

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА»

# СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

## СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Чебоксары  
2019

УДК 81(082)  
ББК 81.2я43  
С 56

Современные методы и технологии преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 449 с.

Печатается по решению ученого совета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева (протокол № 4 от 29.11.2019 г.).

Ответственные редакторы:

канд. филол. наук, доцент *Н. В. Кормилина*,  
канд. филол. наук, доцент *Н. Ю. Шугаева*

Сборник научных статей «Современные методы и технологии преподавания иностранных языков» является одним из трех сборников, изданных по материалам XVI Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы современной филологии и методики преподавания иностранных языков: направления и тенденции современных исследований». В него вошли статьи преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов высших учебных заведений Республики Казахстан, Республики Беларусь и Российской Федерации.

Сборник охватывает широкий спектр современных проблем преподавания иностранных языков в средней школе и вузе, а также общие вопросы лингводидактики.

Может быть рекомендован преподавателям иностранных языков, аспирантам, магистрантам, студентам старших курсов факультетов иностранных языков, всем, кто интересуется вопросами методики преподавания иностранных языков.

© Чувашский государственный  
педагогический университет  
им. И. Я. Яковлева, 2019

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

*Аввакумова Е. А.*

## **МЕТОДИКА КЕЙС-СТАДИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Алтайский государственный педагогический университет,  
г. Барнаул, Россия*

**Аннотация.** В статье обосновывается важность обучения студентов-иностранцев русскому языку при помощи метода кейс-стади. Сейчас много говорится о том, что надо усилить коммуникативную составляющую при обучении русскому языку как иностранному. Этой цели может способствовать использование кейсов на занятиях с иностранцами. Классический кейс способствует выработке навыков принятия самостоятельного решения, цель работы с кейсом в аудитории с иностранцами другая – коммуникативный практикум. В статье перечислены темы, по которым иностранцам можно предложить кейсы, и представлена разработка одного из кейсов как образец предлагаемой нами концепции.

**Ключевые слова:** кейс-стади, русский язык как иностранный, коммуникация, интерактивные методы обучения.

Метод кейс-стади – это метод активного анализа проблемной ситуации, основанный на обучении путем решения конкретных ситуационных задач. Суть метода кейс-стади: студенты, разделенные на группы, должны проанализировать ситуацию и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и обсуждение их в рамках общей дискуссии в контексте поставленной проблемы.

Впервые кейс-метод был применен в учебном процессе в 1870 году в школе права Гарвардского университета деканом юридического факультета, профессором права Христофором Колумбом Лэнгделлом. «Используя сократовский метод (вопрос – ответ), развивая метод проб и ошибок, он предложил студентам работать с первоисточниками (судебными делами, решениями апелляционного суда и др.), а затем делать собственные выводы, представлять собственные интерпретации и анализ. Подход Лэнгделла резко отличался от традиционного обучения (лекций, семинаров) индуктивным эмпиризмом и был встречен огромным сопротивлением» [1, с. 43]. Но, несмотря на это, за первые три года метод утвердился не только в Гарварде. Его уникальность и эффективность оценили ещё в шести других юридических школах. Вместо традиционных лекций учащиеся рассматривали, обсуждали реальные, происшедшие в жизни юридические ситуации. К занятиям студенты готовились заранее, изучая папки с настоящими докумен-

тами. Этот опыт превзошёл все ожидания и вскоре был признан перспективным. А его внедрение началось в Гарвардском университете также в преподавании медицины и делового администрирования.

В советской дидактике кейс был внедрен в учебный процесс С. Т. Шацким. Но в 30-е годы данный метод был запрещен. Вернулся кейс в российское образование в 90-е годы XX века и стал довольно популярным методом. Как обычно бывает, первоначальная идея обрастает новыми смыслами, появляются различные варианты и вариации, все больше отдаляющиеся от первоисточника. Иногда даже трудно понять, почему автор статьи пишет, что применяет кейс-стади: так далеки его «кейсы» от методики, разработанной в Гарварде. Например, в статье М. А. Шутяк предлагаются задания для иностранцев, изучающих русский язык, решение которых требуют одного правильного ответа, что противоречит идее альтернативности решения предложенной жизненной ситуации [6]. Надо сказать, что сами задания довольно интересные. Но причем здесь кейс? В статье М. В. Коноваловой, например, мы можем наблюдать противоречие в изложении теории кейс-обучения и представленных разработок. «Модель разрабатывается по определенным правилам конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни», – говорится в статье [3, с. 6]. На практике же предлагаются ситуации из литературных произведений, не имеющих никакого отношения к жизни.

Мы предлагаем кейс-стади в классическом понимании, где в кейсе представлена жизненная проблемная ситуация, которую обучающимся надо решить, исходя из имеющихся знаний, практического опыта и интуиции. Поскольку любая ситуация имеет несколько вариантов решения, происходит обсуждение всевозможных вариантов решения.

Применение кейс-стади ограничено на уроках русского языка как родного, так как особенности материала (орфография и пунктуация, грамматика и фонетика) предполагают при решении проблемной ситуации, как правило, один правильный ответ. Но при обучении русскому языку как иностранному кейс-стади может применяться довольно широко.

При решении проблемной задачи кейса развивается умение слушать, учитывать альтернативную точку зрения и высказывать свою, ориентироваться и приспосабливаться к новой для иностранцев языковой среде, оставаться один на один с реальными ситуациями. С помощью этого метода у быстро адаптируемых иностранных студентов появляется возможность быть готовым работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной задачи. Формируются и развиваются аналитические и коммуникативные способности, проводится исследовательская деятельность. Применять ситуационный анализ естественно как для обучения профессиональному, так и бытовому общению.

Кейсы могут быть предложены в разных формах: ресурсы из Интернета и периодических изданий, статьи из энциклопедий, объявления, финансовые и экономические отчеты, письма, материалы из архивов, и даже в

форме аудио и видеоматериалов. Главное, чтобы информация, представленная в кейсе, имела четкую и доступную структуру с приемлемыми и понятными определениями и точными данными.

Существует ряд работ, посвященных использованию кейс-стади в иностранной аудитории, с концепцией которых мы согласны, например, К. Ю. Гайрбекова пишет о том, что цель кейсов при обучении РКИ – способствовать формированию коммуникативных и социокультурных знаний слушателей, изучающих русский язык как иностранный, в процессе создания разных ситуаций общения, предельно приближенным к реальным [2, с. 40].

И. А. Оскольская предлагает при выборе темы для обучающего «кейса» стоит придерживаться следующих правил:

1. Специфика темы должна быть простой, то есть изучение сферы / отрасли не должно занять больше ресурсов, чем изучение поставленных задач.

2. Тема должна быть публичной, т.е. искомые данные по отрасли или статистика компании находятся в свободном доступе.

3. Тема должна быть «реальной», студент не должен отвлекаться на «фантастику» в процессе решения [5, с. 79].

В выборе темы важен индивидуальный подход и на то, что актуально для данной группы студентов. Необходимо ориентироваться на особенности данного коллектива: возраст, страна, национальность. Подбирается информация, актуальная и приемлемая для данной, конкретной группы учащихся, с учётом национальных традиций и особенностей менталитета. Например, со студентами из США, Европы мы можем общаться на темы сексуальных меньшинств, внебрачных отношений, а с мусульманскими студентами этот разговор не желателен. Важно определение характера взаимоотношений между участниками. Как часто они общаются между собой? Какой эмоциональный климат между ними сформировался? Мы советуем проводить кей-стади в группах, где уже преодолен первый этап общения. Иначе дистанции, свойственные малознакомым людям, не позволят открыто проявиться индивидуальности. И общение будет ограничено. Надо помнить, что главная цель метода кейс-стади в РКИ – это коммуникация.

Существуют разные методики проведения кейса, например, по Л. В. Лежниной, З. Ю. Юлдашеву [4; 7]. Мы в своей работе взяли этапы проведения кейса по Л. В. Лежниной. Этот план наиболее подходит для проведения дискуссии между студентами, ранее уже общавшимися. Разделение на микро-группы в знакомой среде будет восприниматься учащимися естественно и не создаст проблем в обсуждении заданной темы, что позволит плавно перенести беседу из малого круга в общую дискуссию.

Этапы проведения кейса по Л. В. Лежниной:

1. Самостоятельное знакомство студента с содержанием кейса.
2. Опрос по пониманию содержания кейса.
3. Разделение преподавателем студентов на микро-группы (4-6 человек).
4. Обсуждение содержания кейса в микро-группах.

5. Презентация решений групп одним из её представителей.

6. Презентация решения групп в целом.

7. Общая дискуссия и обсуждение полученных решений.

8. Обобщение полученных результатов и приобретённых знаний.

Структура работы в аудитории:

1. Слово преподавателя; постановка проблемы.

2. При необходимости распределение обучающихся по малым группам по 4-6 человек в каждой).

3. Организация работы в малых группах, определение докладчиков.

4. Организация презентации решений в малых группах.

5. Организация общей дискуссии.

6. Обобщающее выступление преподавателя.

7. Рефлексия.

При проведении дискуссии в незнакомой для студентов среде, где учащиеся впервые общаются друг с другом, мы рекомендуем этапы проведения кейса по З. Ю. Юлдашеву [7, с. 20].

Мы разработали десять кейсов для иностранцев. Тематика кейсов выбрана не случайно. Это актуальные в наше время для общества проблемы:

1. Вегетарианство – просто мода или здоровый образ жизни?

2. Платное образование: плюсы и минусы.

3. Надо ли покупать шубу?

4. Нужен ли брак в современном обществе?

5. Вживление чипов в человека: благо или нет?

6. Зачем нужна книга?

7. Алкоголь – средство для снятия стресса?

8. Трудности в общении, знакомстве.

9. Нетрадиционная сексуальная ориентация – норма или отклонение?

10. Есть ли что-то общее между разными религиями?

При разработке кейсов для РКИ мы соблюдали следующие требования:

1. Актуальные проблемы для учащихся.

2. Корректность.

3. События, изложенные в материалах, являются реальными.

4. Представленная проблема для обсуждения имеет неоднозначное решение, поэтому содержит достаточный объём информации.

5. Состав кейса: видеоматериалы, адаптированные печатные тексты, фотографии.

6. Запрет на политические темы.

Хотим отметить, что кейсы РКИ отличаются от кейсов в социологических, юридических, экономических науках тем, что студенты должны не только владеть информацией, но, самое главное, говорить. Дискуссия является основным продуктом, к которому мы стремимся, проводя занятие по методу кейс-стади в РКИ.

К сожалению, жанр статьи не позволяет представить все десять кейсов. Поэтому представляем только один, а именно, какой материал мы предоставляем студентам в кейсе. Кейс может быть, как в бумажном варианте, так и в папке, которую студент получает по E-mail. Если в кейсе есть видеoinформация, то лучше, конечно, создавать электронную папку.

**Кейс: Вживление чипов в человека: благо или нет?**

*Жизненная ситуация:* Виктору 18 лет. Он с 8 лет пошёл в первый класс. В этом году он заканчивает школу и мечтает жить и работать переводчиком в Австралии. Какая это красивая и чудесная страна! Он пересматривал видео и фото Даши. Даша с родителями улетели туда пять лет назад. И с тех пор друзья часто общались через интернет и договорились обязательно встретиться. Вот только Витя поступит в лингвистический институт, получит профессию переводчика, и они с Дашей снова будут вместе.

Витя очень старался учиться на одни пятёрки. Он знал, что при поступлении будет большой конкурс. А ему обязательно надо поступить. Ведь он обещал Даше. Да и у родителей нет денег на платное обучение. Витя мог надеяться только на себя. Вот и сидел целыми днями с учебниками. Готовился.

А сегодня он пришёл из школы очень расстроенный. На глазах блеснули слёзы. Витя узнал, что на его факультете отменили бюджетные места. И за обучение придётся платить по 80 000 рублей каждый год. Для Вити – это крах всех надежд.

Он сидел перед интернетом: «Надо что-то придумать!»

Через несколько дней он неожиданно нашёл объявление, что проводится эксперимент. Нужны добровольцы. Под кожу будут вживляться чипы. Скоро это будет обязательно для всех. Об этом давно говорят. И только тем, кто станет первым, за это предлагают 500 000 \$. Это очень большая сумма денег. Хватит и на обучение, и на покупку квартиры. Витя не верил своему счастью. Вот она удача!!! Конечно, есть свои неудобства. Придётся быть всегда под наблюдением, какое-то время даже жить в научной лаборатории. Но зато он сможет поступить в институт на переводчика! Завтра он позвонит и согласится. И всё в его жизни изменится!!!

*Вопрос:* Как бы вы поступили в этой ситуации?

*Материалы для изучения:*

1 Адаптированный текст по роману Владислава Крапивина «Гуси-га-га-га»

Как всегда, Корнелий возвращался с работы домой. В почтовом ящике лежала желтовато-серая бумага. На ней жирными буквами было написано: ПРЕДПИСАНИЕ. Корнелий с волнением прочитал, что ему необходимо явиться завтра, 10 августа к 10 часам утра в городскую тюрьму. Он не мог поверить своим глазам: «На основании данного выбора Машины, Вы являетесь виновным в совершённом нарушении и подлежите смертной казни...».

Корнелий вспомнил, что 12 марта он торопился к другу на день рождения и неправильно перешёл улицу. Какой-то полицейский направил на него уловитель индекса и сказал, что за это нарушение он получит шанс из миллиона. Обычно ничего не происходит. Что такое шанс из миллиона? Берётся 1 000 000 нарушений. И машина выбирает один индекс. За любое нарушение наказание одно – смертная казнь. За мелкие вероятность казни совсем маленькая, за крупные – и шанс побольше: пусть виновный поперевживает. А за большие преступления один смертный шанс из десяти. У опасных преступников шансы на спасение очень маленькие. На этот раз случайный жребий пал на Корнелия. Он с ужасом читал дальше: «Перед явкой необходимо принять ванну, побриться, надеть чистое бельё. Урна с Вашим прахом будет доставлена членам Вашей семьи. Мы предупреждаем Вас, что, если вы не явитесь в тюрьму или попытаетесь уклониться от назначенной акции, Вы будете доставлены под конвоем и подвергнуты казни. В этом случае Ваше имущество перейдёт государству».

- «Я! Не! хо-чу!» - кричал Корнелий.

Вот так просто, за неправильный переход улицы, завтра его уже не будет. Говорят, что это безболезненно и почти незаметно. Таблетка там какая-то или укол. Все понимают, что он не виноват и расплачивается за всех. Пример для других. Одного не может сделать Корнелий – сбежать, исчезнуть, спастись. Если завтра в десять часов утра он не отдаст себя в руки исполнителей закона, по всей стране включатся мощные уловители индексов. Корнелия сразу же найдут и приведут на казнь.

Да и куда бежать? За границу? Но всем и везде уже известны индексы тех, кого не следует выпускать из самого счастливого на планете государства.

Сперва были просто браслеты с излучателями. Хочешь – носи, хочешь – сними и спрячь. Потом браслеты стали обязательными. А лет за тридцать до рождения Корнелия вместо браслетов новорожденному вводили в левое запястье раствор. Эта чудесная жидкость вызывала постоянное излучение, неповторимое, как рисунок на коже пальцев.

Никто не возражал. Наступило общее счастье. Индексы – это очень удобно. Информация о каждом человеке хранится в общей базе данных. В ней есть все данные о человеке. От оценок в школе до любимого блюда. Не надо никаких документов, медицинской страховки, наличных денег.

Наступила стабильность во всем – в экономике, в семейной жизни, в технике, в характерах, в науке, в работе и в весёлом разнообразии отдыха. Человек рождается на свет один раз и вправе прожить свой век без потрясений и с минимальным числом печальных дней.

Стабильность становилась основой бытия. О ней писали как о средстве от всех несчастий.

...О, индексы! Мудрая система! Народ принял её с восторгом. Во-первых, гарантия полной справедливости – Машина не ошибается. Во-вторых, страх серьёзного наказания сразу снизил преступность. В-третьих, какая

экономия денег! Тюремь стоят пустые. Редкие осуждённые находятся там самый короткий срок – от приговора до казни...

А сколько времени там проведет Корнелий? Наверно, это – сразу. Чего долго возиться-то? И скорее всего, завтрашнего вечера он уже не увидит...

Текст 2 Вы бы своего ребенка чипировали?

Не секрет, что маленькие дети часто теряются. Эти несколько минут поиска для родителей являются самыми ужасными. Какие только картины не рисует воображение! Чтобы избежать этих неприятных событий, родители соглашаются на чипирование своих детей. Зато теперь они уверены, что с ними ничего не случится. Говорят, что для ребёнка это не вредно. Существуют уже организации, которые этим занимаются. Главная задача – отслеживать местоположение ребенка. Родители хотят быть уверенными.

Бизнесмены хотят заработать денег.

В наше время существует простое средство безопасности: GPS трекер. Спутники определяют местонахождение маяка, и затем эти данные детский GPS передаёт через установленную в нём сим-карту в специальное приложение на смартфон родителя. Возможность отслеживания местонахождения своего чада – вот главное достоинство GPS-устройства для детей. Ребёнок может быть под наблюдением и не знать этого. GPS в детских часах, браслетах, программы, установленные на смартфон.

3 Видео: Человек – робот. Эксперимент с чипированием в Казахстане: <https://ok.ru/video/541194783317>

4 Видео: Чип в мозгу помог парализованному двигать руками: <https://www.newstube.ru/m/927732>

5 Видео: Жители Швеции начали массово вживлять подкожные чипы: <https://www.youtube.com/watch?v=zBbrSigyEYY>

*Вопросы для подготовки к беседе:*

В чём преимущество чипизации?

Вы бы хотели чипировать себя и своих близких?

Заменят ли GPS-устройства чипы в теле человека?

Какие плюсы у чипов?

Какие минусы у чипов?

Согласились бы вы себя чипировать за 500 000 \$?

Принадлежит ли себе человек после чипирования?

Можем ли мы избежать всеобщую чипизацию?

Кейс иностранным студентам выдается за 7-10 дней до занятия, чтобы они смогли познакомиться с информацией. Рекомендуем использовать метод кейс-стади не ранее 1 сертификационного уровня. Предложенный нами кейс рассчитан на студентов, владеющих 2 сертификационным уровнем и выше. Если у студентов 1 сертификационный уровень, 1 текст (текст Крапивина) можно убрать. Также можно сократить количество видео. Данная методика предоставляет учащимся уникальную возможность «погрузиться»

в различные сферы современного социума, на практике применить языковой материал, прожить потенциально-возможные ситуации в чужой языковой среде, что способствует быстрой адаптации в незнакомом для них обществе.

