С. 448.
4. Чернобай Е.В. Система повышения квалификации педагогов: новые задачи // Иностранные языки. 2012. № 3. С. 6–7.

Г.Г. Третьякова

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В статье дается определение поликультурной личности, рассматриваются ее характеристики. Особое внимание уделено динамическому аспекту развития поликультурной личности в контексте интеллекта и эмоций. Также рассматриваются педагогические условия формирования поликультурной компетенции школьников, а именно организация процесса обучения иностранным языкам и влияние различных факторов на успех решения проблемы.

Ключевые слова: *полиэтническое пространство, педагогическое сопровождение, поликультурное образование, развитие поликультурной личности, компетенция, интеграция, язык, социум.*

DEVELOPING MULTICULTURAL COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article gives a definition of multicultural personality and examines its characteristics. The author focuses on the dynamics of multicultural personality in the aspects of intellectual and emotional development. The paper also considers pedagogical conditions for enhancing children's multicultural competence, namely, organization of educational process and various factor influencing it.

Key words: *multi-ethnic environment, pedagogical counseling, poly-cultural education, competence, integration, language, society.*

Многозначное понятие «культура» – это то, что отличает человека от животного, в изначальном значении слова заключены этика и великодушие, отправные точки для развития разных видов культур (поведения, речи, мышления, труда, быта и потребности в искусстве). Сегодня думается чаще о разнообразии этнических культур как концентрации нравов и обычаев народов – так изменился мир. Показатель прогрессивного развития любого общества – это разнообразие культур. Рост миграционных потоков и этнодемографическая трансформация стран порождают увеличение числа этнически смешанных семей. Подобное явление наблюдается и в нашем регионе. Миграция имеет оборотную сторону социальной медали: она несет не только морально-этические проблемы, но и политические, на грани военных конфликтов и террористической агрессии. Две и более культуры отличаются по языковому, этническому, национальному или расовому признаку: речь звучит по-другому, другие цвет лица и разрез глаз, крестик или полумесяц. И если вдруг: «не могу этого видеть и слышать», то с этого начинается фашизм. Раскачать ненависть легко, затушить очаг конфликта чаще всего невозможно. Существует масса проблем, связанных с адаптацией к чужой культуре, минимизировать его негативные последствия может адекватное педагогическое сопровождение развития поликультурной лич-

ности. Важная задача стоит перед системой образования любой страны: воспитание личности, стержнем которой является этнотолерантность. «Поликультурное воспитание – это способ противостоять расизму, ксенофобии, предвзятости, ненависти, основанной на культурных различиях» [Дмитриев, 1999, с. 40].

Реакцией на межэтнические конфликты в современном мире стало зарождение новой отрасли педагогической науки – поликультурной педагогики. Воспитание гармонически развитой личности с кругозором и культурой мышления, подготовленной к жизни в многонациональном социуме – это актуальный ориентир в работе школы сегодня. Ученые из США Хепли и Боткин разработали концепцию глобального образования: формирование у учащихся понимания ответственности за будущее мира, сообщение детям знания о взаимосвязи людей, о взаимозависимости всего живого в мире. «Если люди не научатся помогать друг другу, то род человеческий исчезнет с лица земли» (Вальтер Скотт).

Задачи поликультурного образования:

- приобщение к многообразию культур своего народа как путь интеграции в другие мировые культуры;

- воспитание положительного отношения к культурным отличиям, национальным достижениям других стран, способствующим прогрессу человечества;

- развитие умений и навыков иноязычного речевого взаимодействия с представителями других культур;

- формирование критического мышления: умение противостоять пропагандистской лжи, клевете в адрес отдельной личности или целого народа.

Формирование поликультурной личности – процесс сложный и длительный. Взрослое население трудно меняет свое отношение к социальным явлениям, ксенофобией страдают даже образованные члены общества самых разных стран. Задействована слишком тонкая материя – восприятие человека, не схожего с тобой. Детство – уникальный период форми-

рования способности личности к социальной адаптации, и он начинается с элементарных правил приличия. Не может дурно воспитанный человек недостойно вести себя, условно говоря, в малом круге – в семье, в школе, и быть великодушным в межнациональном общении. Большая политика начинается в среде дружелюбных или агрессивных одноклассников.

Иностранный язык – ведущий предмет интернационального воспитания, инструмент, предназначенный для обеспечения коммуникации, культурного и научного обмена между странами. Через приобщение детей к овладению иностранными языками прокладывается путь в мир иноязычных культур: к искусству, традициям, быту, обычаям, достопримечательностям стран изучаемого языка – выход в большой мир. «Истинным интернационалистом можно считать того человека, который, в какой-то мере владея языком, культурой другого народа, использует это на благо обоих народов, на благо прогресса и мира, на укрепление международных связей» [Пассов, 1993, с. 29]. Содержание программы обучения иностранным языкам направлено на решение проблемы межэтнической интеграции народов, культуры добрососедства. «Поликультурность в образовании и воспитании – это интеграция человека в культуру, бесконфликтная идентификация личности в многокультурном обществе» [Педагогический энциклопедический словарь, 2002, с. 130].

Под поликультурной личностью обычно понимается творческий, полилингвистический, гуманистический, этнотолерантный субъект со сформированными культурными ценностями, обладающий культурной компетенцией, самоидентификацией, в ситуации культурной плюралистической среды. Поликультурная личность – это субъект с позитивной Я-концепцией, такими личностными качествами, как такт, эмпатия, терпимость, открытость, он легко вступает в межкультурный диалог, воспринимает культурное многообразие как норму их существования.

Предназначение поликультурной личности состоит в сохранении человеческих отношений в многонациональном неделимом мире. Поликультурная компетентность – это знакомство со множеством различных образцов жизни, образцов поведения и разнообразных идей, происходящих из нескольких культур, умение к ним приспособиться или пользоваться ими [Бибанаева, 2010].

Множество школьных предметов в учебном плане существуют без логической связи между ними – это разрушение не только научной целостности окружающего мира, но и сознания ребенка по предметному признаку. Современная школа формирует у ребенка «клиповое мышление», поскольку он получает разрозненные знания по разным предметам – мозаика, а не картина мира. Для формирования целостного взгляда на предмет и мир существует интегрированный урок – это вхождение в иное учебное пространство. Интегрирование возможно внутри предмета и между предметами. Задача не из легких для методистов – скомпоновать предметы в блоки, составить программы к ним, создать умные учебники, достойные XXI века и построенные на принципах широты и многогранности мышления поликультурной личности.

Integratio – Integret (лат.) – восстановление, объединение в целое разрозненных частей. Интеграция – взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале обобщенных знаний разных областей наук.

Иностранный язык, по сути, самый интегрированный предмет, он пронизан межпредметными связями и сочетается со всеми предметами школьного цикла. Содержание предмета «иностранный язык» – это система языка и весь мир как объект речевой деятельности. Эмоциональная составляющая урока: удивление, восторг, восхищение, радость – мотивирующий фон восприятия и усвоения материала урока. Человеческий потенциал нуждается в развитии не только в интеллектуальном направлении, но и эмоциональном. Эмоциональное

развитие, или воспитание чувств, – процесс более сложный, чем накопление суммы знаний. Эмоции делают человека личностью с определенным отношением к окружающей действительности. Эмоциональный интеллект проявляется в характере чувств, умении сдерживать и выражать их, способности к эмпатии и антипатии. К вопросу об эмоциях: педагог Михаил Казиник напоминает о методах воспитания на примере семьи гениального философа Мишеля Монтеня – по утрам отец будил его игрой на арфе. Интересно было бы знать, скольких одаренных людей и гениев потеряло человечество, пробуждая ребенка громким голосом и в вечной спешке?

В школах латинян и древних греков основным методом обучения была Экзогега: толкование одного текста с позиций разных наук и получение максимума научной информации – сегодня это эмоционально-смысловой анализ текста – выигрышный прием развития кругозора учеников и возможность отработать едва ли не все навыки практического владения языком на одном тексте. Интегрирование предметов выступает способом достижения главной цели – формированию поликультурного мировоззрения и широты мышления. Вместе с учителем литературы нами проведен предметно-языковой интегрированный урок: немецкий язык и литература – диалог культур. Реализована идея экскурсии в литературу и культуру двух великих народов Германии и России. Тема: «Творчество Генриха Гейне. Стихотворение “Лорелей” в переводах русских поэтов».

Доминирующие цели предметно-языкового интегрированного урока:

– формирование интеллектуальной компетентности учащихся средствами предметов «литература» и «иностранный язык»;

– расширение социокультурных компетенций обучающихся в области литературоведения, страноведения, переводоведения и языкознания; эмоционально-смысловой ана-

лиз способов поэтического выражения авторами сюжета легенды на разных языках.

Продукт деятельности: виртуальная экскурсия по реке Рейн, новые знания о творчестве немецкого поэта Генриха Гейне, о деятельности известных русских авторов в качестве переводчиков иностранной литературы. Итогом реализации воспитательных задач стало умение учеников участвовать в диалоге, отстаивать свою точку зрения, стремление к взаимопониманию и сотрудничеству.

Некоторый экскурс в область актуальной педагогики. Для формирования личности интеллектуала-гуманиста с цельным мировоззрением существует множество идей и программ. Нашего интереса заслуживает Михаил Казиник – Человек Мира, наш современник, страстный просветитель, музыкант, автор образовательных программ и книг о школьном образовании и воспитании, полиглот, эксперт ежегодного концерта в честь участников Нобелевского форума. Идея синтеза школьных предметов не нова, но Казиник отходит от привычного подхода к решению вопроса. Он создал Школу Нобелевских лауреатов. Этот уникальный мультикультурный проект адресован детям и их родителям для достижения максимальных результатов в творческом и интеллектуальном развитии ребенка. «Все, что находится во взаимной связи в жизни и в природе, должно преподаваться в такой же связи» (Ян Амос Коменский). Новый формат школы от Казиника – ученые с мировыми именами ведут уроки: риторика, логика, гармония, белый рояль на природе, много музыки и поэзии с участием великих музыкантов, драматических актеров. Школа ориентирует детей на ассоциативное, междисциплинарное, панорамное мышление, потому что Нобелевские открытия совершаются на стыке разных наук и культур людьми с парадоксальным мышлением. В основе урока лежит ключевая тема – научное понятие, которая развивается и расширяется при помощи ассоциаций и связей разных наук и видов искусства.

Упрощенный пример: тема «Закон Ньютона» – собственно закон, «яблоко Ньютона», «яблоко раздора», корпорация «Apple», «яблоко в разрезе – золотое сечение», матросский танец «яблочко», яблоко – растение и фрукт, золотое яблочко из сказки и т.д. – согласно возрасту. Нельзя изучать историю Англии отдельно от Шекспира, Норвегии – отдельно от Ибсена и Грига, а Италии – без Возрождения. Каждое явление в мире имеет резонанс и ассоциации, все в мире взаимосвязано. Зрительное и ассоциативное, чувственное и структурное связываются в единую картину мира. Ученики испытывают всю мощь синтеза времени, знания и искусства. От Баха до теории относительности – один шаг. Уникальность системы обучения в Школе Нобелевских лауреатов состоит в том, что география – место, история – время действия, а другие науки и искусство заполняют время и место. На Нобелевских уроках дети учатся слышать, видеть, знать и чувствовать, а главное – думать. «Мышление должно быть творческим в любой области науки и искусства, а запоминание информации должно быть увлекательным занятием», – считает Михаил Казиник. «Если есть гениальное творчество, то должно быть и гениальное восприятие». Некоторые названия направлений образовательной концепции Казиника – «Школа творческих потрясений», «7 свободных искусств», «Коды великих цивилизаций», «Афинская школа. Музыка, литература, театр», «Нескучная школа для нескучных детей». Идеи Казиника прогрессивны, так как апеллируют к душе и сознанию ребенка. Даже фрагментарное включение его «комплексно-волновых уроков» способно качественно оптимизировать учебный процесс: снято 70 учебных фильмов – уроков Казиника.

Идея создания панорамной картины мира служит всестороннему формированию поликультурной личности, остроумной, глубокой и эмоциональной. Не существует границ для мировой художественной культуры. Искусство защищает от жестокости и насилия. Междисциплинарные связи – это эф-

фективный подход в обучении. Сочетание разных наук способствует их взаимообогащению. Отдельные школы по всему миру успешно осуществляют обучение и воспитание поликультурного человека по системе Михаила Казиника.

Для деятельности учителя иностранных языков задача поликультурного воспитания системообразующая. Широкий взгляд на окружающий мир невозможен без иноязычного фона. Интегрирование разнообразных форм и видов деятельности в урочную и внеклассную работу по иностранному языку включено нами в комплексный план по созданию условий для развития одаренных детей, помним при этом, что все дети талантливы. В плане сделаны акценты на ученическом театре на немецком языке – это эмоционально окрашенная в быстром темпе речь в спектакле, большой объем активной лексики; участие в проектной деятельности, например: по теме Универсиады – 2019 с мультимедийным продуктом – рекламным путеводителем по городу для гостей Универсиады на немецком языке; популяризация страноведческой информации через участие детей в интерактивных проектах Центра немецкого языка СФУ, партнера Гете-института. Примером идеальной интеграции иностранного языка с предметами гуманитарного цикла стал межпредметный элективный курс для старшей школы по программе «Германия вчера и сегодня» под нашим руководством. Взаимосвязь иноязычной речи и страноведческой информации для учеников также подкрепляется через посещение детьми праздников на выезде и в школе: Дни науки в СФУ, подведение итогов их участия в интерактивных викторинах «О Германии и не только», конкурсы знатоков немецкого языка, праздники драматизации немецкой сказки, католические Рождество и Пасха в школах города, День матери. Мероприятия привлекательны для детей через переживание момента успеха, вручение им подарков, а в детских языковых портфолио много грамот и благодарственных писем, в том числе

от Центра немецкого языка. Наша общая с детьми находка – большие пазлы с европейскими пейзажами, карта-коллаж «Германия вчера и сегодня». Ученики с уважением реагируют на другие языки и разные культуры, нет враждебности и снобизма. С участием детей создана эффективная информационно-образовательная среда.

Предмет «иностранный язык» обладает огромными возможностями для комплексного обучения и воспитания детей. И он по праву должен быть в числе приоритетных в связи с его большим развивающим, интегрирующим, формирующим интеллект потенциалом. Преподавание иностранных языков существенно влияет на культурное пространство страны. Сегодня языковая политика в общеобразовательной школе далека от совершенства – начиная от количества часов на предмет «иностранный язык» в учебном плане, заканчивая отсутствием технических средств обучения и достаточного количества часов для внеклассной работы по развитию иноязычной компетенции школьников. Осознание важности предмета не произойдет автоматически. Понимание должно проникнуть во все слои общества. Зависимость языковой политики в школе от кругозора и культуры руководителей образования всех уровней очевидна и находится в невыигрышном положении.

Библиографический список

1. Бибанаева Д.М. Формирование поликультурной компетенции младших школьников в учебно-воспитательном процессе современной начальной школы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 21–25.
2. Дмитриев Г.К. Многокультурное образование: учебное пособие. М., 1999. 200 с.
3. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1993. 125 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. С. 130.

Т.И. Ходунова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются понятие игровых технологий и их применение на начальном этапе обучения иностранному языку. Выявлены критерии эффективного урока с применением игровых технологий, а также описаны необходимые условия применения игры на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: *игровые технологии, процесс обучения, иностранный язык, коммуникация, учебная игра.*

T.I. Khodunova

GAMES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOL

The article discusses the concept of game playing and its application in teaching a foreign language in primary school. The paper identifies criteria of efficiency to assess a lesson with game playing, and describes the necessary conditions for the use of games in a foreign language classroom.

Key words: *games, educational process, foreign language, communication, educational game.*

Интерес к иностранному языку как средству межкультурной коммуникации растет с каждым днем. Он служит средством профессионального общения в разных сферах деятельности. Стремление к обществу без границ, желание приобщиться к культурному наследию и духовным ценностям народов мира, погрузиться в иноязычную сферу общения, расширить круг собственных связей в разных областях общественной жизни может быть реализовано только через владение иностранным языком как мощным инструментом межкультурной коммуникации.

Сегодня существует потребность в ориентировании учебного процесса на формирование готовности индиви-

дуальности к изменяющимся запросам общества и сотрудничеству с другими людьми. В связи с изменениями, коснувшимися всех сфер жизни общества, в том числе и образования, вышедшего на уровень мировых стандартов, изучение иностранных языков, а в особенности английского, признанного международным языком, играет немаловажную роль в жизни современного человека.

Изучение иностранных языков в младшем школьном возрасте полезно независимо от их стартовых способностей, поскольку оно оказывает бесспорное положительное влияние на развитие психических функций ребенка – памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и др. В первое время уровень интереса у детей к изучению английского языка достаточно высок, однако со временем он угасает. Решению данной проблемы способствует внедрение игры в учебный процесс, так как игра – это мощный стимул для изучения языка, она способна развивать. Игра – неотъемлемая часть, без которой невозможен процесс обучения иностранному языку. Стимуляция мыслительного процесса, творческое решение проблемы, эмоциональные и умственные порывы – все это проявляется в игровом процессе обучения.

Игра – это средство создания ситуации общения. При использовании учебных игровых ситуаций, которые полностью отвечают возрастным особенностям детей, создаются условия для их естественного общения. Главное отличие учебных игр от развлекательных состоит в том, что у них есть методическая цель. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, творчество, терапию, модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, воспитании. Учебная игровая ситуация побуждает обучающихся говорить и действовать по правилам игры в учебно-методи-

ческих целях. Именно игра повышает и поддерживает интерес к общению.

Игры способствуют выполнению важных методических задач:

- созданию психологической готовности детей к речевому общению;

- обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;

- тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности. Творческо-поисковая деятельность оказывается более эффективной, если ей предшествует воспроизводящая и преобразующая деятельность, в ходе которой учащиеся усваивают приемы учения.

Исходя из этого, можно сказать, что технология игровых форм обучения нацелена на то, чтобы научить обучающихся осознавать мотивы своего учения, поведения в игре и жизни, т.е. формировать цели и программы самостоятельной деятельности и предвидеть ее ближайшие результаты.

Многие исследователи пишут, что закономерности формирования умственных действий на материале школьного обучения обнаруживаются в игровой деятельности детей. В ней своеобразными путями осуществляется формирование психических процессов: сенсорных, абстракции и обобщения произвольного запоминания и т.д. Игровое обучение не может быть единственным в образовательной работе с детьми. Оно не формирует способности учиться, но, безусловно, развивает познавательную активность школьников.

Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика. Дети играют с мячом, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками. Предметные развивающие игры лежат в основе строительно-трудовых и технических игр и способствуют развитию интеллекта.

Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертежа, письменной или устной инструкции. Так знакомят его с разными способами передачи информации. Решение задачи предстает перед ребенком не в абстрактной форме ответа математической задачи, а в виде рисунка.

В развивающих играх удалось объединить один из основных принципов обучения – от простого к сложному – с очень важным принципом творческой деятельности – самостоятельно по способностям, когда ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей.

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую. Они самостоятельно организуются в групповую игру, продолжают игры с предметами, появляются неимитационные игры.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов – забота каждого учителя начальной школы.

Речевое развитие является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте. Речевая деятель-

ность осуществляется посредством языка, который усваивается ребенком в ходе общения с окружающими людьми.

Игровая практика включает в себя упражнения, которые формируют умения не только выделять основные признаки предметов, но и сравнивать их [Китайгородская, 1986]. Существуют игры, которые направлены на обобщение предметов по признакам, и игры, которые развивают умение владеть собой, быстро реагировать на слово, а также фонематический слух. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс. Игра способствует запоминанию, которое является преобладающим на начальном этапе обучения иностранному языку.

В современной школе возникает насущная потребность в расширении методического потенциала в целом и в активных формах обучения в частности. К таким активным формам обучения, недостаточно освещенным в методике преподавания английского языка, относятся игровые технологии.

Реализация игровых технологий на уроках предусматривает соблюдение следующих критериев:

- дидактическая цель ставится перед обучающимися в форме игровой задачи;
- обязательное подчинение правилам игры;
- использование учебного материала как средства игры, вводится соревновательный элемент, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [Добринская, 1983].

При использовании игровых технологий на уроках необходимо соблюдение следующих условий:

- 1) игра должна соответствовать учебно-воспитательным целям, поставленным на уроке;

2) игра должна быть доступна для обучающихся данного возраста;

3) использование игр на уроке должно быть умеренным.

Выделяются такие виды уроков с использованием игровых технологий:

1) игры по ролям;

2) наличие игровых заданий в организации учебного процесса (урок-соревнование, урок-конкурс, урок-путешествие, урок-КВН);

3) использование заданий, которые являются неотъемлемой частью традиционного урока;

4) использование игры на одном, определенном этапе урока (начало, середина, конец; знакомство с новым материалом, закрепление знаний, умений, навыков, повторение и систематизация изученного);

5) разнообразные виды внеклассной работы (КВН, экскурсии, вечера, олимпиады и т.п.), которые можно проводить между обучающимися разных классов одной параллели.

Разумеется, игровые упражнения направлены как на развитие речи и памяти (пересказы, загадки, кроссворды, игры в слова, разучивание стихов), так и на развитие мышления (завершение рассказа, составление рассказа). Альберт Эйнштейн утверждал, что «фантазия важнее знания».

Роль и место игры в процессе обучения, так же как и сочетание элементов игры и учения, во многом зависит от того, разграничивает ли учитель функции и классификации различного рода игр [Мудрик, 1997].

Таким образом, игра – неотъемлемая часть, без которой невозможен процесс обучения иностранному языку. Стимуляция мыслительного процесса, творческое решение проблемы, эмоциональные и умственные порывы – все это про-

является в игровом процессе обучения. Несомненно, игра – это средство создания ситуации общения.

На начальном этапе обучения иностранным языкам существует необходимость развития смысловых, эмоциональных и когнитивных аспектов личности, стоит обратить внимание на традиционные принципы системы обучения, пересмотреть и систематизировать внедрение игровых технологий в процесс обучения иностранному языку. Игра – это творчество, следовательно, она позволит решить задачу актуализации мыслительной и речемыслительной деятельности школьников на уроках иностранного языка и создаст благоприятные условия для развития интеллекта и языковой компетенции обучающихся.

Библиографический список

1. Добринская Е.И., Соколов Э.В. Свободное время и развитие личности. М: Знание, 1983. 32 с.
2. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранному языку. М.: МГУ, 1986. 237 с.
3. Мудрик В.А. Социализация и воспитание. М.: Сентябрь, 1997. 163 с.

М.В. Холодкова

ВЫБОР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ АВТОРОВ)

В статье рассматривается проблема выбора художественного текста среди современных детских произведений российских авторов. Анализируются новые тенденции в детской литературе начала XXI века. Приводятся критерии выбора произведения для прочтения с детьми.

Ключевые слова: *русский язык вне языковой среды, современная детская литература в России.*

**CHOICE OF LITERARY TEXT IN TEACHING
CHILDREN THE RUSSIAN LANGUAGE OUTSIDE
THE LANGUAGE ENVIRONMENT
(BASED ON THE WORKS OF CONTEMPORARY
RUSSIAN AUTHORS)**

The article deals with the problem of choosing a literary text from modern children's books by Russian authors. New trends in children's literature of the early twenty-first century are analyzed. Special attention is paid to criteria of selection of works for reading with children.

Key words: *Russian language outside the language environment, modern children's literature in Russia.*

Актуальность вопроса выбора художественного текста при обучении русскому языку вне языковой среды связана с проблемой формирования мотивационной основы у детей к чтению. Как показывает опыт проведения преподавателями кафедры русского языка как иностранного ТГУ имени Г.Р. Державина методических семинаров на базе русских школ за рубежом в Гронингене, Лейдене (Нидерланды), Лугано, Женеве (Швейцария), Варезе (Италия), Люксембурге, вопрос «Что читать с детьми?» вызывает у педагогов и родителей большую заинтересованность.