В данном случае сочетание традиционных и интерактивных методов может дать хороший результат как в применении знаний и практических навыков, так и в формировании шкалы нравственных ценностей у обучающихся, что является важным фактором воспитания гармоничной личности и улучшения межнациональных отношений. Во время апробации на наших встречах ценным была межкультурная коммуникация – это вербальное и невербальное общение между носителями разных языков и культур.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Адошина Н. П.* Кейс-стади: история и современность // Высшее образование сегодня. 2012. № 11. С. 43–48.
2. *Гайрбекова К. Ю.* Игровые интерактивные технологии как средство обучения РКИ // Рефлексия. 2018. № 5. С. 39–43.
3. *Коновалова М. В.* Интерактивное обучение на уроках русского языка и литературы // Русский язык и литература. Всё для учителя! 2016. № 2. С. 2–12.
4. *Лезнина Л. В.* Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект // Наука и школа. 2008. № 5. С. 68–70.
5. *Оскольская И. А.* Активное внедрение технологии кейс-стади в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник современной науки. 2016. № 3–2 (15). С. 77–82.
6. *Шутяк М. А.* Кейс-метод на уроках русского языка как иностранного и неродного // Пятый этаж. 2017. № 3. С. 25–29.
7. *Юлдашев З. Ю., Бобохужаев Ш. И.* Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования. Ташкент: iQtiSOd-MOliYa, 2006. 88 с.

*Бурова И. В., Мануйленков К. Д.*

## ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается важность грамотной реализации педагогических технологий учителем, также дается понятие педагогической оценке и описывается важность ее применения, в условиях демократизации учебного процесса. Выделяется различие между оценкой и отметкой. Дается краткая характеристика стилям педагогического общения, где демократичный стиль выступает, как наиболее благоприятный для преподавания. Также, дается характеристика психологических особенностей

ребенка среднего школьного периода. Данная работа, подкрепляется исследованием по влиянию отметки на ребенка и краткие результаты по ней.

**Ключевые слова:** педагогическая оценка, отметка, демократизация учебного процесса, стиль педагогического общения.

«Влияние педагогической оценки на качество образования» является крайне актуальной проблемой на сегодняшний день. Данная проблема рассматривается и изучается многими учеными, такими как: Байденко В. И., Ткач Г. Ф., Сенашенко В. С., Жигалев Б. А. и т. д. Эта проблема является актуальной, так как современному учителю, в условиях демократизации учебного процесса, необходимо быть знакомым с педагогическими технологиями и что самое важное, грамотно реализовывать педагогическое общение.

Для повышения качества образования в нашей стране, педагогу необходимо, прежде всего создать и постараться поддерживать благоприятный климат в классе. Такие правила, как создание благоприятного климата, учет психологических особенностей каждого ребенка в классе, а также яркая демонстрация целей обучения, являются первообразующими для образовательного процесса.

Такой аспект, как «повышение качества образования», тесно связан со стилями педагогического общения. В педагогике, встречаются следующие стили педагогического общения: авторитарный, либеральный и демократичный. Педагогическая деятельность учителя характеризуется определённым стилем деятельности (общения, управления, оценивания). По Е. А. Климову, индивидуальный стиль деятельности – «это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [5, с. 49]. Разумеется, в условиях демократизации учебного процесса, наиболее благоприятным и эффективным будет демократичный стиль.

Во времена Советского Союза, главенствующим стилем в педагогике, был авторитарный стиль. Данный стиль помогает добиться высот в преподавании и обучении, однако, путем постоянного поддержания дисциплины. Педагогическое требование, очень часто высказывается с угрозой, через неприветливый тон. Здесь на дисциплину, делается более основательный упор, чем на усвоение знаний учениками. Более того, данный стиль, также требует определенного профессионализма от педагога. Минусы авторитарного стиля в том, что его чрезмерное использование может навредить ученику, особенно ученику младшего возраста, так как у детей развивается фрустрация, недоверие к взрослым, а также к сверстникам, зачастую и вовсе нелюдимость. Очевидно, что в условиях современного мира, использовать подобный стиль для повышения качества образования будет крайне неблагоприятно.

Полной противоположностью авторитарному стилю, будет выступать

либеральный стиль. При реализации данного стиля, практикуются максимально доверительные отношения между учителем и учеником. Главной целью, является создание благоприятной психологической среды в классе, активно практикуется индивидуальный подход к ученику. Методами воздействия на учащихся в данном подходе, являются побуждение к действию, совет, просьба, инструкции в форме предложений, похвала и порицание с советом. При таком стиле деятельности школьники испытывают состояние спокойной удовлетворённости, также, у них формируется адекватная самооценка. Однако, данный стиль требует невероятного мастерства педагога, иначе может серьезно пострадать дисциплина на уроке.

Самым эффективным стилем для преподавания, является демократичный стиль. В основном, именно этот стиль и практикуется в обучении, в настоящее время. Акцент здесь делается на мотивацию ребенка, эффективную и плодотворную работу всего коллектива. В отличие от авторитарного стиля, психологическое состояние ребенка во время обучения, здесь, не страдает. А в сравнении с либеральным стилем, дисциплина не рушится. Демократичный стиль, является наиболее часто реализуемым, так как грамотно реализуя его, педагог способен добиться наиболее желаемых результатов.

Говоря о повышении качества образования, следует отметить, что необходимо не искоренять в ребенка желание учиться, а напротив всячески поддерживать и мотивировать его. Таким образом, необходимо сделать вывод, что в сравнении с другими стилями, для повышения качества образования, наиболее удобен демократичный стиль.

Важным для данной статьи, будет являться краткое описание психологических особенностей детей среднего школьного возраста. Прежде всего, стоит отметить, что переход из младшего этапа обучения в средний, то есть в 5 класс, характеризуется многочисленными изменениями, как в поведении ребенка в социуме, так и в его характере. И это неудивительно, так как подход к преподаванию в начальной школе, разительно отличается от подхода в средней школе. Учителю, преподавая уроки в 5-9 классах, абсолютно точно необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности каждого ученика. Для ребенка, который вступает в подростковый период своей жизни, очень важно демонстрировать свое мнение по вопросам, интересующим его. Он стремится отстоять свою точку зрения, на что многие учителя, даже в настоящее время, реагируют негативно. Учителю очень важно грамотно реализовывать демократичный стиль в преподавании, обучая детей 5-9 класса. У детей этого возрастного периода, довольно часто наблюдается повышенная творческая активность. То есть, этот период наиболее благоприятен для творческой деятельности. Соответственно, одной из главных функций учителя, на данном этапе, будет выступать стимул детей к данному виду деятельности. Участие в мероприятиях, различных конкурсах, олимпиадах творческого характера, будет крайне сильно привет-

становаться как детьми, так и учителем, руководством школы. Однако, зачастую, заинтересовать школьника в участии любого мероприятия, довольно непросто. Для этого учитель, должен владеть педагогическими технологиями, и уметь заинтересовать, разнообразить учебный процесс. Разнообразие учебного процесса может проходить через реализацию дополнительных ресурсов для обучения. Например, в настоящее время, существует тенденция в использовании презентаций на уроке, при объяснении новой темы. Школьники данного возрастного периода, также отличаются тем, что им сложно удерживать внимание на чем-то одном, особенно, если учебный материал скучен и неразнообразен. Таким образом, учителю желательно всячески пытаться разнообразить учебный процесс, использовать творческие подходы и методы в обучении, даже если в учебниках реализуется принцип наглядности. Все те творческие аспекты преподавания, будут приветствоваться школьниками, что поможет учителю найти общий язык с ними и создать благоприятную атмосферу в классе, для последующей плодотворной работы.

Для данной работы, необходимо различать понятие оценка и отметка. «Отметка» – это условное выражение оценки, которое выражается через балл, а «оценка» – это мнение, высказанное в адрес кого-либо или чего-либо в сравнении его с определенным эталоном [1, с. 41]. В настоящее время влияние отметки сильно переоценено, особенно учениками.

Мною, во время педагогической практики, в школе, было проведено исследование о влиянии отметки. Данное исследование проходило в городе Нижний Новгород, в гимназии № 13. Школа славится среди местного населения углубленным изучением английского языка. Анкетирование было проведено в 5А классе. Дети добровольно приняли участие в данном исследовании. Результаты показали, что в основном, дети более заинтересованы в получении хорошей отметки, чем в приобретении знаний. Более того, даже в современных условиях, учителя изредка, но практикуют авторитарный подход. Учителя зачастую комментируют выставленную отметку с особой нетерпимостью, что явно не мотивирует ученика работать усерднее. Большая часть учеников заявляет, что можно и вовсе обойтись без отметок, что еще раз показывает важность и превосходство оценки над отметкой. Также, практически все ученики, принявшие участие в анкетировании, заявили, что нуждаются в похвале и обратной связи с учителем. Для опрошенных детей, лучшим педагогом является тот, кто способен поддерживать благоприятную среду в классе, тот, кто практикует обратную связь с учениками и создает в коллективе атмосферу взаимопонимания, чем тот, кто просто хорошо объясняет материал. Более половины опрошенных детей, заявили, что имеют или имели конфликты с учителями. Некоторые, также отметили, что конфликтные ситуации между учителем и учеником, происходят по вине учителя, что является крайне негативным показателем в условиях современного мира.

Таким образом, исходя из материалов данной статьи, необходимо сделать следующие выводы: 1) Учитель, в условиях современного мира и в условиях демократизации учебного процесса, должен владеть базовыми педагогическими технологиями и особенно грамотно реализовать педагогическую оценку, использовать обратную связь, творчески подходить к процессу обучения. Описанные выше аспекты, помогут в повышении качества образования. 2) Наиболее выгодным педагогическим стилем для преподавания, будет являться демократичный стиль. 3) Педагогу желательно не увеличивать влияние отметки на ребенка, и постараться объяснить ученикам, что приобретение знаний, является задачей первоочередной, в сравнении с получением хороших отметок.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурова И. В. Технологии воспитывающего взаимодействия и организация воспитательной работы : учебное пособие. Нижний Новгород, 2013.
2. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М. : Знание, 1980.
3. Жигалев Б. А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2012. 404 с.
4. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. Л. : Наука, 1935.
5. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.

*Ворошнина К. С., Пименова Т. С.*

#### НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена основным способам формирования социокультурной компетенции обучающихся средней общеобразовательной школы посредством интеграции национально-регионального компонента в процесс обучения иностранному (английскому) языку. Автором были изучены такие аутентичные материалы, как переводы татарской художественной литературы, зарубежные статьи о татарской культуре, видеоматериалы. В статье предложены практические рекомендации по использованию этих материалов на уроках английского языка, в частности варианты работы с пословицами английского, русского и татарского происхождения как одного из методов социокультурного развития личности школьников.

**Ключевые слова:** аутентичные материалы, методика обучения иностранным языкам, национально-региональный компонент, социокультурная компетенция.

В современном мире целью преподавания иностранного языка не может выступать только передача лингвистических знаний и развитие речевых навыков у обучающихся. В условиях мировой глобализации и интеграции языков и культур центральное место на уроках иностранного языка стал занимать социокультурный компонент, играющий значительную роль в развитии личности школьника и расширении его общего кругозора.

Социокультурная компетенция, представленная в государственном стандарте основного общего образования по иностранному языку, определяется как совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях их речевого поведения и способность пользоваться этими знаниями в процессе диалога культур [4]. Однако, будучи важным элементом в теории межкультурной коммуникации, социокультурное развитие также предполагает умение представлять свою страну, регион и культуру. Именно на этом этапе формирования социокультурной компетенции преподаватель сталкивается с определенными проблемами:

1. Низкий уровень познавательного интереса к краеведению.
2. Неумение презентовать культуру родного края посредством английского языка.
3. Неумение идентифицировать и сравнивать национально-культурные особенности региона проживания и стран изучаемого языка [1, с. 187].

Одним из возможных способов решений этих проблем и, как следствие, повышения уровня социокультурного развития школьников может выступать реализация национально-регионального компонента на уроках английского языка.

В связи с тем, что новые стандарты ФГОС подчеркивают необходимость личностного и социокультурного развития обучающихся, национально-региональное содержание образования, подразумевающее использование средств и форм обучения с учетом историко-культурной специфики региона, в настоящее время выдвигается на передний план. Ведь именно знания о родном крае помогают привить патриотизм, уважение к собственной культуре и культурам других стран, толерантность, готовность к межкультурному диалогу и сотрудничеству.

Реализация национально-регионального компонента непрерывно связана с межпредметной интеграцией, так как влечет за собой использование на уроке материалов о географии, истории, литературе, музыке и других составляющих культуры родного края. Иностраный язык как учебная дисциплина более всего открыт к таким модификациям содержания ввиду своей «беспредметности» [2, с. 146]. Другими словами, целью его обучения является не передача знаний об объективном мире, а реализация коммуникации и речевой деятельности, тематика которой может варьироваться и привноситься извне. Более того, применение информации на краеведческую тематику при преподавании английского языка позволяет сделать обучение более персонализированным, так как приближает иноязычную коммуникацию

к личному опыту обучающихся и дает им возможность использовать в речевом общении сведения и факты, встречающиеся в повседневной жизни.

Важно отметить, что содержание учебного материала с учетом национально-регионального компонента должно соответствовать следующим критериям:

1. Социокультурная ценность, предполагающая их содействие в повышении уровня общекультурной образованности учащихся, формировании базы национально-культурной компетенции, под которой имеется в виду целостная система знаний об ключевых обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка.
2. Страноведческая ценность.
3. Актуальность, то есть степень его современности и ориентированности на окружающую действительность.
4. Привлекательность учебного материала.
5. Функциональность – возможность использования при обучении всем аспектам речевой деятельности [3, с. 92].

Основным материалом, используемым в процессе обучения иностранному языку с целью формирования социокультурной компетенции, выступает учебный текст, к которому относятся тексты художественной, страноведческой и тематической направленности, стихи, песни, диалоги, интервью, видео- и аудиоматериалы. При этом необходимо, чтобы учебный текст был аутентичным, так как именно этот фактор значительно повышает мотивацию школьников.

При внедрении национально-регионального компонента в обучение английскому языку в школах Республики Татарстан учителю открываются широкие перспективы.

В качестве художественных текстов могут быть использованы переводы произведений выдающихся писателей и поэтов Республики Татарстан, таких как Габдулла Тукай (“Shuraleh”, “My native tongue”, “Kazan and beyond”) [11] и Муса Джалиль (“Selected poems”) [9].

В группу аутентичных страноведческих материалов могут быть включены статьи и отдельные вырезки из следующих пособий: «Ethnic Groups of Europe: encyclopedia» [7], «Minority Ethnic Mobilization in the Russian Federation» [6], «Native Peoples of the World: an encyclopedia of groups, cultures and contemporary issues» [10], «The History of the Tatars since Ancient Times» [12], «Of Khans and Kremlins: Tatarstan and the Future of Ethno-Federalism in Russia» [8].

Особое внимание следует уделить использованию видеороликов, способствующих повышению интереса учащихся и улучшению качества усвоения материала. При работе над исследованием нами были отмечены такие видеоматериалы, как «The origin of Tatars» [13] и «Brief History of the Tatars» [5], выпущенные Институтом истории имени Шигабутдина Марджани в рамках государственной программы «Сохранение национальной идентич-

ности татарского народа». Рассмотрим способ использования видеоматериала с национально-региональной окраской на примере первого видео.

Перед просмотром видеоролика «The origin of Tatars», в первую очередь, рекомендуется раскрыть семантическое значение использованных в нем имен собственных и других незнакомых слов и словосочетаний, а также отработать их произношение в хоровом режиме. В эту группу были отнесены следующие лексические единицы: the Huns, the Roman Empire, Attila, Volga-Kama Bulgaria, Kazan Khanate, tribal association, a tribe, to defeat, to spread out, to entrust и т. д.

После просмотра видеофрагмента обучающимся предлагается ответить на вопросы, тестирующие общее понимание текста:

Where do the Tatars and other Turkic people originate from?

Who are the Huns?

Where was Old Great Bulgaria created?

What territorial entity did Bulgar belong to in the 13<sup>th</sup> century?

Что касается второго просмотра видео, то его целью будет выступать уже детальное понимание текста, проверка которого осуществляется с помощью следующих вопросов:

Why was the Great Wall of China built?

When were the Tatars first mentioned in the history?

Who conquered the Volga-Kama Bulgaria in 1236?

Can you enumerate the names of modern ethnographic groups of Tatars?

Завершающая работа над видеоматериалом включает себя составление пересказа с использованием новой лексики, направленного на развитие подготовленной речи.

Изучение фольклора англоязычных стран и, как следствие, его сравнение с русским и татарским фольклором также играть важную роль в формировании социокультурной компетенции школьников. Одним из таких компонентов фольклора являются пословицы и поговорки, которые позволяют ознакомиться с менталитетом и образом мышления другого народа, а также играют важную воспитательную функцию. Работа с пословицами и поговорками в средней и старшей школе может включать в себя их перевод и поиск соответствий в русском и, при условии владения, татарском языках. Приведем примеры:

If you run after two hares, you will catch neither. – За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь. – Ике куян койрыгын берьюлы тотам димә.

A friend in need is a friend indeed. – Друг познается в беде. – Бәлаларда бертуганнарыбызны белербез.

Make hay while sun shines. – Куй железо пока горячо. – Тимерне кызуында сук.

A honey tongue, a heart of gall. – Мягко стелет да жестко спать. –Тел өсте бал да май, тел асты ай да вай.

Другим способом интеграции национально-регионального компонента в процесс обучения иностранному языку выступает проектная деятельность, которая дает возможность развить речевые компетенции, повысить уровень знаний о родном крае, а также научиться работать в микрогруппах и овладеть поисковыми навыками. Любая проектная работа начинается с постановки целей. Рассматривая проект как способ работы с национально-региональным материалом, в качестве образовательной цели мы выделили формирование представлений о малой Родине у обучающихся, обучающей цели – закрепление знаний по пройденной теме и овладение навыками работы с различными источниками информации, а воспитательной цели – способствование коммуникации школьников со сверстниками как своей национальности, так и представляющими другую культуру. За этапом определения целей следует организационная часть, в ходе которой производится деление класса на микрогруппы и распределение между ними тем проектов. Для проведения проектной работы ученикам можно предложить следующие темы: «Мой родной город», «Мое село», «Известные люди Татарстана», «Памятники культуры Республики Татарстан», «История моей малой Родины», «Природа родного края», «Национальное разнообразие Республики Татарстан». Презентация и защита проектов может быть проведена в различных формах, например, в форме видеорепортажа, газетной статьи, плаката, интервью и т. д.

Таким образом, формирование социокультурной компетенции у школьников невозможно представить без использования национально-регионального компонента в содержании обучения иностранному языку. Одним из основных способов его интеграции в учебный процесс является работа с аутентичными материалами, а также знакомство с фольклором изучаемого языка в сопоставлении с фольклором родной культуры. Реализация таких подходов в обучении положительно влияет на общую мотивацию обучающихся, дает возможность познакомиться с другой страной и глубоко осмыслить культуру родного края и готовит к межкультурному диалогу.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Вылегжанина Е. А., Фоминская С. П.* Использование краеведческого материала в процессе обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2018. № 3. С. 186–188.
2. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
3. *Оларь Ю. В.* Формирование социокультурной компетенции младших школьников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 89–94.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования по иностранному языку* // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://fgos.ru/>
5. *Brief History of the Tatars* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=3WqB71gs5bc&t=237s>.
6. *Gorenburg, Dmitry P.* Minority Ethnic Mobilization in the Russian Federation. New York : Cambridge University Press, 2006. 312 p.