Рассматривая данный вопрос, мы обращаем внимание на произведения современных авторов. Нужно отметить, что в настоящее время детская литература активно развивается, издается большое количество сборников стихов, рассказов, сказок для детей. Среди современных детских писателей следует выделить такие имена, как Андрей Усачев, Марина Дружинина, Елена Ракитина, Олег Кургузов, Андрей Саломатов, Марина Бородицкая, Алексей Шевченко, Ирина Федорова и другие.

Выбор детских произведений довольно широк, но сделать этот выбор непросто, поскольку в современной детской

литературе наблюдаются определенные риски. Далеко не каждое произведение можно рекомендовать для прочтения дома, а тем более для работы в классе. Чем это обусловлено?

Прежде всего, это связано с лексикой грубо-разговорного или жаргонного характера, встречающейся в некоторых рассказах (например, *мымра*, *гони плеер* и т.п.). Иногда «опасные моменты» в детском произведении малозаметны. Например, в рассказе Ирины Антоновой «Красавица 5 «В»» приводится не совсем удачное, на наш взгляд, сравнение загадочной улыбки девочки, ставшей красавицей 5 «В» класса, с улыбкой Моны Лизы: «Что там Мона Лиза со своей ухмылкой?» [Антонова, 2006а, с.12]. Использование разговорно-просторечного слова *ухмылка* считаем здесь неуместным. Проблема заключается в том, что дети не всегда могут самостоятельно заметить стилистические нарушения в тексте.

Кроме того, в отдельных как стихотворных, так и прозаических произведениях наблюдается снижение некоторых образов, например, оказалось возможным гротескно-сатирическое изображение школы, директора, завуча или учителя. Так, стихотворение Артура Гиваргизова «В первый класс» звучит вызовом и детям, и взрослым: «В школу!!! В школу!!! / За парту!!! / Смирно!!! / К Марь Иванне!!! / Она у входа. / Та, что в каске, / В солдатских туфлях по колено, / Что машет в воздухе указкой, / Похожей больше на полено» [Цит. по: Арзамасцева, 2005, с. 478–479].

Нужно отметить, что снятие табу с ряда тем – это новая тенденция детской литературы. Авторитет педагога подчас ставится под сомнение: «А училку по литературе разыграть слабо?» – задает вопрос один из учеников в рассказе Ирины Антоновой «На букву “Л”» [Антонова, 2006б, с.7].

Приведенные нами примеры подтверждают необходимость тщательного подхода к выбору современных художественных текстов для детей, когда необходимо подвергать изучению как содержание, так и форму произведения.

Важно подчеркнуть, что основной функцией детских текстов должна быть дидактическая функция, в таких рассказах юмор и мораль часто сочетаются.

Может возникнуть вопрос, зачем обращаться к современной литературе, когда есть замечательные рассказы советского писателя Николая Носова, рассказы классика Льва Толстого, прекрасные стихи Агнии Барто. Во-первых, современные произведения не исключают того, что уже давно нашло отклик в детской аудитории, а используются дополнительно. Во-вторых, среди современных произведений есть такие, которые действительно заслуживают внимания и могут быть рекомендованы для работы в детской аудитории. И наконец, в современных детских произведениях представлены реалии сегодняшнего дня: новейшие технологии, транспорт, увлечения школьников и т.п. В то время как в отдельных советских рассказах детям, живущим в XXI веке, трудно будет понять некоторые бытовые реалии того времени. Например, у Николая Носова есть интересный рассказ «Замазка», однако изначальное предназначение замазки как средства, которым утепляют окна, вряд ли будет понятно детям.

Какие темы поднимаются в современных произведениях для детей? Как традиционные (школа, семья, дружба, любовь, праздники, мир животных), так и новые (современный транспорт, современные технологии, роботы, инопланетяне). Обычно герой рассказа – современный ребенок-школьник, поэтому так или иначе некоторые названные нами темы пересекаются.

В рассказе Ирины Федоровой «Как стать отличником» обыгрывается желание двоечника стать отличником и не прилагать для этого больших усилий. «Двойки получать надоело, а учиться неохота. Что делать?» [Федорова, 2016, с. 6]. Отличник дает совет: нужно выпить коктейль. Секрет – в самом коктейле. Прежде чем выпить его, требуется как раз выучить все уроки, заглянув в учебники математики, ботани-

ки, географии, истории и даже в энциклопедию, но двоечник этого уже не замечает. Действительно, происходит чудо: двоечник получает пятерку, ведь уроки он уже выучил. Мораль проста – нет таких рецептов, чтобы стать отличником, не приложив для этого усилий.

Какие еще есть способы вдохновить двоечника получить пятерку? Марина Дружинина в рассказе «Звоните, вам спонют» предлагает очень интересную идею. Просто по радио поздравьте двоечника с еще несуществующей пятеркой. И чтобы об этом услышали его родители, которые решили даже отпраздновать этот успех. Положительный результат гарантирован. Адресату знаменательного события не останется ничего другого, как решить все заданные на дом задачи по математике и получить свою первую пятерку. «Честное слово, я даже не представлял, что получать пятерки так приятно», – признается двоечник [Дружинина, 2006, с. 9]. Но на этом история не заканчивается: за этим поздравлением последует другое.

Тема списывания – одна из самых любимых в школе. Читая рассказ Марины Дружининой «Ручка и Ножка», можно поразмышлять над тем, является ли соседство с отличницей во время диктанта гарантией пятерки, о чем уже размечтался главный герой рассказа Ручкин. Можно ли бездумно списывать у отличницы? Так, привычно списывая, Ручкин усомнился даже в написании своей собственной фамилии и «втиснул ь между буквами ч и к», когда увидел в тетради отличницы слово ручка с ь и провел аналогию между двумя словами: Ручка и Ручкин [Дружинина, 2010, с. 16–17]. Юмор и дидактика удачно сочетаются во многих произведениях Марины Дружининой.

При выборе художественного текста для чтения в детской аудитории следует принимать во внимание такие критерии, как увлекательность и познавательность произведения, динамичный сюжет, положительный ценностный посыл, яркие образы, отсутствие грубой разговорной,

жаргонно-разговорной лексики, не слишком трудное лексико-грамматическое наполнение.

Наблюдения показывают, что особенно сильно ребенка может заинтересовать текст, который отражает его личный опыт. Безусловно, детские интересы и увлечения, нашедшие отражение в том или ином произведении, индивидуальны, что объясняет постоянный поиск художественного текста для определенной детской аудитории.

Библиографический список

1. Антонова И. Красавица 5 «В»: рассказ // Мурзилка. 2006а. № 9. С. 12–14.
2. Антонова И. На букву «Л»: рассказ // Мурзилка. 2006б. № 4. С. 6–9.
3. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература. М. 2005. 576 с.
4. Дружинина М. Звоните, вам споят: рассказ // Мурзилка. 2006. № 6. С. 8–9.
5. Дружинина М. Ручка и Ножка: рассказ // Мурзилка. 2010. № 4. С. 16–17.
6. Федорова И. Как стать отличником: рассказ // Мурзилка. 2016. № 2. С. 6–7.

О.В. Цигулева, А.А. Абакумова, Е.В. Власенко

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одной из задач высшего учебного заведения является подготовка профессионально компетентных специалистов. В статье рассматривается метод проектов на занятиях по иностранному языку. Данный метод является эффективным при обучении и оказывает влияние на получение и улучшение профессиональных навыков у студентов.

Ключевые слова: метод проектов, профессиональная компетенция, проектная деятельность, обучение, студенты.

O.V. Tsiguleva, A.A. Abakumova, E.V. Vlasenko

PROJECT METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENT PROFESSIONAL COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Higher education is aimed at training efficient specialists. This article discusses project method applied in a foreign language classroom. This method proves to be effective in teaching and enhancing students' professional skills.

Key words: *project method, professional competence, project activity, training, students.*

Способность быстро принимать решения и уметь совершенствовать знания на практике является важным критерием конкурентоспособности специалиста на рынке труда. В последние годы все большую популярность приобретает технология проектов. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями и навыками [Панфилова, 2014, с. 102].

Исходя из того, что современная система образования подвержена изменениям, появляется необходимость применять новые образовательные технологии при профессиональной подготовке будущих специалистов. В данной статье мы рассмотрим метод проектов как один из способов развития профессиональной компетенции у студентов на занятиях по иностранному языку. Возрастающая потребность в специалистах, владеющих иностранным языком, делает этот учебный предмет одним из основных при формировании профессиональной мобильности.

Профессиональная компетенция – готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно

решать задачи и проблемы, самостоятельно оценивать результаты своей деятельности [Матушкин, 2007]. Профессионально компетентный специалист обладает не только определенными знаниями и навыками в какой-либо области, но и способностью их адекватно использовать. Один из способов формирования профессиональной компетенции – метод проектов.

Доктор педагогических наук Е.С. Полат пишет: «Метод проектов – способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [Полат, 2000, с. 9].

Мы считаем, что этот метод – некая система, направленная на получение фактических знаний при условии выполнения студентами заданий на практике. Выполнение проектной работы позволяет обучающимся размышлять, самостоятельно искать, анализировать, обобщать, обрабатывать необходимую информацию, применять приобретенные практические знания. При помощи этого метода, студенты получают мотивацию к применению речевой деятельности на иностранном языке, повышается словарный запас, улучшается произношение, стимулируется интеллектуальная и языковая активность, направленная на общее повышение культурного уровня. В ходе занятий, где применяется проектная деятельность, студенты сами ищут нужную им информацию и используют не только знания по своему предмету, но и полученные умения и навыки по иным дисциплинам, а также могут находить им применение при изучении любых тем в соответствии с интересами каждого студента. Проектная технология обеспечивает интерактивное обучение иностранному языку. В современном образовательном процессе деятельность по созданию проекта называется проектированием.

Работая над проектом, студенты приобретают возможность иначе смотреть на окружающий мир, проявлять себя и вовлекаться в процесс, при этом у них развивается творческое

мышление. Использование проектной деятельности на занятиях по иностранному языку дает возможность формировать новые компетенции и совершенствовать уже приобретенные знания, умения и навыки. Главную роль в применении метода проектов на занятиях по иностранному языку играет преподаватель, который направляет студентов на самостоятельную деятельность, а также помогает им находить новые источники информации, объясняет и инструктирует при проблемах, которые возникают в процессе обучения.

Достоинством метода проектов можно считать совмещение индивидуальной работы с работой в команде. Это определяется как значимая часть профессиональной компетенции. Использование данного метода позволяет не только применять иностранный язык при обсуждении проектной деятельности, но и совершенствовать уровень владения языком. При обучении важно не только достижение качественных результатов в овладении языком, но и поиск реального выхода на иную культуру и его носителей. Речь идет не просто о его знании, а об умении использовать язык в реальном общении.

Этот метод дает положительные результаты на любой ступени обучения. Более того, чем раньше студенты начнут работать над созданием проектов, тем выше будут их учебные достижения. Поэтому работа по созданию проектов становится неотъемлемой частью учебного процесса.

В Новосибирском государственном педагогическом университете в учебном процессе используются следующие типы проектов.

1. Игровое проектирование – одной из особенностей данного типа является вовлечение студентов в игровую деятельность с целью отдыха, развлечения и обучения.

2. Исследовательский проект – обучающиеся могут исследовать реальную ситуацию, которая на тот момент не будет иметь решения, и самостоятельно ее анализировать.

3. Творческий проект – позволяет студентам самостоятельно выбрать проблемную ситуацию и описать ее, используя таблицы, рисунки, графики и т.д.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что использование метода проектов на уроках иностранного языка является важным условием формирования профессиональной компетенции у студентов и предусматривает самостоятельное принятие важных решений. Сегодня без знания иностранного языка не осуществим ни один вид деятельности в современном обществе, так как иностранный язык дает возможность специалисту изучать и использовать новейшие достижения мировой практики.