7. Cole, Jeffrey E. Ethnic Groups of Europe: An Encyclopedia. Santa Barbara : ABC-CLIO, 2011. 442 p.
8. Graney, Katherine E. Of Khans and Kremlins: Tatarstan and the Future of Ethno-Federalism in Russia. Lexington Books, 2009. 226 p.
9. Jalil, Mussa Selected Poems. Progress Publishers, 1981. 206 p.
10. Denver, Steven L. Native Peoples of the World: An Encyclopedia of groups, cultures and contemporary issues. Armonk: Sharpe Reference, 2013. 1056 p.
11. *The Magic of Tukay's poetry* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gabdullatukay.ru/eng/tukay-in-art/the-magic-of-tukays-poetry/>.
12. *The History of the Tatars since Ancient Times*. In Seven Volumes. Kazan : Sh. Marjani Institute of History, 2017.
13. *The Origins of Tatars* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=WgxoQkj7jnM>

*Газиханова Ж. Г., Максимова В. В.*

## О ЗАДАЧАХ И ТРУДНОСТЯХ ОБНОВЛЁННОГО СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

*Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова,  
г. Караганда, Казахстан*

**Аннотация.** В статье рассмотрены сущность, содержание и задачи обновления содержания образовательной системы Республики Казахстан. Проанализированы возникшие трудности в процессе внедрении в школы обновлённой системы образования и рассмотрены возможные пути их решения.

**Ключевые слова:** система образования, государственные программы, обновлённое содержание, трудности.

В настоящее время вхождение Республики Казахстан в мировое образовательное пространство дает толчок к совершенствованию системы начального и среднего образования и процесса подготовки высококвалифицированных специалистов в вузах [1]. Мир живет в период глобальных вызовов. В этих условиях образование и наука должны быть на переднем крае преобразований, что обусловило принятие ряда государственных программ как «Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы», «Государственная программа индустриально-инновационного развития Республики Казахстан на 2016-2019 годы» и др.

Одной из задач, выдвинутых в программных документах, являлось обновление содержания среднего образования, переход к которому был начат в 2015 году. Обновление содержания образования в Казахстане поставило перед собой ключевую цель: совершенствование педагогического мастерства преподавателей и введение в обучение системы критериального оценивания, которое подразумевает собой постановку конкретных целей обучения всех изучаемых разделов, достижение которых оценивается по крите-

риям: «достиг» и «стремится». Подобная программа образования основывается на развитии спиральной формы образования, которая базируется на когнитивной теории Д. Брунера, и предполагает, что вторичное рассмотрение учебного материала, усложняющегося в течение всего школьного обучения, позволяет получить наибольшее преимущество в развитии современного ребенка, чем использование традиционных форм обучения.

От новой обновлённой программы обучения ожидается формирование у детей навыков обучения тому, как учиться и, как результат, становление их более самостоятельными, увлеченными, уверенными в себе, более ответственными личностями с наиболее развитым критическим мышлением, которые будут проявлять компетентность. Следовательно, одна из самых важных задач обновлённой программы обучения – «научить – учиться», обучаться в течение всей жизни, что может способствовать развитию новой конкурентоспособной личности [2].

Таким образом, можно констатировать, что основная идея обновлённого содержания среднего образования направлена на повсеместное внедрение инновационных активных форм обучения, в которых ученики самостоятельно развивают свою функциональную грамотность, активно «добывают» необходимые знания, развивают коммуникативные навыки общения со своими сверстниками и окружающими взрослыми, и творчески подходят к решению различных проблем [3].

Внедрение обновлённого содержания среднего образования не могло не отразиться на деятельности учителей. Перед педагогами были поставлены не только такие проблемные вопросы, как: «Как учить в век информатизации?», «Как повысить качество образования?», «Как знания, которые были получены на занятиях, могут помочь ученикам стать более конкурентоспособными личностями?», но также выдвинуты ряд новых задач:

- развитие критического мышления у учеников, а также и у себя;
- обучение учеников работать с поставленной проблемой, находить возможности решения;
- развитие в детях умений и навыков работать в группе и при этом обучаться;
- формирование необходимых условий, чтобы детям было комфортно и интересно на уроках [4].

Для того чтобы достичь цели и задач обновлённой программы, любой педагог должен начать с самого себя, поменять свое мышление, и только после этого направлять деятельность своих учеников в необходимое русло.

Подробно изучив модули обновлённой программы, можно выделить несколько основных направлений работы педагогов, таких как, формирование наилучшей коллаборативной среды, способствующей наилучшему настрою на уроках, с комфортной атмосферой сотрудничества; подведение к тому, чтобы ученики сами могли найти возможные пути решения образовавшейся перед ними проблемы; подготовка и проведение учебного про-

цесса, так чтобы, принимались во внимание все индивидуальные способности детей; большее использование групповых и парных заданий; воспитание всестороннее гармонично развитой, функционально грамотной личности с критическим решением.

Стоит выделить, что, именно среднее образование по обновлённой программе должно начать формирование у учащихся навыков самообразования, становление их более самостоятельными, самомотивированными, более увлеченными, уверенными в себе, ответственными личностями с более развитым критическим мышлением, которые будут проявлять компетентность в цифровых технологиях [5].

Посредством использования более эффективных подходов обучения обновлённой программы, предусматривающих многостороннее развитие детей, возможно развивать их критическое и творческое мышление, умения и навыки в сфере информационно-коммуникационных технологий, научно-исследовательские навыки, а кроме того формировать готовность у них обучаться в течение всей жизни.

Исходя из задач обновлённого содержания образования средней школы, потребовался переход на новую систему в составлении планов уроков и внедрения критериального оценивания.

Это привело к ряду трудностей, с которыми столкнулись педагоги, в частности методического характера. Во-первых – это проблемы в составлении краткосрочного плана. Во-вторых, трудности с дифференциацией учебных заданий, для которой характерен учет индивидуальных различий учащихся. В-третьих, проблемы в составлении заданий для оценивания по критериям обновлённого содержания образования, а именно формативное и суммативное оценивание.

Хотя, как мы указывали выше, главным действующим лицом в реализации обновлённого содержания образования в школах является педагог, решение указанных выше проблем требует работы и усилий со стороны различных образовательных ведомств, таких как департаменты образования, районные отделы образования и т. п.

Трудности методического характера, в частности касательно вопросов с разработками программ предметов и планов уроков согласно новым требованиям и содержанию обновлённого образования, могут быть решены в первую очередь посредством повсеместного обучения педагогических кадров школ. Стоит отметить, что данная работа уже активно ведется как на республиканском, так и на местном уровне путем организации соответствующих курсов повышения квалификации для учителей школ.

Необходимость дифференциации учебных заданий является немаловажным фактором в повышении качества обучения и роста мотивации учащихся к учению, что требует срочных мер и по решению проблем в этом направлении. Основное решение данной трудности видится в разработке дифференцированных учебников и заданий, а также критерии оценивания их в рамках обновлённого содержания образования. Важно учесть, чтобы

разработка данных материалов велась не по простой инициативе учителей тех или иных школ, и их применение носило только локальный характер, а под централизованным руководством соответствующих органов с привлечением наиболее опытных и компетентных в этой области педагогов.

Условием в преодолении трудностей с применением критериального оценивания может послужить формирование единой базы формативных и суммативных работ, введение единых печатных тетрадей согласно программе по каждому предмету.

Таким образом, суммируя вышесказанное, можно констатировать, что совершенствование системы казахстанского образования посредством обновления его содержания отвечает сегодняшним международным требованиям и стандартам. В настоящее время ведется активная работа по внедрению всех модернизационных процессов в школы страны, обучению административных кадров учебных заведений, повышению квалификации и переквалификации педагогических кадров, росту осведомлённости о происходящих реформах среди учеников и их родителей. Однако реализация данного подхода сопровождается рядом трудностей, с которыми сталкиваются педагоги, некоторые из которых мы представили выше. Безусловно, есть ряд и других проблем, связанных с внедрением трёхязычного образования и современных форм обучения, как например, электронного обучения, которые требуют высокий уровень языковых умений и ИТ компетенций учителей и учеников, а также хорошую техническую оснащенность школ.

Нам видится возможным решением всех указанных трудностей, хоть процесс данный небыстрый, требующий значительных финансовых затрат, а также проведения разъяснительных встреч и бесед с педагогами и родителями.

В заключении, хотелось бы добавить, что к данному этапу времени уже проделан большой путь к модернизации всей системы образования, и на сегодняшний день требуется поэтапное преодоление сложившихся на данном пути трудностей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства»*. 14 декабря 2012 г. Астана, 2012.
2. *Жетписбаева М. А., Яганишина Д. С.* Подходы и методы обучения английскому языку в начальной школе в условиях обновления содержания среднего образования. К., 2018. С. 46–52.
3. *Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы*. Астана, 2016 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://psu.kz/images/october2014/gpro.pdf>
4. *Учебная программа для начальной школы* в рамках обновления содержания среднего образования (пробный вариант для апробации в 30-ти пилотных школах). Астана, 2015. 26 с.
5. *Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2018-2019 учебном году»*. Астана : Нац. академия образования им. И. Алтынсарина, 2018. 383 с.

## ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Пермь, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается необходимость использования межъязыкового перевода в качестве одного из средств обучения на уроке иностранного языка в общеобразовательной школе. Авторы акцентируют внимание на острой потребности участников образовательного процесса во включении в процесс обучения элементов объяснения на родном языке и упражнений на перевод. Разработка упражнений переводческой направленности должна учитывать параметры учебной коммуникативной ситуации, создаваемой на уроке.

**Ключевые слова:** урок иностранного языка, перевод, коммуникативно-функциональный подход.

Межъязыковой перевод выполняет разнообразные функции и приравнивается к специфическому виду речевой деятельности (И. А. Зимняя, Ю. В. Иванова, Л. М. Ежова и др.). Очевидно, что перевод – это многогранная и вариативная речевая деятельность. Именно поэтому включение межъязыкового перевода в обучение иностранному языку вызывает большое количество проблемных вопросов методического плана, и первый вопрос касается самого понятия «перевод» – не как чисто лингвистической, а как психолингвистической и дидактической категории. Иными словами, всегда возникает вопрос, выполнения какой именно деятельности и получение какого именно результата от этой деятельности требует от учеников учитель, когда предлагает им перевести что-то с одного языка на другой. Второй вопрос, ответы на который носят острый дискуссионный характер – нужен ли вообще межъязыковой перевод при обучении иностранному языку, и если да, то надо ли сводить его объем к минимуму. Этот вопрос особенно остро встает последние лет пять, поскольку результаты долгосрочного внедрения беспереводных технологий в преподавание иностранных языков в общеобразовательных школах России так и не дали желаемого результата.

Мы предлагаем решать возникающие вопросы по отношению к межъязыковому переводу с позиций коммуникативно-функционального подхода, то есть расценивать перевод в рамках той коммуникативной ситуации, в которую погружен инициатор перевода, переводящий субъект и получатель перевода. Коммуникативно-функциональный подход сформировался в переводоведении как альтернатива текстологическому подходу и призван удовлетворять потребности конкретной коммуникативной ситуации: перевод должен быть таким, какой необходим в конкретных коммуникативных условиях [3].

Применительно к уроку иностранного языка, на котором инициатором перевода, переводящим субъектом и получателем перевода являются учитель и ученик, коммуникативно-функциональный подход позволяет отнестись к переводу как к необходимому элементу отработки коммуникативной ситуации, искусственно смоделированной в учебной среде, а также как к средству обучения и контроля усвоения иноязычного материала. Соответственно, урок не должен ставить макро-задачу создать на языке перевода полноценный текст, эквивалентный оригиналу в содержательном, смысловом, структурном и функциональном отношениях. Учебный перевод не нацелен на трансляцию всех составляющих текста оригинала. Перевод вообще расценивается не всегда как перевод текста, а всего лишь как выбор для единиц одного языка (слов, сочетаний слов, предложений) соответствий на другом языке. Этот выбор осуществляется учеником или учителем на основе уже сложившегося когнитивного опыта, по переводному словарю и/или контексту или предполагает операцию извлечения из памяти наиболее подходящего или единственного соответствия с целью обеспечить точное понимание обучающимся лексического и грамматического значений единиц изучаемого материала, полное понимание содержания высказывания и контроля усвоения материала.

Коммуникативно-функциональный подход диктует необходимость определить, в какой степени коммуникантам – учителю и учащемуся – необходим межъязыковой перевод на уроке иностранного языка. Мы предположили, что десятилетиями распространяющаяся в России тенденция к беспереводному обучению иностранным языкам эффективна и необходима в межъязыковом переводе на уроке действительно не существует. Мы приняли это предположение за рабочую гипотезу при проведении опроса среди учителей и учащихся средних школ. Опрос проводился с целью выявить: а) потребность участников образовательного процесса в межъязыковом переводе как дидактическом средстве в процессе изучения иностранного языка и б) место межъязыкового перевода в сложившейся практике обучения/изучения иностранного языка в старших классах средней школы.

Опросник состоял из нескольких вопросов (содержание вопросов варьировалось для разных групп респондентов), вариантов ответов на эти вопросы и открытую добавочную строку для самостоятельной ответной реакции. Опрос проводился в 14 общеобразовательных учреждениях г. Перми и Пермского края в 2017–2018 учебном году. Из этих 14 учреждений 3 являются школами с углубленным изучением иностранных языков, остальные школы не специализируются на изучении иностранных языков.

Первую группу респондентов составили 43 учителя английского языка, работающие в старших классах, из них 6 человек (14 %) – учителя со стажем работы до 1 года, 16 человек (37 %) – учителя со стажем работы от 1 до 5 лет, 17 человек (40 %) – учителя со стажем работы от 6 до 20 лет, и 4 человека (9 %) – учителя, чей стаж превышает 20 лет; при этом, 7 человек (16 % от общего числа респондентов) – учителя высшей квалификационной

категории.

Вторую группу респондентов составили 672 учащихся 9–11 классов, изучающие английский язык, из них 551 человек (82 %) – имеют отличные и/или хорошие оценки в полугодиях учебного года и 121 человек (18 %) – имеют хорошие и/или удовлетворительные оценки в полугодиях учебного года; учащиеся, не успевающие по предмету, не принимали участие в опросе.

Анализ ответных реакций первой группы респондентов (учителя) дал следующие результаты.

98% учителей-респондентов считают, что межъязыковой перевод необходим на том или ином этапе, в тех или иных формах работы при обучении английскому языку.

100% учителей-респондентов используют межъязыковой перевод в процессе обучения.

При этом, используя перевод и предлагая задания на перевод учащимся, учителя чаще всего решают следующие методические задачи: организация работы в классе, объяснение заданий, комментирование ошибок, введение нового лексического и грамматического материала, контроль усвоения материала на различных этапах обучения, контроль понимания иноязычных текстов.

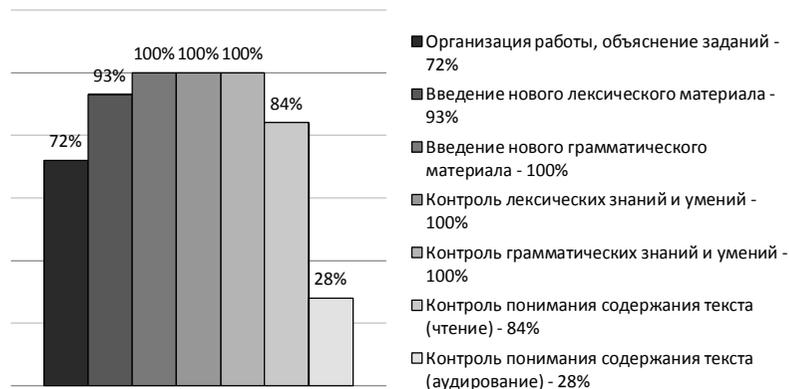


Диаграмма 1. Реакции учителей-респондентов на вопрос «Решаете ли Вы следующие методические задачи через межъязыковой перевод?» – процент респондентов, положительно ответивших на каждую из 7 позиций вопроса.

100% учителей-респондентов уверены, что перевод – это самый экономный и эффективный способ решить ряд методических задач. Все учителя, в т.ч. начинающие педагоги, обосновали свою уверенность в ответной реакции на вопрос своим опытом работы с детьми и опытом коллег. В открытой строке были даны реакции следующего характера: «Хотелось бы учить беспереводным методом, но в школе это не возможно», «Приходится переводить – дети иначе многого не понимают», «Даже способные дети не

понимают лексику и грамматику без перевода», и т. д. На вопрос, существуют ли, с их точки зрения, иные, более эффективные, чем перевод, способы решения этих дидактических задач, 93% респондентов ответили отрицательно, 7 % учителей затруднились ответить на вопрос.

На вопрос «Какие условия должны соблюдаться в учебном процессе, чтобы беспереводная технология обучения иностранному языку была возможной?» (ответов на вопрос могло быть несколько) 88 % учителей-респондентов ответили, что необходимо сократить объем изучаемого материала, поскольку при таких больших объёмах дети не успевают воспользоваться языковой догадкой, не находят время на разбор англоязычных толкований лексики и грамматических правил, ленятся/не успевают вдумчиво читать тексты; 40 % – необходим достаточно высокий общий уровень владения иностранным языком в классе; 28 % – необходимы более чёткие, не допускающие вариативность толкования задания и справочные материалы в учебниках.

Анализ ответных реакций второй группы респондентов (учащиеся) дал следующие результаты.

100 % учащихся-респондентов считают, что межъязыковой перевод необходим на том или ином этапе, в тех или иных формах работы при изучении английского языка.

100 % учащихся-респондентов время от времени используют межъязыковой перевод в процессе обучения. Отметим, что большинство учащихся пользуются приложениями и онлайн программами-переводчиками, предоставляющими варианты перевода единиц любого объёма на основе статистической обработки текстового корпуса, а не двуязычные переводные словари, ориентированные на лексическое значение и языковые нормы. При этом, учащиеся прибегают к переводу для: понимания формулировок заданий в учебниках и рабочих тетрадях, понимания текстов заданий в упражнениях, понимания текстов для чтения и перевода отдельных слов, значения которых необходимо понимать для выполнения упражнений.

На вопрос «Помогает ли тебе перевод в изучении английского языка?» 73 % учащихся-респондентов ответили положительно, 7 % – отрицательно, 20 % полагают, что могли бы знать язык так же хорошо при больших затратах времени на изучение языка. В открытой строке были даны реакции следующего характера: «Когда учишь слова к диктанту, хоть что-то запоминаешь», «Есть слова и фразы, которые без перевода не понять», «Перевод очень нужен, чтобы понимать грамматику», и т. д.

Таким образом, проведённый опрос не подтвердил рабочую гипотезу об отсутствии необходимости в межъязыковом переводе в процессе обучения/изучения иностранного языка и, напротив, выявил устойчивую противоположную тенденцию в отечественной школе. Высокая потребность в межъязыковом переводе существует у обеих групп участников образовательного процесса – учителей и учащихся. Потребность продиктована убе-

дением в эффективности использования перевода на различных этапах работы, убеждение сформировано на основе опыта работы с языковым материалом. В процессе обучения/изучения иностранного языка широко распространена практика использования межъязыкового перевода.

Мы подходим к очень сложной и острой проблеме обеспечения учебного процесса методическими материалами, содержащими задания на межъязыковой перевод. Современная линейка учебно-методических комплексов по английскому языку практически полностью игнорирует потребность и необходимость в таких заданиях. Как следствие, учителя загружены составлением дополнительных заданий, упражнений и контрольно-измерительных материалов. Практически все учителя иностранного языка общеобразовательных школ тратят дополнительное время именно на составление дидактических материалов на перевод, которые они могут использовать на уроке.

Обеспеченность учебного процесса упражнениями переводного характера, во-первых, разгрузила бы учителей, вынужденных самостоятельно составлять эти упражнения. Большая часть системы переводных заданий может расцениваться как резервный компонент УМК, к которому учитель прибегает в случае необходимости решения коммуникативной задачи посредством перевода или как дополнительный материал для индивидуальных заданий на уроке. Во-вторых, разработанные материалы должны включать критерии оценки выполнения заданий «Translate into English» или «Translate into Russian»: на данный момент бессистемные требования к переводам учащимся размыты, учащиеся зачастую не понимают поставленную задачу и выполняют перевод, не соответствующий ожиданиям учителя. Отметим, что переводы учащихся могут быть при этом адекватными, эквивалентными, но выполненные не на ожидаемом уровне эквивалентности [1, с. 57–58], они не достигают поставленной задачи. В-третьих, методически продуманная система включения перевода в процесс обучения обеспечила бы учителя инструментом корректного предъявления нового материала с использованием русского языка.

Обеспеченность учебного процесса методическими материалами, содержащими задания на межъязыковой перевод, безусловно, положительно скажется на обучении иностранному языку. Беспереvodные методики приводят сегодня к тому, что многие учащиеся часто бездумно «прогоняют» тексты заданий через машинный перевод и, по аналогии, для того, чтобы сгенерировать собственные высказывания, составляют их сначала на русском языке, «прогоняют» через машинный перевод и переписывают или заучивают с большим количеством ошибок. Даже если учащиеся имеют высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и могут самостоятельно понимать и порождать грамотную речь на иностранном языке, работа с семантикой языкового материала остаётся крайне важным этапом речевой деятельности. Иначе, демонстрируя сформирован-

ные навыки коммуникации, учащиеся зачастую имеют лишь приблизительное представление о значениях целого ряда лексических единиц, не разводят синонимичные ряды и искаженно воспринимают содержание текстов на иностранном языке. С нашей точки зрения, межъязыковым переводом обязательно должно сопровождаться освоение абстрактных номинаций, многозначной лексики, фразеологических единиц, культурем, сложных грамматических явлений и конструкций, логических связей в сверхфразовых единствах и текстах.

На данный момент проводится более тщательное исследование проблемы, и всё чаще появляются публикации, доказывающие целесообразность включения двуязычных упражнений переводческой направленности в учебный процесс [2, с. 149–152]. Исследования призваны решить задачу обеспечения педагогов типовыми заданиями на межъязыковой перевод на каждом из этапов учебного процесса – ознакомления с новым материалом, отработки этого материала, применения в речи и контроля.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Комиссаров В. Н.* Лингвистика перевода: [монография]. Изд. 3-е. Москва : ЛИБ-РОКОМ, 2009. 165, [2] с.
2. *Коньшова М. В.* Перевод как средство обучения иностранному языку // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков : сб. статей по мат-лам межрегион., с междунар. участием, интернет-конф. 23–25 марта 2016 г. Москва. С.149–152.
3. *Сдобников В. В.* Инвариант перевода: миф или реальность? [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/02/18/sdobnikov\\_v.\\_v.-invariant\\_perevoda-mif\\_ili\\_realnost.pdf](http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/02/18/sdobnikov_v._v.-invariant_perevoda-mif_ili_realnost.pdf). Дата обращения 30.07.2019.

*Дубских А. И.*

#### DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

*Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia*

**Abstract.** The article considers general tendencies in world and Russian education, and also both principles and methods of forming professional, communicative, intercultural competences and in the process of teaching foreign language for professional purposes in the conditions of engineering, economic and other non-linguistic specialties at technical university. The article views some essential issues of this competence including awareness of pedagogical values, the construction of the pedagogical process, pedagogical communication and behavior; pedagogical technology, its essence, structural components, understanding of innovative components of professional activity, requirements for the design and engineering of pedagogical technologies.

**Key words:** education, pedagogical process, language teaching, communicative competence, foreign language for professional purposes.

**Аннотация.** В статье рассматриваются общие тенденции в мировом и российском образовании, а также принципы и методы формирования профессиональных, коммуникативных, межкультурных компетенций в процессе преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка на инженерных, экономических и других неязыковых специальностях в техническом университете. Анализируются некоторые существенные аспекты этих компетенций, в том числе, осознание педагогических ценностей, построение педагогического процесса, педагогическое общение и поведение; педагогическая технология, ее сущность, структурные составляющие, применение инновационных технологий в профессиональной деятельности, требования к проектированию и разработке педагогических технологий.

**Ключевые слова:** обучение, педагогический процесс, обучение языку, коммуникативная компетенция, иностранный язык для профессиональных целей.

In modern society, specialists with abilities and skills that allow a professional to be more maneuverable and successful in present conditions of market relations, carrying out effectively lots of labor activity, being at the same time quite socially adapted, is in great demand.

The purpose of the article is the need to determine the scientific and practical importance of the professional competence of the student and teacher as direct interacting initiators and participants within the educational process, its development, in turn, is a prerequisite for the further professional formation of a future specialist.

Prospects for the development of education are due to both the use of innovative methods and technologies in the meaningfulness of the educational process, and the growth of the teacher's professional competence [2, p. 109]. Recently, in psychological and pedagogical research, the issue of forming a professionally competent working specialist in any area of modern production has become particularly relevant. Within recent social environment, the model of socio-psychological of a competent specialist lays the emphasis on such personality-psychological qualities as independence in solving complex problems, autonomous use of knowledge, skills, discipline, a satisfactory image of one's self; the ability to conduct coordinated communication, management of personal communication in a team, the internal need for self-development.

Great importance can be assigned to a communication process, in the implementation of one of the important functional properties of professional competence, namely, the one that integrates development of creative abilities, so ingenious communication it takes place both internally and at the intercultural level, implying the usage of a foreign language. The new many-sided and all-around world puts forward new requirements to a successful application procedure in

general and work with personnel in particular [9].

As far as a distinctive feature of the present state of affairs in various fields of economy, business is the presence of joint ventures and / or all kinds of relations with foreign partners, so it is hard to imagine communication with the personnel without a foreign language, as a means of communication. Almost everyone agrees that for modern managers, English is not a luxury, but a tool to do some efficient work in the professional sphere.

The competence can be considered as the formation of the ability, for the qualitative functioning of an employee, in the field of a particular discipline applying some special knowledge, skills, ways of thinking, awareness of responsibility for their own actions aimed at organizing and applying creative abilities in a professional sphere. Of great importance in the implementation of the functional properties of a professional and personal competence, integrating the development of creative abilities, is the communication process [8, p. 41].

The role of personal, business and professional communication, which is growing in the modern world, is manifested both in real live communication, and in a form of electronic communication via email, social networks, instant or chat messengers and their options, print, audio and even video messages, as well as internal options phone calls. The indicated possibilities of communicative resources imply the expansion of the external boundaries of communication to almost global limits. That is, participants in such a wide range of interactions need to use a foreign language to carry out both personal and industrial-business communication. Such a need entails an increase in demand for workers in the professional non-linguistic spheres such as technical, engineering, economic, which are able to carry out the communication process using knowledge of a foreign language. User functioning of a foreign language makes it possible to expand the scope of the employee's business activity. Modern requirements put forward to specialists suggest modern, innovative approaches to teaching, in particular, English [10, p. 300]. One of such approaches in teaching English may be methodological management. The effectiveness of methodological management is determined by its functions (forecasting, planning, development and decision-making, organization, control accounting), which are aimed at implementing some necessary stages of managing activity in training [3, p. 73].

Along with the increase of a number of foreign language users among the future specialists right in their professional activities, a very important issue is the prospect of fruitful interaction between a foreign language teacher and students of non-linguistic specialties in the field of the professional orientation of the learning process and as a result of improving the quality of forthcoming activities of a future specialist according to the specialty.

So, language education on a professional technical basis within non-linguistic specialties is becoming an important component which takes part in creating the effective life of a future specialist in the global multilingual and multicultural space of the human community. "English plays a large role in the life of modern students, as it is the dominant language of international communication,

trade, cooperation and business. The development of modern IT technologies not only contributes to the development of a foreign language, but also emphasizes its relevance [6, p. 47].

The increase in information and communication resources in language professional training contributes to the formation of a foreign language to be a real means of communication between future specialists and foreign-language colleagues. When implementing a functional-communicative approach, specially-oriented types of speech activity are developed with the aim of mastering a foreign language in line with the specifics of a future profession within the framework of developing the professional competence of students. Attracting a socio-cultural approach means the cultural development of a future young specialist, contributing to building successful business activity in the proposed conditions of intercultural communication, and an indicator of the presence of such ability is an intercultural competence, complementing the professional one from the position of inter-lingual, language-oriented professional communication in the framework of effective professional activities [9].

Functional-communicative, socio-cultural approaches and IT modern technologies involved in the formation of professionally oriented competence are focused on the student's personal characteristics, self-improvement, and development of the individual creative potential [5, p. 408].

Specially oriented language training in the framework of non-linguistic technical, economic and other specialties gives students the opportunity to act in the future as a mediator between different languages and cultures in business and socio-cultural spheres, that is, it becomes a kind of tool for the formation of social mobility, activity and adaptability of a young specialist's consciousness.

To accomplish such a task of social adaptation and professional self-realization, it is necessary to use an interdisciplinary approach in teaching foreign language for professional purposes, which is a coordinated, equivalent, mutually contributing interplay of educational disciplines, combined by one whole educational and didactic system.

Such an implementation of interdisciplinary relations provides the basis for the formation of communicative and professional competencies, which in turn becomes the key to high-quality teaching of a foreign language in non-linguistic specialties [1]. For example, when creating a work program with foreign language for professional purposes teaching, it should be noted that the use of a foreign language of a specialty helps to improve the professional competence of a future specialist, namely, broadens the horizons in the process of obtaining information in a foreign language and, accordingly, improves the quality and level of business or industrial sphere of communication.

Professionally-oriented language education in the conditions of a non-language educational environment is the process of developing the ability to: use an additional foreign language as a communication tool in the field of professional activity, taking into account its non-language specificity; recognize a foreign language professional culture; to build an adequate thought-out tolerant dialogue

with participants in the inter-lingual process of communication [7, p. 94]. The implementation of intercultural competence presupposes the ability, of students, to maintain a communicative interaction in order to realize certain personal and professional intentions in reality, cooperate calmly within the framework of diverse situational communication. So, it is necessary to form in future specialists the ability to put into practice a foreign language interpretation of the linguistic picture of the world and specialty with a further direct and easy access into the open information and communication space of professional activities. The process of combining the perception of the world fragments through linguistically designed language of the specialty is happening by means of a foreign language as a speech tool for a fragmented expression of the original native and newly emerging, re-cognizable linguistic worldview and the specialty itself within a large communicatively designed space of modern reality [4].

Thus, linguistic education in the conditions of a non-linguistic university acts as an important instrument for the successful functioning of a person in a multilingual and multicultural community of people. In the era of the development of information technologies leading to the modernization of both global and Russian education, it is necessary to develop new effective principles for the formation and effective coordinated implementation of communicative-language and professional competencies for foreign language for professional purposes in non-linguistic specialties and areas.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Алферова Н. Г.* Компетентностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Педагогические и социологические аспекты образования материалы Междунар. науч.-практ. конф. 2018. С. 13–15.
2. *Дубских А. И., Зеркина Н. Н.* Роль преподавателя в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в техническом ВУЗе // Современные тенденции развития системы образования. Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2018. С. 108–110.
3. *Зеркина Н. Н., Кисель О. В.* Подходы, формы и методы обучения взрослых // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : сб. мат-лов II Междунар. науч.-практ. конф. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии. 2018. С. 71–74.
4. *Кисель О. В., Дубских А. И., Бутова А. В., Зеркина Н. Н.* Проблемы, связанные с обучением лексике студентов неязыковых специальностей МГТУ им. Г.И. Носова // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 7. С. 185–189.
5. *Ломакина Е. А.* «Информационная среда» как совокупная общность информации и информационно-коммуникативных реализаций // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : тезисы докладов 76-й междунар. науч.-техн. конф. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т. 2. С. 408.
6. *Ломакина Е. А.* К вопросу о филолого-педагогических проблемах информатики в контексте информационной среды // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Тверской государственный университет. Тверь, 2017. № 39. С. 44–49.
7. *Ломакина Е. А.* Лексико-прагматические средства манипуляции в политической коммуникации // Libri Magistri. Т. 5. Вып. Аксиологический диалог культур. 2018. С. 92–95.

8. Ломакина Е. А. Формирование коммуникативной компетенции в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Тверской гос. ун-т, Тверь. 2018. № 41. С. 39–44.

9. Frolova, O. A., Lopatinskaya, V. V. The Development of Intercultural Foreign Language Competence of University Students of Economics // Мир науки. 2018. Т. 6. № 2. С. 57.

10. Romanova, M. V., Romanov, E. P., Varfolomeeva, T. N., Lomakina, E. A., Chernova, E. V., Ruban, K. A. Intellectual Game Application for Students' Knowledge Control // Proceedings of the 2016 conference on Information Technologies in Science, Management, Social Sphere and Medicine, ISBN (on-line): 978-94-6252-196-4. part of the series ACSR, ISSN 2352-538X, Vol. 51. P. 298–302.

*Дудкова Д. С., Григорьева К. С.*

### **ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятие коммуникативной компетенции, ее основные характеристики и уровни реализации на разных стадиях овладения иностранным языком. Анализируются некоторые экстралингвистические трудности обучения китайских студентов разговорной речи в рамках развития коммуникативной компетенции за рубежом, а также причины подобных трудностей, имеющих культурно-историческую природу. Предлагаются возможные решения проблем, возникающих в процессе обучения китайских студентов английскому языку, высказываются положения о перспективе дальнейшей разработки данной педагогической проблемы.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, китайские студенты, экстралингвистические трудности, обучение иностранному языку

На сегодняшний день коммуникативная компетенция является залогом успешной интеграции в общественную жизнь. Обширное количество работ по данной теме свидетельствуют о том, что номинального знания языка недостаточно для ее эффективной реализации. Развитие данной компетенции у изучающего иностранный язык накладывает дополнительные трудности. Некоторые возможные сложности с приобретением коммуникативной компетенции мы рассмотрим в данной статье.

Термин «коммуникативная компетенция» был введен Д. Хаймсом в 1960-х годах, с целью подчеркнуть, что одного знания грамматики недостаточно для общения на любом языке, в том числе иностранном языке. Оспаривая «лингвистическую компетенцию» Н. Хомского, согласно которой на

речевую компетенцию когнитивные и ситуативные факторы влияния не оказывают, социолингвист Д. Хаймс развивает идею «коммуникативной компетенции», предполагая, что на речевую компетенцию и ее реализацию оказывают влияние особые когнитивные и социальные условия и факторы, которые необходимо исследовать эмпирическим путем [3, с. 16–17].

Коммуникативная компетенция – комплексное понятие со сложной внутренней и внешней структурой. Внутренняя структура предполагает эффективный и целесообразный аспекты. Эффективность выражается в реализации коммуникативной компетенции, целесообразность в подчинении условиям конкретной коммуникативной ситуации. Внешняя сторона понятия, прежде всего, связана с проблемой развития в человеке данной компетенции и влиянию знания, мотивации, эмоций и поведенческих особенностей на ее успешное развитие.

Экспертами министерства образования Онтарио выделяется несколько стадий овладения иностранным языком, несколько уровней языковой компетенции. Относительно английского языка можно говорить о следующих [5, с. 9–10]:

Стадия 1: Элементарное владение английским языком

На данной стадии студенты знакомятся со звуками, ритмом, структурами языка. Они пытаются уловить смысл услышанного и прочитанного, достигают ограниченного понимания самых простых «чанкс», сочетаемых элементов языка. Понимание зачастую опирается на визуальные пособия. Нередко обучающиеся используют средства невербальной коммуникации, ограничиваются отдельными словами и короткими фразами.

Стадия 2: Использование английского языка в контексте ежедневных действий, знакомых ситуаций, при необходимости сопровождающееся языковой поддержкой.

На этом этапе студенты достигают самостоятельного и более глубокого понимания ежедневных фраз. Постепенно они обретают больше уверенности и применяют языковые структуры, соответствующие ситуации.

Стадия 3: Самостоятельное владение английским языком в большинстве ситуаций.

На данном этапе студенты говорят более уверенно, их понимание услышанного и прочитанного возрастает. Они строят более сложные фразы и предложения, способны использовать недавно выученные слова и структуры, чтобы рассказать о чем-то, описать, объяснить и сравнить. Они самостоятельно читают и пишут на разнообразных темах.

Стадия 4: Владение английским языком на уровне близком к уровню носителя языка.

Языковые компетенции студентов, только вступивших на этот этап процесса освоения языка, и прошедших более долгий путь, на данной стадии значительно разнятся. Обучающиеся используют обширный вокабуляр более точно и релевантно. Навыки чтения и письма позволяют им достичь более глубокого понимания предмета, хотя их владение языком все еще несовершенно.

К сожалению, не всегда коммуникативная компетенция реализуется одинаково успешно во всех видах речевой деятельности. В данной статье рассматриваются основные трудности, в частности, развитие разговорной речи, на примере китайских студентов.

С приходом к власти Дэн Сяопина и провозглашением политики «открытых дверей» изучение английского языка в Китае стало набирать все большую популярность и на сегодняшний день количество изучающих данный язык в этой стране оценивается примерно в 200 миллионов человек [1, с. 5]. Тем не менее, оказываясь за рубежом, китайские студенты испытывают значительные трудности в понимании и использовании английского языка [6, с. 4–20; 2, с. 15–17]. Несмотря на то, что о китайских студентах упоминается, как об исключительно старательных и прилежных обучающихся, они испытывают более серьезные трудности в адаптации к использованию английского языка, по сравнению со своими соседями из Малайзии, Сингапура, Индии, с Филиппин. Подобная ситуация послужила появлению широкого ряда исследований, диагностирующих эти трудности и их возможные причины.

Помимо чисто языковых сложностей, исследователи выделяют особые группы адаптационных стрессовых факторов, такой, например, как разница в академических стилях обучения. Заучивание, метод молчания, пассивное обучение – стили, имеющие устоявшуюся традицию в китайских учебных заведениях и оказывающие негативное влияние на адаптацию китайских студентов и развитие их коммуникативной компетенции [4, с. 36–38]. Китайскому студенту сложно перестроиться и начать принимать активное участие во время занятий иностранного языка, свойственному европейским моделям преподавания, так как он привык к совершенно другому, лекционно-форматному обучению, где все еще сильно влияние конфуцианского безусловного следования за учителем. Годы занятий по пассивной методике препятствуют активному вовлечению китайских студентов в обсуждение и выполнение групповых совместных языковых проектов на занятиях по иностранному языку. Исследователи Ши и Ван, проанализировав результаты опросов китайских студентов в зарубежных высших учебных заведениях, пришли к выводу, что основной проблемой неуверенности в разговорной компетенции и вытекающего из нее пассивного поведения на занятиях, является тот факт, что в Китае студентов, прежде всего, учат грамматике, переводу и сложному формальному языку, оторванному от реалий повседневного общения [6, с. 17]. За счет тренировки навыков, необходимых для сдачи экзаменов в китайские вузы, студенты Китайской народной республики зачастую оказываются не способны к свободной коммуникации на иностранном языке, несмотря на обширные знания по грамматике и внушительный вокабуляр.