Библиографический список

1. Матушкин Н.Н. Формирование перечня профессиональных компетенций выпускника высшей школы // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 28–30.
2. Панфилова Е.А. Метод проектов и технология игрового проектирования в образовательном процессе // Образовательные технологии и общество. 2014. № 3. С. 101–109.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 5–11.

О.В. Цигулева, М.В. Голубева

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста на занятиях по английскому языку. В качестве основного средства развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста выбраны дидактические игры. Целью представленных дидактических игр является развитие зрительного и слухового видов произвольной памяти. Результаты исследова-

ния могут быть использованы в практической деятельности педагогическими работниками дошкольных образовательных организаций, учителями английского языка.

Ключевые слова: произвольная память, дети старшего дошкольного возраста, дидактические игры, английский язык.

O.V. Tsiguleva, M.V. Golubeva

DEVELOPING ARBITRARY MEMORY OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DIDACTIC GAMES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

The article is devoted to preschoolers' arbitrary memory development during the English language learning process. Didactic games are selected as the main resource of memory development. The presented didactic games are aimed at intentional remembering of visual and aural types. The results of the experiment can be used in professional activity of preschool teachers and English language teachers.

Key words: arbitrary memory, pre-schooler, didactic games, English language.

Обучение иностранному языку детей дошкольного возраста – одно из популярных и весьма востребованных направлений в сфере дошкольного образования. Во многих детских садах организованы кружки, клубы и другие различные формы обучения иностранному языку. Данное явление обусловлено тем, что в современном обществе английский язык востребован не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Современное образовательное пространство предъявляет высокие требования к уровню интеллектуального развития учащихся. К сожалению, зачастую традиционное обучение не формирует у учащихся достаточного уровня интеллектуальных умений и навыков [Цигулева, 2006].

Память – познавательный психологический процесс, включающий запоминание, сохранение, припоминание (воспоминание, воспроизведение), узнавание и забывание информации [Немов, 2007]. Одним из критериев классификации памяти является участие воли в данном процессе. Выделяются произвольный и произвольный виды памяти. Произволь-

ная память предполагает запоминание, сохранение, узнавание и воспроизведение материала без участия воли человека, а произвольная, напротив, основана на активном участии воли во всех эти процессах [Цигулева, 2006]. Видами произвольного запоминания являются механический и логический. Особенностью механического запоминания является построение на неоднократных повторениях, а развитие логической памяти происходит во время мыслительной деятельности детей.

Элементы произвольной памяти начинают развиваться еще в среднем дошкольном возрасте. Однако педагогам следует организовывать деятельность детей, которая будет направлена на развитие произвольной памяти, что необходимо, прежде всего, для дальнейшего успешного обучения в школе. Следует отметить, что эффективность произвольного запоминания зависит от ситуации, в которой оно осуществляется, от мотивов деятельности, в которую оно включено.

Одним из эффективных методов развития произвольной памяти является дидактическая игра. Дидактическая (обучающая) игра – представляет собой игру с правилами, упражнениями, дидактическим оборудованием и материалами [Кожанова, Павлова, 2012]. У детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактической игры появляется волевое сдерживающее начало. Следование правилам является результатом мотивации к игре и способствует воспитанию актуальных нравственно-волевых качеств (честность, организованность, доброжелательность, сдержанность). Посредством дидактической игры вырабатываются умения самостоятельной работы, контроля и самоконтроля, координация своих действий.

Целенаправленное использование дидактической игры в процессе развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста последовательно проходит три этапа [Ильинова, 2014]:

- 1) на первоначальном этапе ключевая дидактическая задача игры состоит в обучении детей осуществлять постав-

ленную взрослым мнемическую цель – обучать детей указывать признаки предметов, сопоставлять выделенные признаки с надлежащим эталоном, подводить к пониманию отличий воспроизведения и запоминания;

2) задача второго этапа состоит в закреплении осознания отличий воспроизведения и запоминания, побуждении дошкольников к самоконтролю при воспроизведении, исследованию причин ошибок при помощи взрослого, а затем самостоятельно;

3) третий этап направлен на последовательный переход ребенка от осмысленного принятия мнемической цели, поставленной взрослыми, и координации действий к самостоятельной установке цели на запоминание.

Способами запоминания информации дошкольниками прежде всего являются слушание или рассматривание, восприятие и называние объектов. Однако наиболее продуктивным является способ смыслового соотнесения, т.е. устанавливается смысловая связь между словом и наглядностью.

Дети старшего дошкольного возраста способны овладеть следующими приемами запоминания:

– прием группировки, который заключается в том, что подлежащий запоминанию материал подразделяется на части или группы;

– классификации – объединение информации на четко обозначенные классы (животные и растения, круги и прямоугольники и т.п.);

– ассоциаций, заключающийся в сопоставлении новой, подлежащей запоминанию информации с хорошо узнаваемым образом, который помогает получать необходимую информацию из памяти;

– поиска опорного пункта для запоминания большого объема информации, который основан на составлении мнемического плана;

– аналогии – установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов или явлений, в целом различных;

– схематизации – в ряде случаев материал легче запомнить, изобразив его основное содержание в виде схемы.

Целью данной статьи является выявление эффективности использования дидактических игр в развитии произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения английскому языку.

В исследовании участвовали 20 детей, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы. На констатирующем этапе исследования был определен уровень развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с помощью следующих методик.

1. «Методика десяти слов» Т.Д. Марцинковской [Марцинковская, 2007].

2. «Методика десяти предметов» Т.Д. Марцинковской [Там же].

Результаты диагностики показали, что в экспериментальной группе 40 % детей имеют низкий уровень, 40 % – средний, а 20 % – высокий. В контрольной группе 20 % дошкольников имеют низкий уровень, 70 % – средний, 10 % – высокий.

На формирующем этапе исследования были проведены занятия по английскому языку с детьми старшего дошкольного возраста с использованием дидактических игр, направленных на развитие произвольной памяти. Основными направлениями образовательной деятельности были развитие слухового и зрительного видов произвольной памяти. Занятия проводились 2 раза в неделю, их протяженность 25 минут. При ведении работы с детьми мы ориентировались на принципы системности, деятельности и последовательности. Включенные дидактические игры представлены в таблице.

Дидактические игры по развитию произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста (Д.В. Менджеричская)

№	Название дидактической игры	Цель дидактической игры	Краткое содержание игры
1	2	3	4
1	Дидактическая игра «Помощники»	Развитие произвольной слуховой памяти	Воспитатель говорит детям, кому, какие карточки нужно будет принести, они внимательно слушают и запоминают и выполняют игровое действие
2	Дидактическая игра «Я беру с собой в поход»	Развитие произвольной слуховой памяти	Дети и воспитатель отправляются в далекое путешествие и собирают с собой вещи. Дети говорят по очереди, кто, что с собой возьмет, следующий участник запоминает фразу предыдущего, произносит ее, потом говорит свою фразу
3	Дидактическая игра «Не пропусти слово»	Развитие произвольной слуховой памяти	Дети слушают и запоминают слова из цепочки слов, говорят, какие слова были упущены и воспроизводят первый вариант цепочки слов
4	Дидактическая игра «Магазин ковров»	Развитие произвольной слуховой памяти	Ребенок должен выбрать и купить ковер, какой попросит друг. Ребенок запоминает инструкцию и выполняет игровое действие
5	Дидактическая игра «Домики»	Развитие произвольной зрительной памяти	Перед детьми разложены домики и ключики. Детям надо запомнить отверстия в каждом домике и найти к ним подходящий ключ
6	Дидактическая игра «Не забудь картинку»	Развитие произвольной зрительной памяти	Дети находят в окружающей обстановке «номер» (набор геометрических фигур) гаража, такой же, как у машины, и доказывают их сходство

1	2	3	4
7	Дидактическая игра «По-можем маме»	Развитие произвольной зрительной памяти	Дети собирают разбитую вазу. Необходимо правильно собирать из частей целое
8	Дидактическая игра «Кодовый замок»	Развитие произвольной зрительной памяти	Детям необходимо правильно воспроизвести код замка. Входная дверь откроется в том случае, если правильно набран код замка

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика испытуемых. Результаты показали положительную динамику в развитии произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста. В контрольной группе у 10 % детей низкий уровень, у 70 % – средний, у 20 % – высокий. В то же время в экспериментальной группе у 10 % детей низкий уровень, у 30 % – средний, у 60 % – высокий.

Таким образом, целенаправленное использование дидактических игр на занятиях по английскому языку позволяет проводить систематическую продуктивную работу по развитию произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Ильинова К.В. Влияние игры на формирование личности ребенка // Молодой ученый. 2014. № 17. С. 487–489.
2. Коняева Е.А., Павлова Л.Н. Краткий педагогический словарь понятий: учебное издание. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. 131с.
3. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология. М.: Гардарики, 2007. 256 с.
4. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре: пособие для воспитателя детского сада. М.: Академия, 2012. 128 с.
5. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007. 560 с.

6. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков (на материале преподавания иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006.

О.В. Цигулева, К.Ж. Жукова, Э.В. Старовойтова

**АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
КАК ОДНО ИЗ БАЗОВЫХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
НА ПРИМЕРЕ НГПУ**

В статье английский язык рассмотрен как один из факторов развития академической мобильности студентов института детства Новосибирского государственного педагогического университета. Исследуя эту проблему, авторы отмечают, что в условиях модернизации современного образования знание английского языка является необходимым для участия в международных обменах. Отмечена роль формирования научно-исследовательской компетенции студентов.

Ключевые слова: академическая мобильность, НГПУ, Институт детства, модернизация образования, английский язык.

O.V. Tsiguleva, K.Zh. Zhukova, E.V. Starovoitova

**ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE
AS A BASIC CONDITION OF DEVELOPING STUDENTS'
ACADEMIC MOBILITY (CASE OF NOVOSIBIRSK
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)**

In this article, English is considered as a factor of developing academic mobility of students of the Institute of Childhood of the Novosibirsk State Pedagogical University. Investigating this problem, the authors note that in the context of modernizing modern education, English language competence is necessary for students to take part in international exchange programs. The role of developing research competence of students is emphasized.

Key words: academic mobility, the National Pedagogical University, the Institute of Childhood, modernization of education, English language.

Сегодня в связи с реформированием российского образования и вступлением нашей страны в Болонский

процесс академическая мобильность студентов становится распространенной формой организации учебного процесса. Подобная форма организации содействует повышению профессионального и личностного развития будущих специалистов.

Академическая мобильность, по мнению исследователя О.О. Мартыненко, представляет собой возможность студентов, преподавателей, а также административно-управленческого персонала вузов перемещаться из одного вуза в другой с целью обмена опытом, получения тех возможностей, которые почему-либо недоступны в своем вузе, преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы.

С точки зрения И.С. Бринева и Р.А. Чуянова, академическая мобильность – период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен по времени; также подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом [Бринева, Чуянов].

Актуализация мобильности выступает весомым фактором развития профессиональных навыков будущих специалистов, международного сотрудничества, а также способствует повышению уровня в области научных исследований.

Количественные показатели развития академической мобильности весьма впечатляющие: в последние годы прирост количества иностранных студентов во всем мире превысил общие темпы расширения сферы высшего образования. По данным UNESCO, за последние 25 лет международная академическая мобильность возросла более чем на 300 %.

На сегодняшний день одной из важнейших задач реформирования отечественного образования является развитие академической мобильности как базового условия повышения конкурентноспособности вуза. Основ-

ной целью организации и развития системы научно-исследовательской работы студентов являются повышение уровня научной подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием, выявление талантливой молодежи для последующего обучения и пополнения кадров учреждений образования, университета на основе педагогической мысли и формирования профессиональной культуры будущего педагога.

НГПУ активно поддерживает идеи модернизации современного образования. Анализ сайта НГПУ показывает, что на сегодняшний день в пространстве международной деятельности география международного сотрудничества университета охватывает 64 образовательных учреждения в 22 странах мира. Даже в условиях европейских санкций университет продолжает сотрудничать с образовательными учреждениями стран Европы: Чехия (Карлов университет), Германия (Регенсбургский университет), Швеция (Каролинский институт) и др. Существует как внутрироссийская, так и международная мобильность. Так, студенты института детства участвовали в конференциях Москвы, Санкт-Петербурга, Полтавы, Семей, Павлодара, Ставрополя, Минска. Что же касается международной мобильности, студенты активно принимают участие и проходят стажировки в Чехии, Италии (Флоренция), Германии и т.д.