Немаловажным фактором, сдерживающим развитие коммуникативной компетенции, является и психолого-культурологический аспект. Страх совершить ошибку и «потерять лицо» перед другими является выраженной

характеристикой китайского менталитета. Поэтому многие студенты предпочитают на занятии промолчать, если не уверены в правильности формулировки своего ответа. Кроме того, согласно результатам исследования, многие студенты не принимают активного участия в обсуждениях и не задают вопросы на занятиях, потому что не хотят «терять время одноклассников и преподавателя», если не до конца уверены в релевантности своего мнения по тому или иному вопросу. В подобном отношении проявляются ценности китайской коллективистской культуры и культуры исключительной вежливости, согласно которой интересы общества, группы ставятся выше потребностей и интересов отдельно взятого индивида.

На наш взгляд преодолению вышеуказанных трудностей и привлечению китайских студентов к активному участию на занятиях по дисциплине английского языка, как второго иностранного, может способствовать следующее:

1) Разработка занятий и выбор материалов с опорой на фоновые знания и уже имеющийся языковой опыт студентов.

Вопрос на знакомую, а потому не вызывающую лишней языковой тревоги тему позволит студенту расслабиться и расположит к высказыванию своего мнения;

2) Предметное содержание занятий, ориентированное на близкий и понятный студентам контекст.

Индивидуализированный контент урока, материал, соответствующий интересам студентов, как правило, способствует появлению живого интереса и желанию поделиться своим мнением или имеющимся знанием по данной теме;

3) Развитие самостоятельности и самоорганизованности при изучении языка.

Пассивное обучение привило китайским студентам привычку выполнять ровно столько, сколько скажет учитель, не идти далее рассматриваемых проблем. Чтобы стимулировать творческое и активное начало при изучении иностранного языка, следует вводить задания, способствующие дальнейшему размышлению над проблемой. Так, недостаточным будет сказать прочитайте какой-либо текст, перевести его или выполнить определенный ряд лексико-грамматических упражнений. Следует попросить студентов выделить несколько проблем в рассматриваемом тексте, высказать свое мнение, относительно данных проблем; придумать совместно с группой историю, используя новый лексико-грамматический материал; организовать собственный проект по рассматриваемой теме и т. д. Каждое задание должно способствовать развитию социальных навыков и активному, самостоятельному вовлечению студентов в процесс изучения языка;

4) Применение доступных информационных технологий, способствующее снижению эмоционального давления

В случае если высказывание собственного мнения перед группой представляет для студентов на начальных этапах сильный стресс, можно

## НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

прибегнуть к аудиозаписям высказываний. С развитием технологий и появлением различных приложений-мессенджеров можно легко организовать разговорный клуб, создав группу для обсуждений. В материалах группы, к примеру, размещается видео или текст для обсуждения, и участники группы делятся своими мнениями по поднимаемым в тексте проблемам посредством отправки аудиозаписей своих высказываний. Подобный опосредованный вариант поможет студентам привыкнуть делиться своим мнением и не бояться высказывать его;

5) Адаптирование материалов курса в соответствии с нуждами и способностями студентов, а именно, использование визуальных вспомогательных пособий, упрощение инструктивного языка, добавление времени на выполнение задания, в случае необходимости и т. п., чтобы сделать процесс восприятия и порождения высказываний максимально простым.

Так как наибольшую сложность в развитии разговорной речи у китайских студентов представляют веками сложившиеся традиции преподавания и социальные нормы, принятые в китайском обществе, мы полагаем, что процесс изменения отношения к устным высказываниям на занятиях и выработке самостоятельного, активного начала при изучении иностранного языка это проект на долгосрочную перспективу. Классические приемы коммуникативного подхода требуют новых дополнений, если их применение будет касаться обучения китайских студентов, поэтому данная проблема имеет большую перспективу для будущих исследований.

Сломить языковой барьер при говорении на иностранном языке – задача, требующая взаимных усилий, как со стороны педагога, так и со стороны студента. При обучении иностранному языку необходимо учитывать культурные и образовательные традиции студентов, чтобы минимизировать возможные стрессовые ситуации и сделать процесс развития необходимого навыка наиболее безболезненным.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Bolton, K. English in China today // English today. 2012. № 28. С. 3–9
2. Pavlik, A. Teaching English Language Learners from China [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=honors>
3. Rickheit, G. Handbook of communication competence. Mouton De Gruyter, 2008. 538 с.
4. Sit, H. H.W. Characteristics of Chinese students' learning styles // International proceedings of economics development and research. 2013. № 62. С. 36–39.
5. The Ontario Curriculum: English As a Second Language and English Literacy Development [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/es118.pdf>
6. Yang, Ch. Problems Chinese international students face during academic adaptation in English-speaking higher institutions [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/8086/Yang\\_Chunling\\_MEd\\_2017.pdf](http://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/8086/Yang_Chunling_MEd_2017.pdf)

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема поиска новых приемов и способов повышения мотивации к обучению иностранных языков. Одной из этих форм являются новые педагогические технологии, внедрение которых способствует эффективному изучению языка. В статье дается определение понятиям «Педагогическая технология» и «Смарт-образование», которые способны обеспечить высокий уровень обучения, соответствующий задачам и возможностям сегодняшнего мира, позволит молодым людям приспособляться в условиях быстроменяющейся, неустойчивой среды, обеспечит переход от книжного контента к активному с помощью единого общего хранилища учебных материалов при наличии аналитической системы поиска; приводится пример работы с сайтом «die deutsche Welle».

**Ключевые слова:** новые информационные технологии, педагогическая технология, самостоятельная работа, языковые социальные сети.

В последние годы в педагогическом образовании происходят большие изменения, которые охватывают практически все стороны учебного процесса. Всё чаще поднимается вопрос о применении современных педагогических технологий в обучении иностранным языкам. Появляются новые методы и формы обучения, которые, в свою очередь, представляют не только различные технологии средства обмена и передачи информации, с помощью которых осуществляется учебный процесс, но и одну большую систему методов обучения, направленных на развитие коммуникативных знаний учащихся, улучшение навыков речи. Основная задача иностранного языка состоит в обучении практическому овладению иностранным языком, в формировании базисных знаний, то есть способности осуществлять иноязычное и интернациональное общение с носителями языка. Поиск новых педагогических технологий связан с нехваткой у учащихся мотивации к изучению иностранного языка. Очень часто положительная мотивация отсутствует, так как при изучении иностранного языка учащиеся сталкиваются с некоторыми трудностями и не усваивают материал в силу своих психологических особенностей. Опыт работы показывает, что использование различных, современных, свежих источников и средств провоцирует у слушателей интерес, повышает их мотивацию к учебе.

Педагогическая технология – это совокупность приемов, область педагогического знания, отражающего характеристики глубинных процессов педагогической деятельности, особенности их взаимодействия, управление

которыми обеспечивает необходимую эффективность учебно-воспитательного процесса [1].

Применение современных педагогических технологий в процессе обучения иностранным языкам позволяет воспроизводить учебные ситуации, помогает дополнять традиционные методы обучения, способствует формированию основополагающих навыков иноязычного общения от осознания возможности выразить мысль на другом языке до самостоятельного решения коммуникативных задач, повышает желание, интерес учащихся к учёбе, заставляет по-новому взглянуть на изучаемые предметы, раскрывая, таким образом, их творческие и интеллектуальные возможности, таланты [4].

В настоящее время понятие «СМАРТ» является главным назначением развития образовательных систем. Основным источником знаний является электронный, образовательный интернет-контент, технологическими операциями являются обеспечение обратной связи учителей и учащихся, обмен знаниями между ними.

**Смарт образование** – это концепция, которая предполагает комплексную модернизацию всех образовательных процессов, а также методов и технологий, используемых в этих процессах [2].

СМАРТ-образование способно обеспечить высокий уровень обучения, соответствующий задачам и возможностям сегодняшнего мира, позволит молодым людям приспособиться в условиях быстроменяющейся, неустойчивой среды, обеспечит переход от книжного контента к активному с помощью единого общего хранилища учебных материалов при наличии аналитической системы поиска. Качество учебных материалов в хранилище должно постоянно контролироваться за счет внедрения различных материалов и работать в единой связке с системами управления учебным процессом.

Рассматривая актуальные, инновационные технологии, следует подробнее остановиться на теме использования Интернет-ресурсов в обучении иностранного языка. Возможности использования онлайн-ресурсов громадны.

С помощью веб-ресурсов можно осуществлять следующие задачи:

- включать материалы сети в содержание урока;
- осуществлять самостоятельный поиск информации учащимися в рамках работы над проектом;
- организовать и развивать умения и навыки чтения, используя материалы из сети любой степени сложности;
- улучшать навыки аудирования на основе звуковых текстов сети онлайн-ресурсов;
- пополнять словарный запас лексикой, сокращениями современного иностранного языка;
- изучать культуру того или иного языка [3].

В настоящий момент существует большое количество сайтов, посвященных самостоятельному изучению иностранных языков. На таких сайтах

можно найти готовые уроки преподавателей иностранных языков, упражнения, аудиозаписи, непонятные для учащегося грамматические пояснения.

Так, например, преподаватель немецкого языка в ЧГПУ им И.Я. Яковлева М. Г. Алексеева в своей работе со студентами активно использует сайт «**die deutsche Welle**». Как правило, этот сайт очень полезен в самостоятельной работе. Он представляет собой бесплатный курс немецкого языка, который подходит как для начинающих, так и для продвинутых пользователей. Сайт предлагает большой выбор аудиотекстов, видеороликов, имеющих разные уровни сложности. Данным материалом могут пользоваться на своих уроках и школьные учителя немецкого языка. Преимущество сайта в том, что он прост и удобен в работе, поэтому является одной из лучших платформ для изучения языка. Чтобы заинтересовать слушателя, здесь предлагаются знаменитые ток-шоу, музыкальные клипы, забавные ролики со скрытым смыслом, новости, увлекательные диалоги и т. п. С помощью упражнений, которые также имеются на этом сайте, можно проверить свои знания по грамматике и лексике немецкого языка, выявить свои слабые стороны.

Хочется привести пример работы с аудиотекстами с сайта «**die deutsche Welle**», на который мы входим достаточно часто для выполнения различных заданий по немецкому языку. Запись многих текстов длится всего 2 минуты и это способствует тому, что слушатель не устает за это время, внимание его не рассеивается и не пропадает интерес. Одна из тем называется «**Viele Köche verderben den Brei**». Это немецкая пословица, которая переводится на русский как «**У семи нянек дитя без глаза**». В начале записи автор расписывает в нескольких предложениях смысл пословицы. Например, он говорит: «Alleine arbeitet man manchmal am besten. Denn wenn viele Menschen mit unterschiedlichen Meinungen und Methoden zusammen etwas machen wollen, kann das zu Schwierigkeiten führen». Сначала работа проводится в индивидуальной форме. Каждый слушает самостоятельно. Так как показывает опыт, при коллективном прослушивании возникают различные трудности. После этого автор начинает рассказ. При прослушивании обучающиеся делает пометки. Запись разрешается слушать 2-3 раза. При первом прослушивании необходимо обратить внимание на скорость речи диктора, его интонацию, постараться понять общий смысл текста. При втором прослушивании записывают: «Кто? Где? Когда? Что сделал?». В случае, если текст оказался сложным или речь диктора очень быстрая, то рекомендуется слушать три раза. После этого преподаватель задает вопросы типа – «richtig oder falsch», чтобы узнать насколько хорошо обучающиеся поняли текст. Далее выполняется работа в парах. Ученики должны пересказать текст своему собеседнику, задавать и отвечать на вопросы по содержанию. Таким образом, формируется умение работать в парах, что способствует развитию диалогической речи.

Но на этом сайте есть и длинные аудиозаписи от 11 до 19 минут, которые лучше всего слушать во внеаудиторное время, например, дома. Работа во внеаудиторное время формирует навык самостоятельной работы.

Например, по теме «Lernen an der Universität» текст длится 9 минут и речь диктора в данном аудиотексте очень быстрая. Но тема очень полезная и имеет практическую ценность для школьников и студентов, потому что диктор дает советы по учебе: «Как подготовиться к экзаменам?», «Как пользоваться электронной библиотекой?», «Откуда искать материал?» и т. п.

Так как учащиеся обычно выполняют эту работу дома, они могут слушать тексты много раз до тех пор, пока не поймут и не извлекут необходимую информацию. Обычно каждый получает индивидуальное задание для проверки понимания после прослушивания. Задания могут быть такого рода как, подготовить частные вопросы, правильные и неправильные высказывания, распечатать текст с ошибками или же текст с пропусками, поэтому ученик должен слушать аудиотекст внимательно и записывать каждое слово, чтобы не пропустить важное. Преимущество работы с «die deutsche Welle» в том, что преподаватель может чередовать аудиотексты от легких до сложных. Например, в течение недели слушают нетрудные и достаточно короткие тексты, длящиеся 1-2 минуты, а перед выходными дать запись среднего уровня, чтобы у ученика было достаточно времени прослушать длинный материал и записать самые важные моменты, чтобы после выходных на занятиях обсудить их с преподавателем.

30 лет назад, невозможно было представить, что можно слушать носителя языка в режиме реального времени, но сегодня благодаря новым инновационным технологиям нам предоставлена эта возможность, что делает изучение иностранного языка в разы проще и намного интереснее.

Таким образом, в настоящее время невозможно представить учебный процесс без использования инновационных педагогических технологий. Такого рода технологии прочно обосновываются в современной системе образования. На сегодняшний день преподаватель иностранного языка имеет массу возможностей, которая помогает проводить свои занятия интереснее, познавательнее. Эти возможности способствуют более активной деятельности учащихся. По сравнению с традиционным методом обучения, новые внедрения в обучение неизбежно меняют роль педагога. Ее задачей становится – увеличение самостоятельной работы учащихся, поддержка в развитие личности. Такое обучение позволяет повысить мотивацию к обучению, значительно повышает интерес к учёбе, а также даёт хорошие результаты по формированию коммуникативных навыков по сравнению с традиционной методикой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Назарова Н. Б., Мохова О. Л. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3.
2. Применение SMART-технологий в образовательном процессе «Образование без границ». МБОУ «СОШ №1». 2015. 20 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://infourok.ru/primenenie-smarttehnologii-v-obrazovatelnom-processe-mobu-sosh-obrazovanie-bez-granic-540134.html>
3. Саркисян А. В. Использование Интернет-ресурсов на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye->

языки/library/2016/02/23/ispolzovanie-internet-resursov-na-uroke-inostrannogo  
4. Кизлякова Е. С. Внедрение новейших информационных технологий в обучении иностранным языкам. С.-П., 2010. 11 с.

*Kucherenko N. L.*

#### L'ÉVALUATION COMME OUTIL DE FORMATION ET DE MOTIVATION

*Санкт-Петербургский государственный университет,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация.** В статье обосновывается важность оценивания на уроке иностранного языка, рассматриваются особенности основных типов контроля (диагностического, обучающего, итогового), а также их некоторые разновидности. Представлены этапы оценивания, включающие собственно контроль, обратную связь и меры по исправлению ошибок. Статья раскрывает факторы, препятствующие объективному оцениванию. Дается характеристика эффективной обратной связи, перечислены ее функции. Ошибка рассматривается как неизбежная составляющая учебного процесса, анализируется ее положительное значение для обучения.

**Ключевые слова:** évaluation diagnostique, formative, sommative, réaction, remédiation, erreur.

L'évaluation dans le contexte scolaire constitue l'une des dimensions importantes de l'apprentissage, l'un des facteurs déterminants de l'apprentissage institutionnel.

Qu'est-ce qu'évaluer ? Voici quelques réponses données par des collègues enseignants. Evaluer c'est «motiver», «former», «faire évoluer», «autonomiser», «constater les progrès», «un passage obligé», «valider l'évolution», «l'occasion d'un échange».

Evaluer, c'est rendre compte du niveau des individus (du fonctionnement d'un modèle de lecture, des effets de pratiques innovantes ...). Il faut pour cela disposer d'outils valides. L'évaluation est loin d'être une notion simple à laquelle pourraient s'appliquer des règles simples. Evaluer, c'est porter un jugement de valeur et situer un objet évaluable sur une échelle de valeur déterminée. Ainsi en disant qu'on veut évaluer la compréhension de l'écrit, on évoque un objet dont la nature et les dimensions varient selon le contexte théorique ou les définitions invoquées [3].

L'objet qui sera évalué doit préalablement être défini ainsi que ses composantes. Cette évaluation se fera au travers d'outils qui auront été élaborés pour prendre en compte les éléments précédemment définis. Au terme de leur recueil, les données seront exploitées et interprétées : «l'évaluation n'est rien sans l'analyse» précise Vergnaud [5].

Evaluer profitablement nécessite de s'intéresser aux données recueillies en les comparant à la «norme» qui aura été fixée au moment de la construction des épreuves. L'écart entre la performance de l'élève et cette «norme» sera interprété. Ceci permettra de comprendre la démarche de l'élève et, en retour, de piloter ses apprentissages de manière optimale, en exploitant les «erreurs fructueuses», en inférant leur origine afin de réguler ses apprentissages.

J-P. Cuq précise qu'« il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leurs fonctions et leurs situations temporelles que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes ». Ces trois « grands prototypes » correspondent à trois moments clés du processus enseignement-apprentissage (début de l'apprentissage, milieu et fin de l'apprentissage) et à trois fonctions fondamentales (l'anticipation, la régulation, et l'inventaire). Ces trois moments et ces trois fonctions correspondent à trois types d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) que nous abordons en détail dans le deuxième chapitre de notre travail [2].

#### Evaluation diagnostique

Cette forme d'évaluation peut être utilisée pour déterminer le point de départ pour un enseignement donné, et d'autre part pour déterminer et expliquer les causes d'un apprentissage déficient. Cette évaluation permet de déterminer la présence ou l'absence d'habiletés jugées nécessaires (pré-requis) pour aborder l'apprentissage d'une nouvelle unité d'enseignement.

#### Evaluation formative

« Evaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. » (G. de Landsheere) C'est également une évaluation qui permet à l'apprenant d'évaluer lui-même ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas et, en ce sens, c'est un chemin vers l'auto-évaluation.

#### Evaluation sommative

Son destinataire est prioritairement l'institution scolaire et la société. L'objectif principal est un objectif de certification. Elle permet de fournir un bilan qui situe l'apprenant par rapport à une norme ou à des critères établis; de prendre des décisions d'obtention d'un diplôme, passage dans une classe supérieure par exemple; de situer les apprenants les uns par rapport aux autres, à l'intérieur d'un ou de plusieurs groupes. Elle se traduit le plus souvent dans une note.

Citons d'autres types d'évaluation existants et auxquels l'enseignant peut faire appel au cours du processus enseignement-apprentissage.

#### Evaluation normative

Elle permet de situer un individu par rapport à une norme, constituée par les performances d'un groupe de référence. Elle traduit donc les résultats d'un apprentissage en termes de comparaison avec les résultats des autres élèves de la classe et permet ainsi de situer chaque élève par rapport à la moyenne de son groupe; c'est cette moyenne qui représente la norme du groupe en question.

#### Evaluation critériée

Dans ce cas, la performance d'un élève est évaluée par rapport à l'objectif fixé. Elle indique si un élève est compétent. Elle situe la performance d'un élève par rapport à la performance cible. Dans cette perspective d'évaluation, les résultats ne sont pas présentés sous forme quantitative, mais l'intérêt est porté surtout sur la mise en évidence des habiletés ou capacités acquises.

#### Evaluation formatrice

Evaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise : l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants; l'autogestion des erreurs; la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action.

Les parasites d'une évaluation fidèle et objective sont nombreux. Une série de variables peut influencer sur une évaluation sûre et objective.

Le favoritisme : certains apprenants renvoient aux enseignants des images gratifiantes d'eux-mêmes, ce qui les place dans le rang de «favoris» ou de «chouchous» et leur permet une évaluation qui se conforme à ce statut et sont donc surévalués. Les autres apprenants sont souvent défavorisés.

La fatigue : les conditions de correction et l'état de l'évaluateur influent lourdement sur une évaluation juste et équitable. On corrige sans aucun doute plus équitablement le matin bien assis à une table de travail que le soir tard après de grands efforts fournis pendant la journée.

L'effet de contraste : une copie moyenne souffre d'être corrigée juste après une excellente production. Si elle avait été corrigée juste après une copie très médiocre, il y a fort à parier qu'elle aurait obtenu une meilleure note.

L'effet de l'ordre : on est en général plus sévère à la fin d'une série de copies qu'au début. Le contraire peut également se produire.

L'effet de contamination : un bon dossier scolaire ne rachète pas une copie faible ; toutefois, il influe sur une bonne copie.

L'effet de stéréotypie : les notes attribuées au cours du premier trimestre sont parfois une référence pour l'enseignant qui, par la suite, a du mal à noter différemment.

L'effet de halo : à l'oral, un élève sympathique, qui a une bonne verbalisation et une personnalité positive est, dans beaucoup de situations, mieux noté qu'un introverti et timide. De même un travail écrit soigné, même si son contenu laisse à désirer, fait meilleure impression qu'un bon travail mal présenté.

L'effet «choc» : il se présente sous deux variantes. La négative : une même faute commise souvent dans la copie réduit fortement la valeur de la production de l'apprenant. La positive : une idée intelligente dans une copie médiocre peut assurer la moyenne à l'apprenant.

La variable de «débordement» ou l'effet «goutte d'eau» : dans une copie manquant d'intérêt, l'enseignant tolérant et compréhensif, est agacé par la répétition injustifiée de fautes d'orthographe, de la mauvaise ponctuation et d'une écriture presque indéchiffrable. Débordé, sa décision est sévère.

L'évaluation tient au fait que toute action d'apprentissage n'est complète que s'il y a une rétroaction. C'est une étape à plusieurs objectifs. Elle concerne d'abord le parcours de l'apprenant, vise la progression des apprentissages. Assure le passage à une autre étape de l'apprentissage et permet la mise en œuvre des activités de corrections, de renforcement, d'enrichissement, activités complémentaires. Elle vise également à statuer sur les acquis lors la mise en place des bilans de passage à des niveaux supérieurs.

Pour être efficace, la rétroaction devrait [1] :

- fournir aux étudiants de l'information qui les confirme ou non dans la réalisation de la tâche;
- exprimer une comparaison entre la réalisation actuelle, l'orientation de la tâche et les résultats attendus;
- être la plus immédiate possible, compréhensible et directement utilisable pour l'étudiant;
- être exprimée dans un langage descriptif et positif;
- être commentée afin que les étudiants aient la possibilité de discuter et de consulter l'enseignant;
- offrir un diagnostic et des recommandations spécifiques à ce qui est observé;
- permettre aux étudiants de percevoir des effets tangibles de leurs efforts.

Elle doit être valorisante et encourageante, ouvrant la porte à l'acquisition progressive d'une certaine confiance en soi; éclairante par une prise de conscience des obstacles et des réussites (par les maîtres mais aussi par les élèves); formatrice en permettant de dépasser certains obstacles et de progresser dans la construction de sa propre personne; comprise par tous: chacun (sans oublier élèves et parents) devant être capable d'interpréter ce qu'elle nous dit.

Nous retrouvons ici le concept de correction d'erreurs et son importance dans l'apprentissage. Dans la nouvelle vision didactique, l'erreur est considérée comme un signe de besoin. Démontrer la valeur de l'erreur est très simple [4]:

«On ne peut apprendre que lorsqu'on ne connaît pas.

Quand un élève ne se trompe pas c'est qu'il sait.

S'il sait, il n'apprend pas réellement donc, il perd son temps !

Et c'est bien quand il commet une erreur qu'il va pouvoir changer donc, apprendre!

L'erreur doit donc avoir un status positif dans un apprentissage.»

Encore quelques citations sur l'attitude pédagogique à l'erreur.

« S'il se trompe laissez-le faire, ne corrigez point ses erreurs, attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même. » (Rousseau, L'Emile, 1762)

« L'expérience, c'est le nom que chacun donne à ses erreurs. » (Oscar Wilde, 1892)

« Penser, c'est aller d'erreur en erreur. » (Alain, 1976)

« Quand on aura compris dans ce pays qu'on apprend en se trompant, on reconstruira l'école différemment. » (Le Monde Education, 2010)

« Les erreurs sont de belles occasions de devenir plus intelligent. » (Henry Ford)

L'erreur constitue aussi l'une des composantes fondamentales du processus d'apprentissage et nécessite une action de remédiation. La remédiation est l'étape finale, et sans doute la plus importante, du processus évaluation-diagnostic-remédiation. En didactique, la remédiation est un procédé qui vise la mise en place d'activités qui aident les apprenants à maîtriser des notions et s'améliorer à la suite d'une activité d'évaluation formative située à la fin d'un apprentissage.

Remédier, c'est construire, à la lumière des lacunes identifiées et dont on a dégagé les causes et les sources, un dispositif d'intervention qui permet de combler ces lacunes.

L'évaluation est, ainsi, un processus complexe étroitement lié à des intentions de formation. Avec l'évolution des méthodologies et de la pédagogie, la place de l'enseignant a bien changé. Il se doit d'adapter le contenu du cours en fonction des besoins langagiers des apprenants. Il revient à l'enseignant de créer le lien entre son expérience et la réalité de l'apprenant, de proposer des activités qui motivent et permettent aux apprenants de progresser. La didactisation de l'évaluation peut aider à établir un rapport entre la façon dont on a formé les apprenants et le choix de l'outil d'évaluation. La variation des activités d'apprentissage constitue un facteur indiscutable de motivation. Elles stimulent la curiosité des apprenants et leur désir d'apprendre la langue.

#### BIBLIOGRAPHIE

1. Brookhart S. M. Évaluer pour faire apprendre. Dans Ménard, L. et St-Pierre, L. Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur. Montréal : Chenelière-Éducation, 2010.
2. Cuq J-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Clé internationale, 2003.
3. Remond M. Evaluer l'activité de lecture. Les Journées de l'Observatoire : La lecture de 8 à 11 ans. Paris : Observatoire National de la Lecture, 2001.
4. Vecchi G. Evaluer sans dévaluer. Paris : Hachette, 2014.
5. Vergnaud G. Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles : de Boeck Université, 2001.

Ломакина Е. А.

#### ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия

**Аннотация.** Актуальность данной работы обусловлена условиями, связанными с изменением системы высшего образования. А также растущими потребностями общества в высококвалифицированных специалистах

инженерных специальностей. Применение личностно-ориентированного подхода на уроках иностранного языка является одной из главных проблем в современном обучении. Большое внимание должно быть обращено на создание в университете такой образовательной среды, в которой происходит дальнейшая социализация личности и развиваются профессионально-ориентированные навыки каждого студента. Каждый обучающийся – это личность со своими потребностями и желаниями. Преподавателю необходимо учитывать все аспекты личностно-ориентированного подхода при разработке и внедрению курса иностранного языка.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход, личность, студент, оценка, метод.

Современное российское общество претерпевает изменения в экономическом, социальном и культурном плане, данные трансформации не могли не коснуться как системы образования в целом, так и высшего образования в частности. Переход современного российского социума к новой экономической формации затрагивает и функционирование высшей школы. В этой связи происходит смена педагогики техногенной цивилизации на «гуманитарную педагогику антропогенной цивилизации», в основе которой лежит идея такой организации процесса обучения и воспитания, при которой «обучающиеся становятся субъектами собственного развития» [5].

В области образования в целом и обучения иностранным языкам, в частности, личностно-ориентированное обучение является приоритетным. Преподавание может быть сосредоточено либо на подходе, направленного на учителя, либо на ученика, либо на сочетании того и другого подходов. На протяжении веков учитель был основным звеном и руководителем всего процесса обучения, предпочтение отдавалось обучению, ориентированному на учителя [1].

Нынешняя система преподавания иностранного языка в основном традиционна, хотя от преподавателей часто требуют использовать методы личностно-ориентированного подхода. По большей части учебные планы дисциплины «Иностранный язык» принимаются учебно-методическим управлением университетов, где описывается содержание, график, условия обучения, политику посещаемости и процесс оценки.

Специфика обучения иностранному языку не учитывается. Преподавателю предписывается жесткая директива, которая ясно дает понять, что за отвечает учитель [7]. Эти решения, однако, являются для преподавателя инициативой сверху. Например, преподавателям дается предписанный курс с определенным количеством часов, и они обязаны закончить его в заданный и заранее определенный период времени, обычно семестр. Если курс не завершен за отведенный отрезок времени, преподаватели должны объяснить причины невыполнения учебной программы. Таким образом, с одной стороны, преподавателя просят использовать методы, ориентированные на учащихся, а с другой стороны, их вынуждают не делать этого, ограничивая

их свободу выбора и предписывая им охватывать определенные темы учебной программы и делать это за определенное время.

В данных условиях, чтобы будущий специалист стал конкурентно способным, следует поменять авторитарность, на гуманность, и традиционный процесс обучения, где преподаватель играет основную роль, на обучение, где в центре находится студент. Однако следует уточнить, что данный переход возможен лишь в том случае, если в нем будут принимать участие все специалисты, на всех уровнях образовательной системы [6].

- Специалистам в области образования и управленческим органам следует пересмотреть характер нынешней системы и учебных программ на всех уровнях, будь то в школах или высших учебных заведениях, и внести необходимые изменения, с тем, чтобы обеспечить обучение, в центре которого находится обучающийся.

- Преподаватели должны быть достаточно компетентны, чтобы использовать личностно-ориентированный подход.

- Одной из основных задач преподавателя должно стать поощрение и мотивация обучающихся к усердной работе и активному участию в занятиях.

- Преподаватели должны начать использовать методы обучения, в рамках личностно-ориентированного подхода [2].

- Студенты же в свою очередь должны быть готовы к изменению своей роли в процессе обучения.

- Преподаватели должны стараться адаптировать используемые учебно-методические материалы к требованиям личностно-ориентированного подхода. Они должны начать применять методы оценки, ориентированные на учащихся, которые при правильном использовании показывают объективную картину успеваемости студентов [4].

- Преподаватель должен использовать различные средства (средства массовой информации, социальные сети, IT-технологии) для поддержания устойчивой мотивации у студентов при изучении иностранного языка [3].

Отсутствие мотивации к обучению наблюдается среди большого числа студентов. Это должно серьезно восприниматься всеми заинтересованными сторонами: администраторами, педагогами, разработчиками политики в области образования, учителями, родителями и всем обществом. Все должны принять меры, чтобы выяснить причины этой проблемы. Необходимо провести исследования, чтобы выявить подводные камни всей системы образования в отношении личностно-ориентированного подхода. Необходимо более всестороннее исследование, охватывающее большее количество обучающихся, чтобы узнать о состоянии реализации личностно-ориентированного подхода.

Другие трудности, связанные со всей системой, – это оценка и жесткая программа обучения, большое количество студентов в группе и т. д. Все это создает серьезные препятствия для достижения реального прогресса в обучении, ориентированном на учащихся.

Нынешняя система оценки создает проблемы. Поскольку преподавание по-прежнему традиционно, как и оценка тоже. Основная задача традиционных методов обучения – формальный контроль, который осуществляется с помощью единственного метода тестирования. Традиционные тесты измеряют декларативные знания: заучивание лексики и грамматических явлений, правильность перевода текстов различного характера [8; 9]. Они не обязательно касаются глубины понимания или навыков, которые приобрели студенты.

Оценка студентов с использованием методов, ориентированных на учащегося, отличается и измеряет различные навыки и способности, такие как мышление, критическое и творческое, глубокое понимание материала и т. д. Традиционные тесты не подходят для личностно-ориентированного подхода [11].

Следует использовать новые методы, такие как самооценка или коллегиальная оценка с использованием журналов, файлов, дневников блогов и проектов [10].

Обучение, ориентированное на студентов, означает, что как им, так и преподавателям должно быть готово и доступно достаточное количество ресурсов, из которых обе стороны процесса обучения могут выбирать, давать задания, организовывать мероприятия и так далее. Это не всегда возможно. Кроме того, хорошо оборудованные и современные библиотеки пока доступны не везде.

Таким образом, на сегодняшний день ситуация в образовании такова, что административная система должна следовать уже определенной программе, где разработчику или преподавателю предоставляется мало свободы выбора. Когда преподаватель-энтузиаст пытается внедрить методы, ориентированные на учащихся, или использовать их, он сталкивается с такими трудностями, как необходимость следовать предписанной программе и закончить ее в заданное время или преподавать определенные темы не по своему выбору.

Обучение, с применением личностно-ориентированного подхода, требует небольшого числа учащихся в группах, чтобы преподаватель мог использовать различные виды групповой работы. Это не относится к большинству ситуаций, когда среднее число студентов в классе может достигать двадцати-двадцати пяти студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дубских А. И., Кисель О. В., Босик Г. А. Развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов посредством дифференцированного подхода // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. С. 85.
2. Дубских А. И., Зеркина Н. Н. Роль преподавателя в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в техническом ВУЗе // Современные тенденции развития системы образования. Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2018. С. 108–110.
3. Дубских А. И. Интерактивные технологии в процессе обучения иностранному

языку // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований : сб. науч. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары, 2019. С. 167–171.

4. Дубских А. И. Особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : тезисы докладов 77-й междунар. науч.-техн. конф. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т. 2. С. 377.

5. Евлюва Е. В. Этапы формирования конкурентоспособности будущего специалиста // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 156–158.

6. Зеркина Н. Н., Кисель О. В. Подходы, формы и методы обучения взрослых // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : сб. мат-лов II Междунар. науч.-практ. конф. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии. Чебоксары, 2018. С. 71–74.

7. Кемерово Н. С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://vestnik.tspu.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2291&Itemid=276](http://vestnik.tspu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2291&Itemid=276)

8. Кисель О. В. Обучение чтению на основе профессионально-ориентированных текстов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : тезисы докладов 77-й междунар. науч.-техн. конф. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т. 2. С. 380–381.

9. Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В., Зеркина Н.Н. Проблемы, связанные с обучением лексике студентов неязыковых специальностей МГТУ им. Г.И. Носова // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 7. С. 185–189.

10. Lomakina E. A., Dubskikh A. I., Kisel O. V., Butova A. V., Potrikeyeva E. S. Differentiated Approach as a Factor on Development of Students' Professional Communicative Competence Amazonia Investiga. 2019. Т. 8. № 19. Pp. 287–297 [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/1344/pdf\\_1](http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/1344/pdf_1)

11. Romanova M. V., Romanov E. P., Varfolomeeva T. N., Lomakina E. A., Chernova E. V., Ruban K. A. Intellectual Game Application for Students' Knowledge Control // Proceedings of the 2016 conference on Information Technologies in Science, Management, Social Sphere and Medicine, ISBN (on-line): 978-94-6252-196-4. part of the series ACSR, ISSN 2352-538X, volume 51. Pp. 298–302.

*Рогожинская Т. А.*

#### **АЛГОРИТМИЧЕСКОЕ ПРЕДПИСАНИЕ В УСЛОВИЯХ ВЫБОРА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

*Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема алгоритмизации выбора методов обучения. Автор раскрывает понятие алгоритмического предписания по выбору методов обучения, представляет его структуру и существенные характеристики. В статье подчёркивается необходимость управления деятельностью учителя по оптимальному выбору методов обучения учащихся и приводится пример алгоритмического предписания по совершенствованию иноязычных навыков диалогической речи.

**Ключевые слова:** алгоритм, алгоритмическое предписание, выбор методов обучения, программа деятельности учителя.

При обучении учащихся учителю необходимо вооружиться системой методов обучения, с помощью которых возможно рациональное решение поставленных задач на уроке. Психолого-педагогические исследования показывают, что одним из эффективных путей в этом направлении является использование алгоритмов.

В условиях выбора методов обучения мы не считаем целесообразным строить алгоритм в точном математическом смысле этого слова. Мы строим предписание алгоритмического типа или алгоритмическое предписание – точное, общепонятное описание определённой последовательности элементарных операций учителя, необходимых для правильного выбора того или иного метода обучения, обладающее рядом существенных черт алгоритмов, что определяется следующими обстоятельствами.

Л. Н. Ланда под алгоритмом понимает «точное общепонятное предписание о выполнении в определённой последовательности элементарных операций для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (или типу)» [1, с. 41].

Понятие алгоритма связано с двумя требованиями: 1) требование конструктивности, то есть однозначной опознаваемости (различаемости и отождествляемости) тех объектов, над которыми осуществляются элементарные операции, предписываемые правилами алгоритма; 2) выделение и явное указание конечного набора операций, которые используются в данной алгоритмической системе.

В соответствии с характером задачи область конструктивных объектов, с которыми мы имеем дело, не может быть заранее зафиксирована. Конструктивность объектов является относительной, зависящей от интеллектуального уровня учащихся, от методического мастерства, организаторских способностей и коммуникативных навыков учителя. Конструктивность или неконструктивность объектов в выборе методов обучения может быть установлена лишь путём наблюдения и эксперимента.

Аналогично обстоит дело и с операциями, которые имеют место в процессе выбора методов обучения учащихся. Они слишком многообразны, чтобы их можно было представить в виде некоторого завершенного, конечного списка. Относительный характер носит и элементарность операций. Одна и та же операция для одной системы может являться элементарной, для другой – неэлементарной. Все зависит от сложности и структуры системы.

По примеру существенных черт алгоритмов (вслед за Ланда Л. Н., [1, с. 44–45]) мы характеризуем следующими существенными чертами алгоритмическое предписание по выбору методов обучения

- *Детерминированность* – алгоритмизированный выбор методов

обучения является процессом строго направленным и управляемым, повторяемым любым лицом и ведущим при одинаковых исходных данных к одинаковым результатам.

- *Массовость* – выбор методов обучения в условиях алгоритмизации позволяет достигнуть не одну конкретную задачу обучения, а различные задачи из некоторого класса (типа) задач.