И.М. Микова, анализируя проблемы успешной организации академической мобильности, выделяет ряд задач, одна из которых – стимулирование изучения иностранных языков, международных отношений и страноведения [Микова, 2011].

Следует признать, что сегодня на английском языке говорят практически во всех странах мира. В сложившихся обстоятельствах мы по праву можем назвать владение английским языком базовым условием для осуществления

академической мобильности. Языковая подготовка представляет собой несомненное преимущество при отборе студентов для их участия в международном обмене. Учащиеся должны не только обладать достаточными знаниями английского, но и уметь ориентировать языковую подготовку на практическое использование английского языка в учебной и научно-исследовательской деятельности в зарубежных университетах.

Уже с первого курса у студентов института детства НГПУ на занятиях по иностранному языку формируются научно-исследовательская компетенция. Студенты занимаются переводом статей, посещают семинары. Также они знакомятся с технологией исследовательской деятельности, публикуют тезисы в научных сборниках университета, учатся представлять свои исследования аудитории [Цигулева, Чеснокова, 2016].

В связи с развитием академической мобильности, а также потребностью в самоактуализации и самореализации учащиеся замотивированы на углубленное изучение языка. Для начального этапа овладения языком характерна многочасовая практика: студенты прослушивают не только академические тексты, но и обиходную речь, звучащую в неформальной обстановке. Это делается с той целью, чтобы они могли беспрепятственно понимать речь иностранных сверстников. Однако особое внимание уделяется овладению языковыми функциями, необходимыми для участия студентов в научных дискуссиях, семинарах и при устных ответах. Следует отметить важную роль преподавателя в этом процессе. Ведь именно он выбирает программу подготовки, а также методы и средства обучения.

Безусловно, как для НГПУ, так и вообще для студентов университета академическая мобильность является приоритетной. С целью повышения компетенции студен-

тов и актуализации академической мобильности НГПУ ежегодно принимает участие в мероприятиях по международной деятельности, таких как: реализация совместных проектов и образовательных программ двух дипломов с зарубежными вузами и организациями-партнерами (Казахстан, Италия, Польша и др.), а также проведение объединенного информационно-образовательного семинара с французским культурно-информационным центром «Альянс Франсез-Новосибирск» и бюро Campus France, Информационным центром DAAD в Новосибирске (Германская служба академических обменов) и Консультационным центром EducationUSA для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых, преподавателей на тему обучения и научной деятельности во Франции, Германии и США. Студенты, посещая учебные учреждения ближнего и дальнего зарубежья, знакомятся не только с традициями различных культур, но и с информационными технологиями, а также с подходами в области исследовательской деятельности и образования. Стоит отметить, что учащиеся при взаимодействии с иностранными педагогами и студентами совершенствуют профессиональные навыки.

Говоря словами В.А. Галичина, мобильность необходима для личного развития, повышения уровня знаний и создания возможностей для трудоустройства. Она дает возможность аккумулировать новые знания, учиться у разных преподавателей и проверять себя, свои предложения и компетенции в новых ситуациях [Мартыненко, Жукова].

Таким образом, организация академической мобильности студентов НГПУ нацелена на повышение качества образования и подготовки компетентных конкурентоспособных кадров. Важным фактором является и доступ студентов ко всему многообразию межкультурных и языковых возможностей.

Библиографический список

1. Бринев Н.С., Чуянов Р.А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60/html> (дата обращения: 20.10.2017).
2. Мартыненко О.О., Жукова Н.В. Проблемы развития академической мобильности и задачи вузов [Электронный ресурс]. URL: http://www.vvsu.ru/UserFiles/File/bp/publication/upravl_mobil.doc (дата обращения: 20.10.2017).
3. Микова И.М. Понятие и сущность академической мобильности студентов [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/ponyatie-i-suschnost-akademicheskoy-mobilnosti-studentov> (дата обращения: 20.10.2017).
4. Микова И.М. Понятие и сущность академической мобильности студентов // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. С. 266–273.
5. Цигулева О.В., Чеснокова Г.С. Академическая мобильность как условие лично-профессионального становления будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 63–67.

О.В. Цигулева, А.А. Красильникова, М.П. Макарова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРОФИЛЬНЫМ КЛАССАМ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «SKYPE» И «ВКОНТАКТЕ»

Статья раскрывает тему использования социальных сетей в обучении профильных классов иностранному языку. Показывает пользу от общения учителя и ученика через социальные сети. В статье описываются основные способы ведения аккаунта учителя в социальной сети «ВКонтакте» и способы изучения разговорного английского языка через программу «Скайп» («Skype») в процессе общения с иностранцами.

Ключевые слова: *современный английский, социальные сети, интернет-программы, поликультурность, «Скайп», «ВКонтакте», разговорный английский.*

O.V. Tsiguleva, A.A. Krasilnikova, M.P. Makarova

«SKYPE» AND «VKONTAKTE» AS AN EXAMPLES OF USING SOCIAL NETWORKS IN TEACHING ENGLISH TO SPECIALIZED CLASSES

This article reveals the topic of using social networks in teaching specialized classes a foreign language. It highlights benefits of communication between teacher and student through social networks. The article describes the basic ways of keeping a teacher's account in the social network «VKontakte» and ways to learn the spoken English language through «Skype» program in the process of communicating with foreigners.

Key words: *modern English, social networks, Internet programs, multiculturalism, «Skype», «VKontakte», spoken English.*

Современный этап развития общества характеризуется ускоренным темпом развития информационных технологий. В настоящее время практически каждая третья государственная школа в России имеет высокотехнологичное оснащение классов. Это проекторы, компьютеры, смарт-доски, колонки и т.д. В некоторых школах можно встретить классы со специальным оборудованием для проведения онлайн-конференций и открытых уроков через Интернет. Информатизация образования создает реальные предпосылки для повышения эффективности учебного процесса.

Социальные сети с каждым годом становятся все более популярными, особенно для молодого поколения. Социальные платформы призваны упростить общение между людьми, сделать его независимым от времени и места. Существует множество сообществ и групп в виртуальном мире, где пользователи обмениваются информацией, выражают свое мнение, размещая открытый контент в социальных средствах массовой информации.

К примеру, по данным сайта «Хабрахабр», 80 % аудитории Интернета в России ежедневно пользуется социальными

ми сетями. Самая популярная социальная сеть – vk.com, или «ВКонтакте», ее посещаемость в январе 2017 года составила около 100 миллионов пользователей в сутки, как заявила сама социальная сеть.

В жизни подростков социальные сети играют значительную роль. Современные школьники активно используют их не только как игрушку, но и как информационную базу, с помощью которой можно самостоятельно найти ответ на свой вопрос. С другой стороны, социальные сети дают много ложной информации, что, конечно, затрудняет процесс познания.

И на данный момент перед современным педагогом стоит проблема: социальные сети – это барьер или помощник?

Социальные сети привлекают к себе много внимания, так как они просты в использовании, часто являются бесплатными онлайн-программами и сокращают время, которое могло бы быть потрачено на поиски информации. Мы считаем, что использование социальных сетей в преподавании привлекает к учебному процессу гораздо больше людей, помогает разработать простую и понятную методику преподавания, позволяет использовать отведенное учебное время рационально и извлекать как можно больше пользы.

Гипотеза исследования – предположение, что использование социальных сетей в обучении иностранному языку в профильных классах способствует повышению интереса к предмету и эффективности обучения.

Мы провели анкетирование среди средних и старших профильных классов. Возрастной ценз был определен между 13 и 17 годами. Было опрошено около 100 учащихся города Новосибирска. В итоге мы выявили, что самой популярной социальной сетью, в которой можно проводить время с пользой для своего образования является сеть «ВКонтакте», на втором месте «Facebook», на третьем – программа «Скайп». Мы выяснили, каким образом

ученик профильного класса с углубленным изучением английского языка может развивать знания и навыки в социальных сетях. Опрошенные молодые люди отвечали, что в сети «В Контакте» можно читать и писать статьи в специальных группах, просить помощи при подготовке к урокам или экзаменам, сохранять фильмы на английском языке, просматривать картинки со схемами правил грамматики и слушать аудиокниги. В «Facebook» есть возможность читать записи известных личностей и писать комментарии на английском языке. В «Скайпе» можно практиковать свой английский с репетитором, с носителем языка или друзьями по переписке. На уроках можно использоваться скайп-конференции с носителями языка для старших классов, для младших – просмотр фильмов и интервью в «ВКонтакте».

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что есть реальная возможность заинтересовать молодежь предметом «Иностранный язык» с помощью социальных сетей и специализированных программ. Так, на уроке могут использоваться скайп-конференции с носителями языка для старших классов, для младших – просмотр фильмов и интервью в «ВКонтакте».

Ученики профильных классов, где английский язык изучается в течение 9–10 лет, могут рассказать носителям языка о своей стране. Использование открытых «Скайп»-уроков с носителями языка из другой страны не повлияет значительно на учебный план. Тема может быть заранее обговорена с преподавателем связывающейся стороны. Дети будут готовить по группам рассказ о своих школьных буднях, о традициях в своей семье, о походе в магазин и о многом другом. Наглядный материал (презентации, фотографии или рисунки) поможет детям устанавливать логические связи между услышанными иностранными словами и полученной информацией.

Для подтверждения нашей гипотезы мы провели пробный урок по изучению русского языка с классом из Таиланда. С русской стороны участвовали трое студентов Новосибирского педагогического университета, с тайской – участие принял класс специальной подготовки по иностранным языкам. Качество связи было отличное. Во время урока мы обсудили традиции русской семьи, сравнили их с аналогичными в тайской семье, поговорили об обучении в обеих странах. Весь эксперимент проводился под наблюдением преподавателя и интересующихся студентов. В начале прослеживался языковой барьер, но после часовой дискуссии интерес вытеснил страх.

В итоге мы сделали вывод, что такой вариант преподавания иностранных языков с помощью программы «Скайп» был положительным опытом. В дальнейшем предстоит эксперимент на школьных уроках, мы считаем полезным провести длительное исследование с проверкой уровня знания языка и регулярными занятиями.

Другой социальной сетью для обучения младших школьников английскому языку стала популярная сеть «ВКонтакте». Важным преимуществом сети «ВКонтакте» является уже созданная определенная аудитория, большинство которой молодежь и подростки. Поэтому остается только грамотно применить уже существующие связи и привлечь школьников к изучению иностранного языка. Для этого существуют огромные возможности эффективного использования аккаунта учителя английского языка в данной социальной сети. Социальная сеть «ВКонтакте» имеет множество ресурсов для создания приватной группы, которая подойдет для ведения урока в школе как дома. В такой группе можно оставлять записи на виртуальной стене, создавать альбомы с фотографиями. Более того, интернет-сеть позволяет постоянно следить за обновлениями с помощью появления опубликованных сообщений в специальной новостной ленте.

Для подтверждения второй гипотезы мы создали закрытую страничку «ВКонтакте», на которую могли выходить только студенты, поступившие в НГПУ в 2016 году на направление педагогической подготовки География – английский язык. Студенты-кураторы этой группы выполняли роль «учителя». Они были обязаны регулярно публиковать сообщения по пройденному на уроке материалу и следить за ежедневными дополнительными рубриками. Так, например, после изучения модальных глаголов на страничке дублировалось домашнее задание, прикреплялись схемы и таблицы в виде фотографий, загружался ролик по пройденной теме, созданный носителем языка. Студенты, выполнявшие, в свою очередь, роль «учеников», следили за появлением новостей со своих смартфонов, задавали вопросы и выражали свои впечатления на английском языке в комментариях под сообщениями. Также они могли сами добавлять понравившиеся статьи, музыку и аудиокниги по интересующим темам. К примеру, после связи по «Скайп» с тайландскими детьми один из «учеников» выразил свои эмоции о прошедшем уроке английского языка, прикрепив фотографию, сделанную во время конференции, и отправил ссылку на текстовый документ с материалами, обсужденными во время разговора по «Скайп».