- *Результативность* – выбор методов обучения в алгоритмическом предписании всегда направлен на получение искомого результата. Эта черта алгоритмического предписания не предполагает, что все предписания приводят к получению нужного результата при всех исходных данных, принадлежащих к определённому классу. Возможно, что к некоторым исходным данным алгоритмическое предписание оказывается неприменимым, и тогда процесс выбора методов обучения безрезультативно обрывается.

Мы представляем следующую структуру алгоритмического предписания по выбору методов обучения:

1) само предписание, состоящее из определённых указаний (правил, команд) о выборе методов обучения учащихся определённого школьного возраста;

2) учитель как система-исполнитель, к которой эти указания адресованы и которая их выполняет, осуществляя определённые операции в работе с учащимися;

3) учащиеся как объекты, на которые направлены операции и которые под воздействием операций приобретают необходимые знания, умения и навыки.

Решение любой задачи состоит, в конечном счете, в преобразовании некоторого объекта или объектов из исходных состояний в конечные.

Таким образом, в процессе решения задачи по выбору методов обучения имеются отношения двух видов: отношение предписания к учителю как системе, которая должна это предписание выполнять, осуществляя соответствующие операции, и отношение учителя как системы и его операций к учащимся как объектам, на которые эти операции направлены и которые под воздействием учителя приобретают необходимые знания, умения и навыки. В связи с этим, о детерминировании можно говорить в двух смыслах: о детерминировании (актуализации) действий учителя определённым предписанием и о детерминировании преобразований учащихся действиями учителя.

Предписание по выбору методов обучения однозначно детерминирует действия учителя, если каждое указание этого предписания всегда вызывает у последнего в одинаковых ситуациях одинаковые операции. И наоборот, предписание по выбору методов обучения не однозначно детерминирует действия учителя, если хотя бы одно из указаний может вызывать у последнего в одинаковых ситуациях разные операции.

Каждое элементарное действие учителя по выбору методов обучения,

направленное на учащегося, вызывает переход учащегося из одного состояния в другое. Преобразование может состоять из одного перехода, а может состоять из цепи переходов (одношаговое и многошаговое преобразования). Переход учащегося из состояния в состояние будет строго детерминированным, если какая-то операция, применённая к учащемуся как объекту, находящемуся в некотором определённом состоянии, всегда вызывает его переход в одно и то же другое состояние. И наоборот, переход объекта из состояния в состояние не будет строго детерминированным, если одна и та же операция, применённая к объекту, находящемуся в одном и том же состоянии, в одних случаях вызывает его переход в какое-либо одно состояние, в других случаях – в другое [2].

При составлении алгоритмических предписаний выбора методов обучения мы учитываем, каковым будет переход учащегося из одного состояния в другое.

На каждом шаге алгоритмического предписания по выбору методов обучения подлежащий преобразованию объект (учащийся) может находиться в одном из некоторых состояний  $p_1, p_2, \dots, p_n$ ; характер преобразования объекта на этом шаге определяется характером воздействия на него и тем, в каком состоянии он находится. Алгоритмическое предписание считается заданным, если однозначным образом указаны те действия, которые на каждом шаге должны быть произведены учителем, чтобы перевести учащихся в требуемое состояние. При этом все возможные состояния учащегося как объекта считаются известными и предусматривают однозначные действия учителя. Предписание требует одинаковых действий в ответ на одинаковые условия (состояния) независимо от того, в результате каких реальных причин объект пришёл в то или иное состояние из множества возможных (предусмотренных) состояний и был ли переход в это состояние строго или не строго детерминированным.

Приведём пример алгоритмического предписания выбора методов обучения учащихся с целью совершенствования иноязычных навыков диалогической речи, построив программу деятельности учителя, в которой указывается, какие методы обучения он должен выбирать [2]:

1. Определить и использовать методы стимулирования активности учащихся на уроке (познавательные игры, учебные дискуссии, видео метод, ситуационный метод). Перейти к пункту 2.

2. Определить, возможно ли применить методы самостоятельной работы учащихся при изучении темы. Если да, то перейти к пункту 3. Если нет, перейти к пункту 4.

3. Определить, возможно ли организовать изучение этой темы проблемно-поисковыми методами. Если да, то перейти к пункту 5. Если нет, то перейти к пункту 6.

4. Использовать методы под руководством учителя (демонстрация, метод упражнений). Перейти к пункту 7.

5. Использовать проблемно-поисковые методы обучения (метод деловой игры). Перейти к пункту 9.

6. Использовать репродуктивные методы обучения (упражнения, работа с книгой). Перейти к пункту 9.

7. Определить, возможно ли применить дедуктивный метод. Если да, то использовать дедуктивные методы обучения. Перейти к пункту 9. Если нет, то перейти к пункту 8.

8. Использовать индуктивные методы обучения. Перейти к пункту 9.

9. Определить и применить методы контроля и самоконтроля с целью проверки уровня развития у учащихся умений иноязычной диалогической речи (метод взаимоконтроля).

Нетрудно заметить, что последовательность действий учителя меняется в зависимости от того, какие условия имеют место в том или ином случае. В предписании существует «жёсткая» связь между условиями и действиями (каждое условие требует совершенно определённого действия), но не существует «жёсткой» связи между самими действиями. Поскольку комбинации условий в разных случаях могут быть разными, разными являются и комбинации действий. Но одной и той же комбинации условий всегда соответствует одна и та же комбинация действий.

В связи со сказанным можно утверждать, что алгоритмизация выбора методов обучения оказывается более эффективным средством при отборе нужного метода обучения, чем свободный (интуитивный) выбор учителя. Она позволяет проникнуть в структуру оптимального выбора методов обучения, который имеет в действительности алгоритмическую природу и поддаётся точному анализу, описанию и моделированию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / Академия пед наук РСФСР. Ин-т психологии. АН СССР. Науч. совет по кибернетике. М. : Просвещение, 1966. 523 с.
2. Рогожинская Т. А. Как выбрать оптимальные методы обучения? // Народная асвета. 2013. № 6. С. 16–20.

*Савельева Д. В., Семенова Е. С.*

#### **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКУ**

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Данная статья освещает проблему формирования социокультурной компетенции при обучении английскому языку. В связи с этим в нем рассматриваются определения понятия «социокультурная компетен-

ция» разных ученых, методистов, дается собственное видение данного явления, а также рассматриваются компоненты социокультурной компетенции. В качестве одного из методов эффективного формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка рассматривается исследовательская деятельность, проектная деятельность в частности.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, формирование, культура, традиции, коммуникация.

В связи с расширением международных контактов, развитием общества и образования повышается потребность в коммуникации между учащимися.

При этом наблюдения и опыт учителей показывают, что обучающиеся, имея определенный словарный запас и умения использовать знания грамматики на практике, преодолевая языковой барьер, не всегда понимают друг друга. Собеседники употребляют фразы, необходимые реплики для обмена информацией, но взаимопонимание в результате не достигается.

Нужно отметить, что причины могут быть разнообразными, но прежде всего это – низкий уровень сформированности социокультурной компетенции. В Государственном Стандарте отмечается, что формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано с социокультурными и страноведческими знаниями. Соответственно особое внимание должно уделяться формированию способности к участию в межкультурной коммуникации посредством использования социокультурных знаний, а это – исследование и изучение народов, проживающих как в странах носителей языка, так и на территории родного края, их традиций, знаменитых и прославленных людей и т.д. Следует отметить, что не просто передача знаний, а именно исследовательская деятельность в этой области способствует появлению интереса к изучению иностранного языка, а также способствует формированию социокультурной компетенции.

Рассмотрение данной проблемы требует изучения понятия «социокультурная компетенция», которой занимались такие методисты, как Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Л. И. Корнеева, Е. Н. Соловова и др.

Существует множество методистов, которые занимались изучением данного явления. Изучив разные мнения и проанализировав точки зрения некоторых методистов, отметим, что социокультурная компетенция толкуется по-разному. Одни методисты предполагают, что это умение людей жить в одном обществе без разногласий; другие, считают, что это умение принимать участие в иностранной культуре; третьи думают, что это правила и примеры поведения, в основе которых лежат понятия многообразия мышления и признание культурных процессов.

В контексте обсуждаемой проблемы следует отметить, что Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез считают, что «социокультурная компетенция – умение, которое дает возможность человеку развивать самого себя в рамках социокультурной среды. Развитие данного умения происходит путем взаимосвязи

изучения иноязычного кода и усовершенствования культурного опыта личности» [3].

Л. И. Корнеева считает, что «социокультурная компетенция – осознание, уважение факторов, которые определяют культуру и влияют на восприятие, мышление, оценку и действия своих и окружающих людей. Это отражается в межкультурном взаимопонимании, в коммуникативном и поведенческом приспособлении к поведению представителей другой культуры, которые основываются на ценностях и законах разных культур» [3].

По словам Е. Н. Солововой «социокультурная компетенция – средство развития международно-ориентированного человека и подразумевает изучение учениками социального навыка, традиций, их взаимодействия, а также способностью, с помощью которого человек справляется собственным страхом и недоверием к иностранным культурам» [4].

Социокультурная компетенция – объемное понятие, которое включает в себя компоненты, которые можно отнести к разнообразным категориям. Можно выделить следующие компоненты:

- *Социолингвистический*

Этот компонент характеризуется языковыми особенностями социальных слоёв, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов (фоновые знания, реалии, предметные знания).

- *Культурологический компонент*

Этот компонент имеет социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон, то есть знание традиций, обычаев народа изучаемого языка.

- *Лингвострановедческий*

Данный компонент включает лексические единицы с социально-культурной семантикой и способность их употреблять в ситуациях межкультурного общения (например, приветствие, обращение, прощание в устной и письменной речи).

- *Социально-психологический*

Рассматриваемый компонент характеризуется владением культурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре [1].

Исходя из вышеперечисленных трактовок данного термина, можно сделать следующий вывод, что *социокультурная компетенция* – это инструмент воспитания и обучения, который способствует уважению, пониманию культуры, традиций, языка другого народа, как собственного, а также способствует преодолению страха и недоверия по отношению к другой культуре. Только в результате преодоления данного «барьера» происходит процесс обучения самому языку.

Рассмотрим модель формирования социокультурной компетенции по Е. Н. Елиной, которая включает два аспекта:

1. *Лингвистический*

Данный аспект включает, обучение иностранному языку, то есть изучение языка и культуры посредством языка и социолингвистику – это использование языка в разнообразных социальных ситуациях.

## 2. Информационный

Этот аспект характеризуется наличием сведения о культуре, например, достижения культуры, этикет, одежда, традиции национальной кухни, язык невербальной коммуникации, междометия, ценности и обычаи, система образования, социальные институты; а также наличием страноведческого материала – это сведения о географическом положении страны, климате, политической и экономической системах и т. д. [4].

Отметим, что эти аспекты неразрывно связаны между собой. Для формирования социокультурной компетенции, учитывая данные аспекты, необходимо применять разные технологии обучения.

Например, технологию критического мышления, проектную деятельность, обучение в сотрудничестве и игровые технологии, технологию развивающего обучения. Они развивают интерес к иноязычному общению, расширяют его предметное содержание. А также эти технологии способствуют формированию у учащихся критического мышления, поисковых навыков.

Отметим, что в соответствии с требованиями ФГОС, для перевода из одной ступени в другую учащимся необходимо работать над проектной деятельностью, а в конце учебного года защитить её [2]. Ученики выбирают желаемый предмет, тему из предложенных учителем и начинают работать над ней. В результате такой деятельности они научатся вычленять главную информацию от второстепенной, выстраивать логические связи, анализировать и сравнивать, делать выводы, а главное передавать информацию друг другу, воспринимать её и правильно понимать. Также немаловажной частью является, что в рамках проектной деятельности учащиеся могут заниматься исследованием страны изучаемого языка, своей родины, родного края, местности и т. д. Чтобы осуществить данную деятельность (формирование социокультурной компетенции), используются аутентичные тексты (тематические, страноведческие, художественные тексты, диалоги и монологи, стихи, песни, письма, интервью, аудиотексты бесед с носителями языка), аутентичные видеоматериалы.

В рамках нашего исследования, изучив УМК «Spotlight», можем отметить, что данный УМК уже с начального этапа обучения предлагает проектную деятельность, через которую дети познают мир, сообщают информацию о себе, о своей стране, родине, известных людях, праздниках и т. д. Данный УМК и разнообразные технологии, которые учителя применяют на уроках, способствуют формированию у учащихся социокультурной компетенции, а также мотивирует учащихся к изучению иностранных языков, создавая ситуацию успеха, в которой ученик чувствует себя комфортно и стремится показать свои лучшие результаты.

Значительный вклад в формирование социокультурной компетенции

вносят внеклассные мероприятия, фестивали, конкурсы, конференции, в которых учащиеся принимают участие с большим желанием.

Особенно большое удовольствие им приносят мероприятия, которые проводятся за пределами школ. Нужно отметить, что данные виды мероприятий являются одним из самых эффективных для формирования социокультурной компетенции. Так как учащиеся прикладывают все свои волевые усилия и действия в специально созданных условиях, чтобы решить ту или иную задачу, перенимают опыт у друг друга, полезную информацию, а самое главное происходит процесс коммуникации на языке. Немаловажная роль здесь уделяется поощрению за участие в данных мероприятиях, что создает ситуацию успеха у учащихся, а также данная деятельность мотивирует их продолжать дальше заниматься таким видом деятельности, которое развивает их и формирует у них социокультурную компетенцию. Так, например, учащиеся нашей школы имеют возможность ежегодно участвовать в межрегиональной конференции «Иностранный язык – диалог культур». Она имеет несколько секций: филологическая, страноведение, краеведческая. Одной из основных целей данного мероприятия, является формирование у учеников иноязычной коммуникативной компетенции. Обучающиеся нашей школы ежегодно имеют хорошие результаты, что вызывает большой интерес и стремление к изучению аспектов языка, культуры, традиций и т. д.

Также ежегодно проходит конкурс стихотворений «Джалиловские чтения», который имеет разные секции, одно из них «Джалиль на языках мира». Муса Джалиль – это знаменитый советский татарский поэт. Его стихотворения были переведены на многие иностранные языки (например, английский, немецкий и т. д.). Данный конкурс способствует более глубокому изучению жизни и творчества поэта. Участие в данном конкурсе способствует развитию поисковых, аналитических навыков, а также способствует формированию чувства гордости, уважения к своей культуре.

Очень большое значение в формировании социокультурной компетенции имеет конкурс видеороликов «Их именами названы улицы...». Здесь учащимся удастся реализовать свои разнообразные способности: технические способности, ритмико-интонационные, слухо-произносительные, умение выступать перед камерой.

Ежегодный конкурс театральных коллективов «School theaters» имеет положительную тенденцию в формировании социокультурной компетенции. Через разнообразные спектакли учащиеся узнают о зарубежных авторах, узнают истории разных стран, их традиции, а также развивают свои творческие, лингвистические способности.

Таким образом, социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире. Отсутствие навыков социокультурной компетенции заметно усложняет общение и понимание с представителями иноязычных культур. А проектная деятельность – инструмент воспитания и обучения, который способствует уважению, пониманию культуры, традиций, языка другого народа,

как собственного, а также способствует преодолению страха и недоверия по отношению к другой культуре.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 14–19.
2. Орехова И. А. О преподавании иностранного языка в условиях введения Федерального компонента государственного стандарта общего образования : методическое письмо // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 3–12.
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе // Международный сборник научных трудов. 2015. С. 37–48.
4. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М. : Просвещение, 2000. 232 с.
5. Рогова Г. В. О повышении действенности урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2015. № 4. С. 11–13.

Седярова О. М., Нефедова К. В.

#### ВЕЖЛИВЫЕ ПРОСЬБЫ И ОТВЕТЫ: ОБУЧЕНИЕ ЭТИКЕТНЫМ КЛИШЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Магнитогорский государственный технический университет  
им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос обучения школьников на среднем и старшем этапах этикету на материале клише, выражающих вежливые просьбы и реакции на них на уроках английского языка, а также проблема овладения нормами коммуникативного поведения, принятыми в англоязычном обществе. Авторы предлагают ряд упражнений для формирования соответствующих навыков: от знакомства с новым материалом до использования вежливых просьб и ответов в речевых ситуациях, что развивает практические навыки речевого поведения и способствует формированию межкультурной компетенции учащихся.

**Ключевые слова:** этикетные клише, вежливые просьбы, коммуникативное поведение, обучение иностранному языку, межкультурная коммуникация.

Вежливость – один из наиболее важных концептов культуры англоязычного мира, поэтому обучение английскому языку и культуре немислимо без формирования коммуникативных навыков вежливого речевого поведения, которое необходимо начинать на раннем этапе обучения английскому языку, поддерживать и совершенствовать эти навыки на всем протяжении образовательного процесса.

Вежливость широко изучалась прагматическим направлением в лингвистике двадцатого века и, по-прежнему, вызывает интерес со стороны

лингвистов, работающих в области данной теории [3], освещая проблему в кросс-культурном аспекте [1; 2; 5], а также в трудах по методике обучения иностранному языку [4; 6].

Вежливые просьбы и ответы – это часть этикетных клише, с которых можно начинать обучение школьников вежливому коммуникативному поведению.

В данной работе мы предлагаем организовать обучение в пять этапов. На первом этапе представляем материал в виде списка клише, объясняем значение каждого, делаем стилистический комментарий по поводу употребления отдельных клише:

Таблица 1 – Вежливые просьбы и ответы

Клише для выражения вежливой просьбы	Ответ (реакция) на просьбу
- Do/Would you mind if ...? (formal)	- No, I don't. You surely can ... (formal)
- Is it all right if ... ? (coll.)	- It's O'key with me. (coll.)
- Could you tell me please ...? (formal, neutral)	- Oh, sure! (neutral)
- I'd like to know if ... (neutral)	- Certainly! (neutral)
- Will you please (do smth.)? (neutral)	- You can/could ... (neutral)
- Will you be so kind as to (do smth.)?, etc. (formal)	- No problem. (coll.)
	- Oh, with pleasure! (neutral)

На втором этапе необходимо научить различать вежливые фразы от невежливых. Например, можно представить учащимся ряд высказываний, содержащих / не содержащих вежливые фразы, и попросить их произнести только вежливые высказывания или отметить их галочкой:

- *Will you be so kind as give us all the information?*
- *Open the door! Somebody is knocking.*
- *Do you mind if I look it up in the dictionary?*
- *Where can I get some coffee?*
- *I want you to use a reference book.*
- *Is it all right if I leave the meeting now?*
- *Could you lend me your bike please?*

На следующем, третьем этапе, предлагаем учащимся заполнить пропуски соответствующим клише из изучаемого списка:

- *Is it ... if I use the gas stove?*
- *... you tell me ... where the chemist's is?*
- *Will you be so ... to show me some portfolio as an example?*
- *Would you ... if I turn off the TV?*
- *... you please put down some figures?*
- *I'd ... to know if you have two vacant rooms for a couple of days?*
- *... speak slower?*
- *... to slow down a bit?*
- *... when the performance starts?*

- ... if I change the card?
- ... if I call you back in a minute?
- ... if you contest in tomorrow's race?