Подводя итог, следует отметить, что проведенные эксперименты по использованию социальной сети «ВКонтакте» и компьютерной программы «Skype» способствуют заинтересованности школьников в изучаемом предмете, в нашем случае – английском языке. Следовательно, повышаются успеваемость учащихся и вероятность успешной сдачи предстоящего экзамена. Данный метод обучения является одним из наиболее перспективных и позволяет быть всегда в курсе прошедших и предстоящих тем предмета школьного курса, улучшить коммуникативные способности обучающихся, преодолеть межкультурный барьер.

О.В. Цигулева, К.А. Чегодаева

**РАЗНОУРОВНЕВЫЙ ПОДХОД
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ
(НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА
НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

Статья посвящена анализу разноуровневого подхода в обучении иностранному языку студентов младших курсов на примере института детства Новосибирского государственного педагогического университета. Раскрыта проблема актуальности данного подхода, приведен перечень направленности учебных целей при реализации разноуровневого подхода в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: разноуровневый подход, младшие курсы, педагогический университет.

O.V. Tsiguleva, K.A. Chegodaeva

**DIFFERENTIAL APPROACH IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGE TO JUNIOR STUDENTS
(CASE OF THE CHILDHOOD INSTITUTE
OF THE NOVOSIBIRSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY)**

The article is devoted to the analysis of the multilevel approach in teaching a foreign language to junior students. It looks at the case of the Institute of Childhood of the Novosibirsk State Pedagogical University. The authors reveal the relevance of the approach and present a list of learning objectives adjusted to the implementation of the multilevel approach in the process of teaching a foreign language.

Key words: multilevel approach, junior students, pedagogical university.

Социально-экономические преобразования, происходящие в России последние 10–15 лет, резко изменили ценностные ориентиры российского общества и привели к его расслоению, что повлекло за собой изменение целей и задач, стоящих перед образованием. Социальный заказ на форму,

качество и содержание образования стал определяться не только государственным заказом, но и спросом, существующим на рынке труда и существенно отличающимся по уровню образовательных предпочтений. Очевидно, что продуктом системы образования должна быть не унифицированная личность, а личность с высоким уровнем интеллектуального развития, способная к непрерывному образованию и саморазвитию, гибкому изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности [Цигулева, 2009].

Вхождение России в единое европейское образовательное пространство значительно повлияло на расширение функции иностранного языка как предмета и привело к переосмыслению целей, задач и содержания обучения иностранным языкам. Учебная деятельность как форма активного субъект-субъектного отношения к действительности представляет собой совокупность действий, направленных на достижение образовательных целей. Важнейшими ее характеристиками являются наличие субъекта, объекта, средств и результатов деятельности [Там же]. В высшей школе сегодня существует огромное количество методик и подходов к преподаванию иностранного языка. Например, речедетельностный, социокультурный, личностно ориентированный и др. подходы. Однако одним из самых актуальных остается личностно ориентированный, подразумевающий разноуровневый подход в обучении иностранному языку.

Возникает закономерный вопрос: «Почему же так востребован именно разноуровневый подход?». Отвечая на него, необходимо принять во внимание, что разноуровневый подход в обучении – это педагогический подход, реализующий обучение студентов в соответствии с их уровнем владения иностранным языком в группах уровня «А», «В», «С», способностями усвоения учебного материала и индивидуальными особенностями личности каждого студента. В

качестве критерия оценки учебной деятельности используется критерий усилия студента по овладению материалом и его творческому использованию.

Использование разноуровневого подхода в обучении иностранным языкам дает педагогу возможность креативно решать педагогические задачи, такие как: использование нестандартных подходов в обучении, выявление определенных талантов у студента в процессе коллективного взаимодействия. Педагогу намного комфортнее работать на занятиях, сформированных на базе психофизиологической диагностики с учетом способностей и возможностей обучающихся. Используя разноуровневый подход в обучении, педагог ориентируется на личность каждого студента, создавая условия для формирования познавательной инициативности и самостоятельности.

Педагогическая ситуация, протекающая в данных условиях, является личностно ориентированной, поскольку она актуализирует личностный потенциал, процесс саморазвития личности, т.е. ставит ее в позицию, когда необходимо избирать, оценивать, выражать свое мнение, рефлексировать собственное поведение с позиций предстоящей профессиональной деятельности и т.п. При этом становление личности не только предполагает предоставление учащемуся пространства для свободного творческого самовыражения, но и обеспечивает ему психологический комфорт, что во многом определяется личностью сотрудничающего с ними педагога, его личностным и творческим потенциалом [Там же].

Разноуровневый подход должен быть направлен на достижение таких учебных целей, как:

- общеобразовательная, подразумевающая развитие эрудиции и расширение языковедческого и общего кругозора;
- практическая цель, которая заключается в овладении продуктивными видами речевой деятельности как минимум на базовом уровне;

- развивающая, то есть психологическая, готовность к непосредственной коммуникации и развитию личности в целом;
- воспитательная цель, связанная с формированием у студентов уважения как к культуре изучаемого языка, так и к родной культуре.

В Новосибирском государственном педагогическом университете в институте детства использование разноуровневого подхода в обучении иностранного языка применяется с первого дня обучения. При поступлении на I курс студенты пишут тест, определяющий уровень их знания иностранного языка. По результатам теста все студенты института детства делятся на две группы по уровню знания (сильная и слабая). Так, сильная группа продолжает обучение по учебникам уровня «INTERMEDIATE», начиная обучение в университете с уже достаточно сложных заданий и выполняя задания в более быстром темпе, а в слабой группе используются учебники уровня «ELEMENTARY» и задания выполняются в более медленном темпе, поскольку группы, как правило, начинают изучение иностранного языка с самого начала. В обеих группах задания включают в себя практику говорения, отработку фонетики, лексики и грамматики.

Ключевыми задачами разноуровневого обучения становятся удовлетворенность познавательных потребностей всех студентов в независимости от их уровня знаний, учет их персональной подготовленности и личных качеств каждого.

Таким образом, разноуровневый подход в обучении иностранному языку предоставляет возможность студентам основательнее изучить тему и существенно расширить общий кругозор. Значимая составляющая при обучении студентов иностранным языкам – это развитие коммуникативных умений, а уровневый подход наиболее однозначно и отчетливо отражает уровень освоения студентами коммуникативных умений, поэтому разноуровневое обучение считается

ся на данный период наиболее актуальным с точки зрения современной методологии.

Библиографический список

1. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков: монография. Новосибирск, НИЭМ, 2009. 144 с.

А.В. Черенкова

ОСОБЕННОСТИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена понятию билингвизма и основным особенностям билингвального обучения. В современном российском образовании данный тип обучения малоизучен, но все более актуален. В статье описаны виды и модели организации билингвального обучения, факторы влияющие на него, а также краткие педагогические рекомендации для успешного обучения детей-билингвов.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное обучение, аккультурационная, изолирующая, открытая модель.

A.V. Cherenkova

PECULIARITIES OF BILINGUAL EDUCATION

This article is devoted to the concept of bilingualism and the main peculiarities of bilingual education. In the modern Russian education system, this type of education is not well-studied, but it is becoming more and more relevant and topical nowadays. The article describes such issues as: types and models of organization of bilingual education, factors influencing it and brief pedagogical recommendations for successful teaching of bilingual children.

Key words: bilingualism, bilingual education, acculturation model, isolating model, open model of education.

В современном информационном мире мы окружены процессами, которые приводят к коренным изменениям. Сейчас информация пересекает любые границы, важны ее доставка и понимание. Данные процессы обуславливают появление нового лингвистического явления – билингвизма.

Развитие коммуникаций создает необходимость обмена знаниями и информацией на билингвальной основе, что в ответ влечет за собой необходимость появления и развития билингвального обучения.

«Билингвизм», или двуязычие, давно является предметом внимания и изучения многих исследователей XX–XXI веков.

С точки зрения педагогики «билингвизм» (от лат. *bi* – «два» + лат. *lingua* – «язык») – способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками; реализация способности пользоваться попеременно двумя языками; практика попеременного общения на двух языках.

Существуют два типа понимания билингвизма: в узком смысле – это свободное владение парой языков, а в широком – относительное владение вторым языком и способность им пользоваться в определенных кругах. Также исследователи разграничивают *виды билингвизма*.

1. *Субординативный и координативный*, где в первом случае билингв владеет одним из языков лучше, а во втором – владеет парой языков в равной мере.

2. *Активный и пассивный* – субъект часто обращается к паре языков в равной степени либо часто использует один язык из пары.

3. *Контактный и неконтактный* – билингв поддерживает связь с носителями языков или же, наоборот, находится «вне контакта» с ними.

4. *Автономный и параллельный* – субъект усваивает языки без соотнесения языков между собой либо овладевает одним языком, параллельно опираясь на другой язык [Азимов, Щукин, 2009].

Билингвальное (двуязычное) обучение – равное овладение учащимся двумя языками (родным и иностранным), освоение родной и иноязычной культуры, а также развитие учащихся как бикультурных личностей.

В современной системе российского школьного образования основной целью обучения иностранному языку является развитие у учеников способностей использовать язык как средство общения в диалоге культур. Согласно образовательным стандартам необходимо развивать у обучающихся коммуникативную компетенцию (речевую, социокультурную и языковую). Также современный учебный процесс подразумевает небольшие группы обучаемых, а следовательно, индивидуальный подход и дифференциацию.

В процессе языкового обучения очень важны различные методы – обсуждение, анализ, диспут, ролевые игры и моменты, проектная и самостоятельная деятельность учеников.

Билингвальный тип обучения реализует у учащихся перестройку речевых умений и создание механизмов переключения с одного языка на другой. В данном виде обучения акцент делается на развитии памяти, формировании речевых моделей на двух языках, обширности и пополнении лексического запаса, развитии толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам, а также социальным группам.

Таким образом, целями билингвального образования являются:

- 1) овладение предметным знанием с использованием двух языков;
- 2) формирование и совершенствование межкультурной компетенции;
- 3) развитие коммуникативной компетенции учащихся в родном и изучаемом языке;
- 4) развитие у учащихся способности получать дополнительную предметную (внеязыковую) информацию из различных сфер функционирования иностранного языка;
- 5) воспитание коммуникативности, уважения к языкам и культуре.

Результат данных целей – формирование языковой личности, способной понимать и составлять речевые высказывания на двух языках в равной мере.

В мировой практике известны разные модели организации билингвального типа образования, такие как:

- аккультурационные;
- изолирующие;
- открытые.

Аккультурационная модель предполагает «врастание» меньшинства в доминирующую языковую среду и основную культуру. Дети попадают в школы переходного типа, где они за полгода осваивают язык основного образования. Но данная модель по праву считается деструктивной, так как лишает население перспективы билингвальности и биккультурности.

Изолирующая модель предполагает вначале некую «изоляцию», компактное проживание этноса в диаспорах, а значит, она ориентирована на социальную дезинтеграцию. В школе при такой организации обучения воссоздается модель, принятая на родине, без учета языка социализации.

Открытая модель становится единственной формой, обеспечивающей в отношении билингвов целостность воспитания и обучения, интеграцию во всех сферах. Данная модель становится залогом плюрализма и партнерства культур. Изучаемый язык становится метапредметом, позволяющим использовать разные формы работы: «Язык через музыку», «Язык и театр».

Данные системы являются государственными и отражаются в организации школьного образования, куда попадают дети-билингвы или мигранты.

На процесс обучения огромное влияние оказывает возраст, в котором начато овладение вторым языком. В случаях когда ребенок овладевает двумя языками в возрасте до трех лет, он проходит две стадии: сначала ребенок смешива-

ет 2 языка, затем начинает отделять их друг от друга. Уже в возрасте около 3 лет ребенок начинает четко отделять один язык от другого. В конце третьего-четвертого года жизни дети перестают смешивать языки. Ребенок 4–5 лет стремится к контактам, его привлекает возможность рифмовать слова. Он стремится узнать, что означает то или иное слово, и называет предметы. Уже в 6 лет он активно использует язык в игре со сверстниками [Хамраева, 2015].

Исследователь Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет следующие *особенности становления механизма билингвизма*. Возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков является *первой* особенностью данного механизма. *Вторая* особенность становления билингвизма связывает иностранный язык с родным и с соответствующей семантической системой, которая образуется вокруг каждой лексической единицы. *Третья* особенность связана с правилом доминантного языка, который подавляет второй и становится причиной не только лексической, грамматической, но и лингвострановедческой интерференции.

Данные особенности становления механизма билингвизма говорят о необходимости его формирования на начальном этапе обучения [Миньяр-Белоручев, 1991].

Практическая реализация особенностей становления билингвизма также возможна при активном использовании следующих техник и заданий:

- презентация иноязычных лексических единиц с учетом их значений и полей, т.е. объяснение границ значения слов;
- постоянные упражнения на создание и закрепление связей словосочетаний с помощью их перевода на иностранный язык;
- создание речевых ситуаций для понимания и закрепления ситуационных связей и речевых клише;

- частое чтение и записи под диктовку учителя, цифровое обозначение числительных, названий дней недели, месяцев;
- использование зрительного кода как средства обучения монологической речи, ограничивающего влияние родного языка. С данной целью учащиеся получают задание записать содержание иноязычного текста любыми условными знаками, рисунками, но без использования слов родного языка;
- повторение иноязычного текста с различным темпом речи и временным периодом (отставание от речи говорящего, измеряемое в количестве слов);
- повторение скороговорок на изучаемом языке для развития произношения;
- слушание иноязычного текста с опорой на текст на родном языке.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. С. 29–30.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. 1991. № 5. С. 15–16.
3. Хамраева Е.А. Русский язык для детей-билингвов: теория и практика. М.: Билингва, 2015. 152 с.

Е.К. Миронова

РУССКИЙ ЯЗЫК В АМЕРИКЕ

Статья посвящена вопросу изучения русского языка и культуры в университетах США. Автор отвечает на вопрос о степени популярности русского языка как предмета по выбору студента, о методах изучения русского языка, о роли носителей языка в процессе обучения. Утверждается, что успешное изучение языка не может проходить без знакомства с культурой страны, в которой на нем говорят. Однако погружение в изучаемый язык и культуру возможно и в условиях образовательного учреждения.

Ключевые слова: русский как иностранный, студент по обмену, метод погружения, язык наследия.

Е.К. Mironova

TEACHING RUSSIAN IN THE USA

The paper focuses on teaching Russian as a second language at American Universities. It explores who and why chooses to learn Russian culture in the USA. The author emphasizes the role of native speakers (foreign language teaching assistants) in familiarizing students with the target culture. It is stated that method of immersion makes it possible to learn Russian efficiently in the US.

Key words: Russian as a foreign language, student exchange program, foreign language teaching assistant, heritage language learners.

А знали ли вы, что в Америке нет официального языка? То, что на английском говорит подавляющее большинство – простая случайность. На месте английского мог бы оказаться любой другой язык. Однако английский утвердил свои позиции в Новом Свете как лингва франка. Хотя иммигранты, приехав сюда в поисках американской мечты, не сожгли за собой все мосты и во многом имитировали свой привычный уклад жизни на родине. Яркий тому пример – район «Брайтон Бич» в Бруклине, Нью-Йорк. Приезжаешь туда, и кажется, что ты попал в другое время, Россию 90-х годов. Вывески, обстановка в забегаловках, одежда в мага-

зинах, то, что носят прохожие, – все это так далеко от того, что сейчас модно в современной России. Но людям, живущим там, это неважно. Какой они запомнили свою родину, такой они и хотят ее видеть. Забавно выходит – самые консервативные русские живут в прогрессивной Америке.

Когда же и каким образом русские попали в Америку? В XX веке было несколько волн иммиграции из России и стран СНГ; люди спасали себя и свои семьи от постоянно меняющегося режима в стране: Гражданская война, Вторая мировая война, распад Советского союза [Мелконян, 2016]. Новоявленные граждане США обосновывались в таких больших городах, как Нью-Йорк и Бостон, постепенно выстраивая тот уклад жизни, который принято считать характерным для так называемых «русских американцев» (Russian Americans).

За те четыре года, что я живу в Америке, мне стало понятно, что совсем не обязательно ехать в Россию, чтобы жить «по-русски». Совсем недалеко от Бостона, в городке Алстон, где я сейчас обосновалась, есть три русских магазина, русские аптеки, русский книжный магазин; русскую речь слышу постоянно. Также в окрестностях есть русские кафе и рестораны, русский караоке-клуб, русский бар, несколько русских драматических театров; довольно часто приезжают эстрадные исполнители из России. В общем, по родине скучать не приходится; и, если кому-то очень уж не хочется приспособливаться и учить английский, то спокойно можно прожить и «по-русски».

Если русские не хотят изучать английский, значит ли это, что американцы стараются выучить русский язык? К сожалению, это не совсем так. Из-за своего изолированного положения американцы никогда не ощущали потребности в овладении какими-либо иностранными языками. По крайней мере, пока это не стало стратегически важной задачей для правительства США во время Второй мировой войны и не появилась необходимость в людях, знающих ино-

странные языки. Интересная, я бы даже сказала, невероятная история произошла с лингвистом Чарльзом Хоккетом (Charles F. Hockett), призванным в армию. Этот эпизод вошел в историю под названием «китайский случай».

Произошла эта история на борту корабля, направляющегося в Китай для выполнения стратегической военной миссии, для которой американской армии срочно понадобились военные, владеющие разговорным китайским языком. Таких, как и следовало ожидать, не оказалось. Поэтому было решено отправить на задание лингвиста, рядового Хоккета. Собрав шесть информантов, носителей китайского языка, рядовому Хоккету поручили роту солдат и отправили их всех на корабле в Китай. Его задачей было за время плавания по Тихому океану самому выучить китайский язык и обучить всех находящихся на борту солдат. В процессе разговоров с информантами Хоккет сумел выявить основные структуры и принципы китайского языка, написать учебные пособия и тексты для офицеров [Fox, 2000]. Задача была выполнена успешно: офицеры сумели достичь необходимого уровня китайского языка для выполнения своей миссии. После войны были предприняты попытки адаптировать этот метод интенсивной языковой программы в вузах, но, как и следовало ожидать, результаты были не такие впечатляющие. «Случай с китайским» – уникальный в своем роде подвиг, успех которого в большей степени обусловлен экстремальными условиями войны. Но сам интерес к созданию языковых программ, основанных на методе погружения, не пропал.

Одним из самых успешных проектов стала школа языков Мидлбери (Middlebury), основанная после Второй мировой войны. Это интенсивная летняя программа для всех, кто стремится повысить свои разговорные умения. Помимо русского языка, студентам предоставлена возможность изучать такие языки, как японский, корейский, испанский, арабский и многие другие. Девиз их летней интенсивной программы:

«В жизни нет субтитров» («Life doesn't come with subtitles»). Перед началом занятий, студенты дают клятву: «Поступая в Языковую школу, я обязуюсь выполнять Устав школы и использовать язык школы, насколько это возможно, в качестве единственного языка общения. Я понимаю, что если я не выполню этот обет, это может привести к исключению из школы без выставления оценки и возвращения мне денег». Такой серьезный настрой дает действительно потрясающие результаты. Я разговаривала с некоторыми студентами, прошедшими восьминедельную программу в Миддлбери – уровень их русского языка просто не идет ни в какое сравнение с другими студентами их же курса. Недаром говорят, что для того, чтобы выучить язык, нужно погрузиться в язык и культуру. Но действительно ли для этого нужно обязательно поехать в страну этого языка? Выходит, что нет. И Миддлбери – яркий тому пример: чтобы достичь желаемого уровня знания иностранного языка, не важно, где ты, а важно, сколько усилий ты прилагаешь [Middlebury...].

Менее интенсивная версия метода погружения активно применяется во многих университетах, где кафедры иностранных языков приобретают целые дома на территории университета и симулируют там ситуацию погружения. По правилам таких домов живущие там студенты обязуются говорить только на языке дома (будь то русский, испанский или французский). В таких домах обычно живет специально приглашенный студент по обмену из страны изучаемого языка. Этот человек является представителем своей культуры ('cultural ambassador'), организует культурные и развлекательные мероприятия для жителей дома и других студентов университета, желающих говорить на этом языке. Для многих это уникальный шанс приблизиться к культуре и вживую попрактиковать язык.

К сожалению, не у всех кафедр имеется в распоряжении достаточное количество средств, чтобы обеспечить своих

студентов таким отдельным помещением. Поэтому они либо выбирают вариант попроще (расселяют желающих погрузиться в иностранный язык в соседние комнаты общежития), либо просто ограничиваются организацией внеклассных мероприятий. Последние два примера – это как раз мой случай.

Кафедра русского языка в университете Брендайса не может себе позволить самостоятельно платить приглашенным студентам по обмену, но, к счастью, существует программа Fulbright FLTA (Foreign Language Teaching Assistant), финансируемая Министерством образования и культуры США. За право участвовать в этой престижной программе борются не только участники из более чем 30 стран (около двух тысяч человек), но и несколько сотен университетов Америки. Получив стипендию Fulbright, я как раз и стала таким представителем русской культуры для студентов в Брендайсе. В мои задачи входила организация внеклассных мероприятий, связанных с русским языком и культурой России. Два раза в месяц я организовывала так называемый «Русский чай», куда были приглашены все желающие поговорить по-русски. В мои обязанности входила разработка развлекательной программы для студентов: игры, песни, видеоклипы, подготовка тем для разговоров на различные темы, поделки и т.д.; а также проверка письменных заданий и проведение разговорного часа раз в неделю, где мы отработывали свежезученный материал. Это стандартная программа для большинства университетов Америки. Преподаватели стараются прививать интерес к изучаемому языку не только в классе, но и за его пределами.

Студенты тоже не отстают: в кампусе активно работают студенческие клубы по интересам. Обязательно есть русский, испанский, французский и т.п. клубы. Отличительной особенностью Брендайса является то, что он считается «еврейским» университетом, так как был основан на деньги еврейской общины в 1948 году, во времена, когда евреям часто отказывали в высшем образовании. Как и следовало ожидать,

большинство евреев, иммигрировавших в Америку, – русскоговорящие, поэтому русский клуб в Брендайсе процветает. Студенты организуют ежемесячные мероприятия для всех русскоговорящих и только начавших изучать русский язык студентов; а в марте проводится неделя русской культуры, приуроченная к Международному дню 8 марта. За эту неделю стандартно проводятся такие мероприятия, как показ русского кино, лекция приглашенного специалиста по культуре или литературе, праздничный концерт, мастер-класс по каким-нибудь поделкам и, наконец, русская дискотека.

На следующий год с абсолютно такой же задачей в роли координатора русских проектов я попала в колледж Веллсли (Wellesley College) – очень престижный женский колледж, который когда-то закончила Хилари Клинтон. Русскую кафедру там основал Владимир Набоков в 1943 году, чья семья бежала от бед Гражданской войны сначала в Англию, а потом в Америку. Студентки Веллсли прекрасно знают, кому обязаны существованием любимой русской кафедры, и охотно записываются на ежегодные семинары, посвященные творчеству Набокова. Благодаря своим успешным выпускницам, колледж Веллсли получает щедрые пожертвования от частных лиц, что дает кафедрам практически неограниченные ресурсы для воплощения в жизнь своих идей. Поэтому они и могут позволить себе оплачивать проживание и питание своих приглашенных ассистенток. Русская кафедра в Веллсли хотя и не владеет целым русским домом, но зато студентки всегда могут рассчитывать на часть коридора в общешитии, которую они с нежностью называют «Русская деревня». Эта «Русская деревня» состоит из нескольких комнат, расположенных совсем недалеко друг от друга; как правило, все проживающие там девушки изучают русский язык. Так что при желании они могут говорить по-русски не только с приглашенной ассистенткой, но и со своими соседками. В этой деревне я как раз прожила ровно год после

программы Фулбрайт. Еженедельно, помимо «Русского стола» за обедом (время, когда все желающие могут прийти в столовую и сесть за стол, где все говорят по-русски), в мои задачи входила организация еженедельных вечерних посиделок для жительниц «Русской деревни» и других заинтересованных студенток. Вместе мы пили чай, если сушки и пряники, обсуждали дела насущные, смотрели советские и российские фильмы, вместе готовили вкуснейшие блины со сгущенкой и пели песни Земфиры под гитару. Все эти мероприятия, во-первых, создают чувство сплоченности среди студенток, изучающих русский язык, и, во-вторых, положительно отражаются на их академической успеваемости.

Итак, почему же американские студенты выбирают русский язык? Во-первых, согласно требованиям любого университета студенты должны закрыть как минимум три семестра, посвященных любому иностранному языку. Большинство идет на испанский, чуть меньше на французский и китайский, еще меньше на немецкий, русский, арабский, японский и остальные. Кто же решается начать изучать русский? Из разговоров со студентами я поняла, что мотивация у всех разная. Кто-то идет просто потому что интересно: что-то вроде «Не хочу быть как все и идти на испанский! Может быть выбрать арабский? Или русский? Точно! Почему бы и нет». Есть и более осознанные причины: кому-то нравятся произведения русских композиторов, кому-то интересна русская литература, а кому-то – русская команда по хоккею.

Совершенно иной тип студентов – это «херитажники» ('heritage speakers'). Так называют второе поколение русских иммигрантов. Это очень сложная и разношерстная категория студентов. Большинство из них выросли, говоря на русском языке со своими родителями, бабушками и дедушками, а также с другими своими родственниками, живущими в России. «Унаследовав» русский язык от своих родителей, они очень быстро переключаются на английский, как только идут

в школу, и, как правило, английский язык начинает вытеснять русский. Теперь все зависит от родителей, на что они готовы пойти, чтобы быть уверенными, что дети не забудут родной язык. Больше всего «херитажников», конечно, в Брендайсе, что совсем неудивительно, так как туда стремятся поступить как раз дети из еврейских семей, так как университет часто предлагает им полную или частичную стипендию.

Херитажники часто записываются на русский язык с надеждой с легкостью получить высшую оценку, или, как они говорят, «easy A», которая им нужна для поддержания среднего балла (GPA) на достойном уровне. Но не тут-то было, потому что искоренять «хорошо отработанные» за много лет грамматические ошибки совсем не просто. Очень часто бывает, что такие студенты довольно неплохо говорят по-русски, у них большой словарный запас, но грамматика (падежи, например) хромает. Некоторые могут даже не уметь читать и писать на русском языке; они, может быть, в детстве и умели, но разучились.

Еще одна отличительная черта «херитажников» – это так называемые кальки с английского языка. Это значит, что они придумывают предложение на английском языке и просто заменяют все слова на русские, не меняя лексической и синтаксической структуры. Типичные примеры таких калек: «Я не знаю, если он хочет прийти сегодня» (I don't know if he wants to come tonight) или «Он хорошо делал на экзамене» («He did well on the exam»).

Другая отличительная черта речи «херитажников» – это то, что русский у них будто заморожен во временной капсуле, потому что единственный русский язык, который они знают, они слышали от своих родителей и бабушек, дедушек. Смотрят и знают они в основном только советские фильмы и музыку. Что и понятно, так как связи с современной Россией у них нет, и, соответственно, спонтанный доступ к современной поп-культуре у них также отсутствует.

Несмотря на усилия и явный успех деятельности русских кафедр, руководство университетов не всегда их поддерживает: постепенно сокращает финансирование, закрывает должности преподавателей, с неохотой берет новых преподавателей на срок более двух лет, что, конечно, никого не устраивает: всем хочется стабильности. Но, несмотря ни на что, каждый год все больше и больше аспирантов, успешно защитив диссертации по славистике, с надеждой и трепетом ездят на интервью из штата в штат, из университета в университет в надежде получить какую-нибудь более-менее стоящую должность преподавателя русского языка и литературы.

На самом деле интерес к русскому языку есть не только у студентов, но и практически у всех, с кем я знаколюсь здесь. Одни интересуются историей России и политикой, другие литературой. Есть и те, которые ничего о России не знают, кроме того, что у нас есть медведи и водка. Последняя категория людей как раз доказывает важность преподавания не только языка, но и культуры, чтобы люди расширяли кругозор и понимали, что есть и другой уклад жизни, что не все в мире живут и думают так, как они. Ведь это же так интересно!

Библиографический список

1. Мелконян В.А. Миграция рабочей силы в Соединенные Штаты Америки на современном этапе // Наукoведение: интернет-журнал. 2016. Т. 8, № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/77EVN516.pdf> (дата обращения: 05.12.2017).
2. Fox M. Charles Hockett, 84, Linguist With an Anthropological View // the New York Times. 30 November 2000 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nytimes.com/2000/11/13/arts/charles-hockett-84-linguist-with-an-anthropological-view.html> (дата обращения: 05.12.2017).
3. Middlebury Language School [Электронный ресурс]. URL: <http://www.middlebury.edu/lc>. (дата обращения: 05.12.2017).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абакумова Алена Александровна, студентка II курса института детства Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: aluona_1997@mail.ru

Алисова Галина Петровна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: alisova47@kspu.ru

Анашкина Дарья Юрьевна, учитель иностранного языка Белоярской основной общеобразовательной школы Краснотуранского района Красноярского края, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: anda_0308@mail.ru

Баскаулова Полина Андреевна, студентка IV курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: polina.baskaulova@mail.ru

Билингер Анастасия Александровна, учитель английского языка Филимоновской средней общеобразовательной школы, с. Филимоново Красноярского края; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nastya.bilinger.91@mail.ru

Битнер Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующей кафедрой английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: mbitner@mail.ru

Богданова Ольга Самойловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: bogomdannaya@yandex.ru

Болдовская Полина Евгеньевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: boldovskaya@mail.ru

Боброва Екатерина Александровна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: dior1000@yandex.ru

Бундеева Валентина Васильевна, учитель английского языка средней школы № 145 г. Красноярска;
e-mail: valenti1234@yandex.ru

Бутанаева Надежда Викторовна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: n.butanaeva@gmail.com

Вавилова Юлия Александровна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: vavilova3@bk.ru

Вершкова Наталья Даниловна, преподаватель кафедры лингвистики, теории и практики перевода Сибирского государственного университета науки и технологий имени М.Ф. Решетнёва;
e-mail: savamart@yandex.ru

Вергазова Кристина, студентка V курса Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: verg_kris@mail.ru

Власенко Екатерина Владимировна, студентка II курса института детства Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: vlasenkokatya98@mail.ru

Власова Влада Владимировна, студентка II курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: misseverything98@yandex.ru

Высоцкая Марина Николаевна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: vismar077@list.ru.

Голубева Мария Владимировна, студентка V курса института детства Новосибирского государственного педагогического университета»; e-mail: golubeva19952001@yandex.ru

Данилова Алина Александровна, студентка V курса Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: mini_2000@mail.ru

Данилова Ольга Евгеньевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: olka10000@mail.ru

Дворинович Полина Викторовна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: polina.lyutak@mail.ru

Жукова Камила Жановна, студентка II курса института детства Новосибирского государственного педагогического университета

Зенгер Алиса Романовна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: chaikovskiyv@mail.ru

Ильченко Анастасия Петровна, студентка IV курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: ilchenko.nastuha@mail.ru

Ипатовая Дарья Александровна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева,
e-mail: idashok@mail.ru

Камзолова Виктория Владимировна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: kamzolova.vika@mail.ru

Кармазина Анастасия Сергеевна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: akt.sueitl@yandex.ru

Клессова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, e-mail: klessova@kspu.ru

Коваль Иван Александрович, студент V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: ernieball1995@mail.ru

Колмакова Маргарита Владимировна, доцент кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России; e-mail: m_kolm@ngs.ru

Кофман Елена Павловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, e-mail: jacobs@mail.ru

Красильникова Анастасия Александровна, студентка II курса Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: voit-75@mail.ru

Крупина Ольга Александровна, преподаватель японского языка языкового и бизнес-центра «Иероглиф» г. Красноярск; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: sofiacherkina@mail.ru

Крылова Ольга Викторовна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: olga.v.krylova@mail.ru

Кузжакова Ольга Ананьевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: olechka_k94@mail.ru

Линник Ольга Александровна, учитель английского языка лицея № 8 г. Красноярска, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: gluhenkayo@gmail.com

Майер Инна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: inna.maier@mail.ru

Макарова Мария Павловна, студентка II курса Новосибирского государственного педагогического университета;
e-mail: masha.makarova97@inbox.ru

Миронова Екатерина Константиновна, магистрант Бостонского колледжа (Boston College, The USA);
e-mail: katherine.mironova@gmail.com

Михайлова Виктория Викторовна, старший преподаватель кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России; e-mail: anacom-sib2@yandex.ru

Нужная Людмила Викторовна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nushnaja_1@mail.ru

Озолина Ирина Арнольдовна, старший преподаватель кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: ireneozolina@gmail.com

Пирогова Надежда Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики;
e-mail: nadin040883@rambler.ru

Писаренко Дмитрий Сергеевич, студент V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: dima_pis@mail.ru

Попкова Наталья Александровна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: nnatasha.600@yandex.ru

Попова Ксения Евгеньевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: popova_kenia@mail.ru

Потылицина Наталья Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: natalia-potylitsina@yandex.ru

Ракитянская Наталья Михайловна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: rnatalyam@gmail.com

Рахмясова Индира Ильдусовна, преподаватель Норильского медицинского техникума; e-mail: missindiragandy@mail.ru

Романова Дарья Евгеньевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: droppy666@gmail.com

Рыженко Юлия Игоревна, студентка IV курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: Juliarobr@mail.ru

Рыжова Полина Константиновна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: polinaryzhova1102@gmail.com

Сашина Анна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина;
e-mail: annatambov11@yandex.ru

Селезнева Ирина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: mixculture@mail.ru

Сердюкова Мария Леонидовна, ассистент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: citnikova@yandex.ru

Сидорова Анна Владимировна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: sidорова.cool2016@yandex.ru

Слива Марина Евгеньевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации юридического института Красноярского государственного аграрного университета; e-mail: mesliva@mail.ru

Смирная Анастасия Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва; доцент кафедры гуманитарных и общих дисциплин Красноярского государственного института искусств; e-mail: nastenasm@yandex.ru

Смирнова Анастасия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: anastasyavic@mail.ru

Смук Яна Андреевна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: yanasmuk@mail.ru

Соколова Анастасия Анатольевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nastena-sokolova@inbox.ru

Соколовская Дарья Александровна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; учитель русского языка и литературы средней школы № 17 г. Красноярска; e-mail: dasha_red16@mail.ru

Старовойтова Элла Витальевна, студентка II курса института детства Новосибирского государственного педагогического университета

Стехина Марина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

Третьякова Галина Георгиевна, учитель иностранных языков средней школы № 44 г. Красноярска; e-mail: variant2013@list.ru

Ходунова Татьяна Ивановна, учитель английского языка лицея № 8 г. Красноярск; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: _winter_081194@mail.ru

Холодкова Марина Владимировна, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина; e-mail: mvholodkova@yandex.ru

Цигулева Олеся Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: oltsiguleva@yandex.ru

Чегодаева Ксения Алексеевна, студентка II курса института детства Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: Chegodaeva.ksenia@yandex.ru

Черенкова Ангелина Владимировна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: linabc@mail.ru

Черных Михаил, студент V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: lodini1995@gmail.com

Яркова Ольга Александровна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: yolka1996@yandex.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Материалы

*VI Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

Красноярск, 5–6 декабря 2017 г.

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 21.03.18. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 25,0. Бумага офсетная.
Тираж 100 экз. Заказ № 03-РИО-005

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,
т. 295-03-40