Далее, на четвертом этапе, предъявляются, например, два диалога. Учащимся необходимо сравнить содержание двух диалогов на предмет вежливости, выяснить, в котором из них не хватает этикетных клише. Затем, закрыв диалог, выдержанный в правильной вежливой тональности, восстановить таковую во втором диалоге. И, наконец, разыграть диалог, следя соблюдением этикета.

Диалог 1.

- A: Excuse me. Could you tell me where I can get some souvenirs?  
 B: Erm...perhaps at a cure shop, but I'm not sure which one is the best. There is a tourist information office.  
 A: Is it somewhere near here?  
 B: Yes, just turn right at the traffic lights.  
 A: Oh, thanks a lot. Do you mind if I ask something else?  
 B: Oh, yeah, you're welcome.  
 A: Can you recommend a good cafe?  
 B: Probably, you will like ...  
 I think you could ask about it at the tourist information office, too.  
 A: Oh, that would be great. Thanks a lot!

Диалог 2.

- A: Where can I get some souvenirs?  
 B: Erm...perhaps at a cure shop, ask at tourist information office.  
 A: Is it somewhere near here?  
 B: Yes, just turn right at the traffic lights.  
 A: Oh. I want to ask something else.  
 B: O'key. Go ahead.  
 A: Do you know a good cafe?  
 B: Probably ... Better ask about at the tourist information office.  
 A: Mmm. OK!

На заключительном, пятом этапе, студенты составляют и разыгрывают диалоги по заданным ситуациям, употребляя изучаемые этикетные клише.

Примерные ситуации для речевых упражнений.

1. You are a new student in the class and you do not know which seat you can take. You ask some boy or a girl for help. Then he / she politely agrees to help you.
2. You have come to a mountain resort. You need to know where to hire some equipment. You find it out at the information desk.
3. You can't open your door at the hotel and ask the receptionist for assistance. The person does not hear you first and you have to ask them again to do it for you.

Для проверки результативности разработанного комплекса упражнений нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы с. Кусимовского рудника с учащимися 11 класса, который был разделен на две группы по 10 человек в каждой: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ).

Цель эксперимента состояла в том, чтобы получить данные об эффективности комплекса упражнений, направленных на формирование навыков вежливого коммуникативного поведения в рамках выражения вежливых просьб и ответов на них.

Экспериментальная группа занималась по программе развития умений устной речи на старшем этапе обучения иностранным языком.

Представим полученные результаты на рисунке 1.

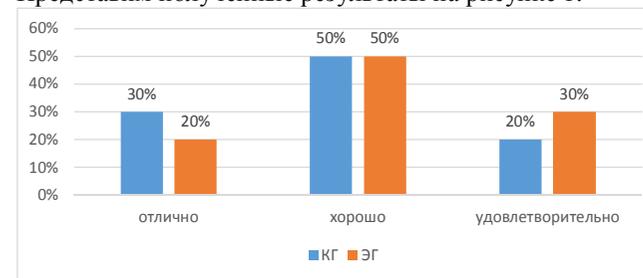


Рисунок 1 – Результаты диагностики умений навыков речевого этикета старших школьников (нулевой срез)

Результаты показывают, что большинство учащихся контрольной и экспериментальной групп изначально имеют средний уровень развития навыков речевого этикета.

Для развития навыков учащимся ЭГ был предложен комплекс упражнений (его часть представлена в настоящей статье), с которым они занимались в течение двух недель. С целью проверки результатов была проведена повторная (контрольная) диагностика навыков речевого этикета (рис. 2).

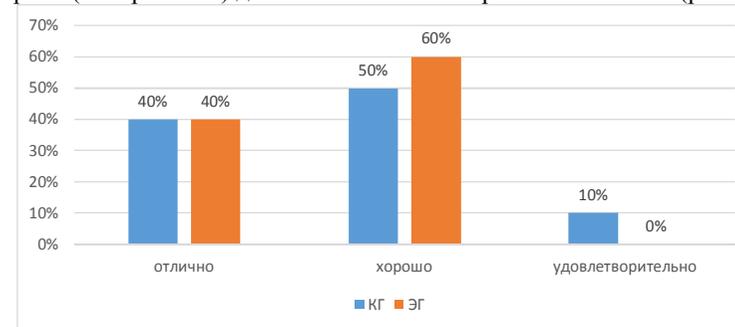


Рисунок 2 – Результаты диагностики умений навыков речевого этикета старших школьников (контрольный этап эксперимента)

Полученные результаты явно свидетельствуют об эффективности использования упражнений по развитию навыков речевого этикета старших школьников: результаты экспериментальной группы выше результатов контрольной группы.

Таким образом, овладев навыками употребления речевых клише «вежливые просьбы и ответы», учащиеся приобретают навыки коммуникативного поведения, формирующие межкультурную компетенцию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Виссон Л.* Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. Пер. с англ. Изд. 3-е, стереотип. М. : Р. Валент, 2005. 192 с.
2. *Leech, G.* Politeness: Is there an East-West divide? // *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture.* 2007. V. 3. Issue 2. Pp. 167–206.
3. *Locher, Miriam A., Watts, Richard J.* Politeness theory and relational work // *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture.* 2005. V. 1. Issue 1. Pp. 9–33.
4. *Nefedova, K. V., Sedlyarova, O. M.* Polite requests in L2 teaching // Студенческий научный форум: образование и технический прогресс: материалы междунаро. студенческой научно-практической конференции. Магнитогорск : МГТУ им Г.И. Носова, 2019. С. 90–93.
5. *Ogiermann, E.* Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests // *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture.* 2009. V. 5. Issue 2. Pp. 189–216.
6. *Rieger, Caroline R.* How (not) to be rude: Facilitating the acquisition of L2 (im)politeness // *Intercultural Pragmatics.* 2018. V. 15. Issue 5. Pp. 651–691.

*Филиппова Л. Б.*

#### ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ / СОПЕРНИЧЕСТВЕ

*Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева,  
г. Орёл, Россия*

**Аннотация.** В статье предпринята попытка выявить возможности практического применения дифференциации на основе сотрудничества / соперничества и её влияние на учебный процесс. Для достижения данной цели с разными группами обучающихся, различающимися по возрасту и уровню знаний иностранного языка был проведён эксперимент, где каждая группа работала сначала в сотрудничестве, затем в соперничестве, а также опрос обучающихся о том, какой метод обучения они считают более интересным, а какой более полезным для изучения иностранного языка. На основании результатов проведённого эксперимента в статье делается вывод, что наиболее целесообразным является поочередное использование работы в соперничестве / сотрудничестве или выбор предпочтительного метода в зависимости от особенностей группы.

**Ключевые слова:** изучение иностранных языков, методики обучения, организация обучения иностранному языку, сотрудничество / соперничество, дифференцированное обучение, дифференцированный подход.

Дифференциация в методике обучения иностранным языкам и в педагогике в целом – явление не новое. Но её применение в учебном процессе затруднено из-за отсутствия информации о влиянии некоторых её видов на процесс изучения иностранных языков или её противоречивости. Одним из таких видов дифференциации является дифференциация на основе сотрудничества / соперничества.

С. В. Аверьянова настаивает на обязательном использовании стратегии соперничества на уроках иностранного языка. По её мнению, это помогает обучающимся, так как мотивирует их на саморазвитие, помогает совершенствовать речевые навыки и возможности [1]. О пользе духа соперничества при обучении иностранным языкам говорит также Н. К. Мацхонашвили. Он пишет, что игровые приемы, основанные на соперничестве, способствуют повышению мотивации обучающихся, что в свою очередь повышает их успеваемость [2].

Тем не менее, существует и другая точка зрения. К. Э. Томлинсон, например, иначе подходит к определению дифференцированного обучения. Она считает, что само понятие дифференциации подразумевает, что учащиеся соревнуются не друг с другом, а сами с собой [4, с. 2].

А некоторые исследователи прямо говорят о вреде использования соперничества на уроках, так как конкуренция приводит к вражде и подавляет обучающихся. Как альтернативу предлагается использовать обучение в сотрудничестве [3].

Таким образом, анализ литературы по данному вопросу показал, что среди методистов нет единого мнения о влиянии обучения в соперничестве на мотивацию обучающихся и результативность их обучения.

В связи с этим была поставлена цель: выявить возможности практического применения данного вида дифференциации и её влияние на учебный процесс.

Для решения этой задачи был проведён эксперимент в 4-х группах, обучающихся на языковых курсах, различающихся по возрасту и уровню знаний иностранного языка (всего 19 человек, уровень владения языком А2-В1):

1-ая группа: 4 чел., 11-12 лет, английский язык, А2.

2-ая группа: 3 чел., 11-13 лет, английский язык, В1.

3-ая группа: 9 чел., 19-20 лет, немецкий язык, А2.

4-ая группа: 3 чел., >23 лет, английский язык, А2.

Эксперимент состоял из текстовой и игровой части.

На первом этапе обучающимся было предложено два текста с вопросами типа верно / не верно.

Работа над первым текстом происходила в соперничестве. Обучающиеся должны были быстрее и правильнее других прочитать текст и выполнить упражнение. Если один обучающийся сделал быстрее, но ответил только на часть вопросов правильно, а другой обучающийся сдал работу позже, но сделал меньше ошибок – победителем признавался второй обучающийся. Данное правило было введено для того, чтобы обучающиеся были мотивированы сделать задание правильно, а не только быстро.

Для второго текста был применен метод «Групповой пазл»: текст был разрезан на равные части, каждый обучающийся получил по одной части. Обучающиеся должны были прочитать свою часть и рассказать её одногруппникам, а затем совместно выполнить упражнение. Оно было такого же образа, как и для первого текста: вопросы с выбором верно / не верно. Показывать свой текст было запрещено, и все обсуждения велись на изучаемом языке.

Подобным образом был организован и второй (игровой) этап эксперимента.

Группам была предложена настольная игра, где вместо клеточек были вопросы по изучаемому языку. Броском кубика обучающиеся определяли, на какую клеточку попадают. При ответе с ошибкой ход не засчитывался.

В обучении в соперничестве обучающиеся играли друг против друга. Выигрывал тот, кто раньше всех добирался до финиша.

В обучении в сотрудничестве обучающиеся играли одной командой против преподавателя.

При обсуждении проведённого эксперимента обучающиеся отметили как положительные, так и отрицательные стороны дифференцированного обучения в сотрудничестве / соперничестве.

Плюсами обучения в соперничестве обучающиеся считают:

- Учат надеяться на свои знания, а не на других.

Минусы состоят в следующем:

- Обучающийся не пытается понять текст, ухудшается концентрация и внимание из-за спешки в попытке успеть первым.
- Вызывает конфликты, настраивает людей друг против друга, ухудшает атмосферу в коллективе.
- Вызывает неприятное ощущение напряжения и волнения при выполнении работы.

Плюсами обучения в сотрудничестве обучающиеся считают:

- Партнер может помочь, если что-то непонятно (и наоборот).
- Партнер может обратить внимание на то, что ускользнуло от внимания других.
- Можно узнать что-то новое не только из текста, но и от самого партнера – его опыта, используемой лексики и т. д.
- Обсуждать и находить совместное решение интереснее, чем работать одному.
- Сплачивает обучающихся.

- Необходимость использовать изучаемый язык во время обсуждений (служит дополнительной тренировкой).

Минусы состоят в следующем:

- Партнер в паре/группе может попытаться переложить свою часть работы на других.
- Низкий уровень владения языком или отсутствие желания работать у одного человека может тормозить группу.
- Надо подстраивать свою работу под других людей.
- Другие люди отвлекают.
- Сам факт необходимости работы с другим человеком может вызывать стресс.

Интересным является тот факт, что та часть обучающихся, которая утверждала, что идеальным для них условием была бы самостоятельная работа (без соперничества или сотрудничества), и та часть, которая говорила, что чувствует азарт и стремление сделать лучше при соперничестве, тем не менее, между соперничеством или сотрудничеством выбирали последнее.

Многие отмечали, что для успешной работы важна возможность выбора партнера.

После каждого этапа обучающимся предлагалось также ответить на вопрос, какой метод обучения они считают более интересным, а какой более полезным для изучения иностранного языка. Польза и интерес были разделены, чтобы исключить возможность выбора более легкого или приятного, но менее эффективного метода. Участвующие в эксперименте группы уже способны к рефлексии относительно изучения иностранного языка, и некоторые выбрали разные методики в категориях «интереснее» и «полезнее».

Большинство обучающихся отметили работу в сотрудничестве как наиболее интересную (73 %) и полезную (53 %). Работу в соперничестве сочли интересной 20 % респондентов, полезной – 40 %. Некоторые обучающиеся (7 %) отметили, что для всестороннего развития стоит чередовать обучение в соперничестве и в сотрудничестве.

При подсчете результатов эксперимента не было замечено корреляции между успеваемостью, полом, атмосферой или отношениями в группе. В учебных результатах так же не было заметно большой разницы.

В целом, обучение в сотрудничестве прошло более успешно. Обучающиеся с энтузиазмом брались за работу, решали возникавшие вопросы на изучаемом языке, остались довольны и мотивированы на дальнейшее взаимодействие после выполнения требуемого.

Соперничество часто вызывало конфликты, обучающиеся обижались и отказывались работать в дальнейшем. Отстающие обучающиеся в большинстве случаев вообще отказывались участвовать в соревновании, заранее сдавались и «опускали руки». При обучении в сотрудничестве, большая часть неуспевающих включилась в работу.

Учитывая, что не удалось выявить явного перевеса предпочтений обучающихся или разницы в результатах, наиболее целесообразным кажется

поочередное использование этих методов или выбор предпочтительного метода в зависимости от особенностей группы (во время эксперимента было замечено, что в группах с очень доброжелательной атмосферой обучающиеся сами используют элементы сотрудничества, несмотря на соревнование). Необходимость чередования обучения в соперничестве и в сотрудничестве для всестороннего развития справедливо отмечали и некоторые обучающиеся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверьянова С. В.* Коммуникативные стратегии при обучении устному деловому общению на занятиях по иностранному языку в высшей школе // Российский внешнеэкономический вестник. 2013. № 3 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-pri-obuchenii-ustnomu-delovomu-obscheniyu-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-shkole>
2. *Мацхонашвили Н. К.* Об эффективности игровых заданий на практических занятиях по иностранным языкам в общей системе профессиональной подготовки бакалавров (из опыта работы со студентами, изучающими Русский язык в Академии физического воспитания и спорта Грузии). 2008 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/ob-effektivnosti-igrovyyh-zadaniy-na-prakticheskikh-zanyatiyah-po-inostrannym-yazykam-v-obschey-sisteme-professionalnoy-podgotovki>
3. *Lynch, J., Modgil, C., Modgil S.* Cultural Diversity And The Schools : Vol. 2 : Prejudice, Polemic Or Progress? // Routledge, 2006ю 428 p.
4. *Tomlinson, C. A.* Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classrooms. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. 117 p.

## ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

*Андреева И. А.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Армавирский государственный педагогический университет,  
г. Армавир, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональной подготовки спортивных тренеров и будущих учителей физической культуры в процессе обучения в вузе иностранному языку. Актуальность данного вопроса обусловлена наличием противоречия между возросшими требованиями к иноязычной коммуникативной компетентности выпускников вуза и не до конца определенными теоретическими и практическими идеями обучения иностранному языку как средству профессионального становления. Автор приводит примеры активных методов и приемов обучения, стимулирующих творческий аспект применения знаний и умений студентами в процессе формирования коммуникативной компетентности.

**Ключевые слова:** иностранный язык, компетенция, иноязычная коммуникативная компетентность, личностное развитие.

Возросший в последнее время интерес к спорту и спортивным мероприятиям различного рода, повлекших необходимость в обеспечении потребности в специалистах, способных к организации, подготовке и проведению спортивных соревнований и чемпионатов различного уровня в соответствии с высокими международными стандартами, имплицитно высокий уровень владения английским языком, выступающим в качестве основного языка международного общения, чем и определяется актуальность данной статьи.

Главная задача сегодня – формирование у будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта достаточно высокого уровня владения иностранным языком, обеспечивающего их готовность к продуктивному общению с зарубежными партнерами, способствующего наращиванию профессионального и личностного потенциала посредством формируемых коммуникативных способностей, дающих будущим специалистам возможность участия в непосредственной коммуникации на изучаемом иностранном языке, помогающей решению профессиональных запросов и осуществлению деловых и межличностных контактов.

Преобладающие трудности в формировании у них коммуникативной

компетентности определяются тем, что контекст решения служебных задач непосредственно зависит от направленности – специфики работы, которая может носить различный характер. Особенность будущей деятельности сегодняшних студентов-физкультурников заключается в том, что они могут работать не только учителями физической культуры, но и спортивными тренерами. Следовательно, при определении содержания их профессиональной подготовки, следует учитывать все имеющиеся аспекты профессиональной деятельности.

Существенная роль высшего образования в формировании коммуникативной компетентности предопределяется не только таким важным аспектом профессиональной педагогической деятельности, как осмысление профессиональной среды, но и осознанностью и адекватностью выстраивания отношений с людьми [4; 5; 6].

Компетентностный подход по мнению В. В. Давыдова, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др. заключается в обязательном обладании специалистом помимо целеустремленности еще и способностью к непрерывному творческому самообразованию, умением использовать опыт в любой ситуации. Важно насколько у выпускника сформированы соответствующие компетенции, которые и проявляются в практической деятельности [7].

Ю. М. Жуковым отмечается, что коммуникативная компетентность входит в профессиональную, социальную, и межличностную компетентности, и служит связующей для этих образований, то есть является метакомпетентностью [3].

По форме и содержанию коммуникативная компетентность обуславливаются спецификой социальных ролей, реализуемых субъектом. Существенное влияние на нее оказывается профессиональной сферой коммуникации человека, так как ею во многом определяется селективность коммуникативных интересов и специфический характер делового общения. На наш взгляд, без сформированной коммуникативной компетентности, как базисного компонента культуры общения, являющейся ее ключевым социально-психологическим условием, невозможно достичь успеха в профессиональной деятельности и личностном развитии. Коммуникативную компетентность разделяют на общую и профессиональную. Последняя формируется на фундаменте общей коммуникативной компетентности, и в последствие уровнем ее развития определяется эффективность делового общения.

Формирование и развитие любой компетентности происходит в процессе деятельности, то есть напрямую зависит от условий, в которых осуществляется. Вместе с тем практический опыт обучения свидетельствует о том, что высшей школой в процессе языковой подготовки порой не в должной степени учитываются особенности профессиональной сферы, в которой будет осуществлять свою деятельность выпускник, в связи с чем, обучающимся не до конца осознается значимость успешного владения иностран-

ным языком для своего последующего становления в качестве конкурентного специалиста.

На наш взгляд, образовавшееся противоречие, надлежит разрешать, посредством интеграции в содержание и технологию иноязычного образования структурных компонентов профессиональной подготовки (установок, мотивов, знаний, навыков, опыта, компетенций), чем и обеспечивается успешность формирования ключевых компетенций при изучении иностранного языка.

И. А. Зимней выделяются в коммуникативной компетентности педагога следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный – обуславливающий готовность к совершенствованию профессиональных навыков, стабильность интереса к деятельности, обеспечивающий потребность в профессиональном росте и фундаментальность стремления к самореализации и саморазвитию;

- когнитивный – характеризующийся знанием сущности коммуникативной компетентности, профессиональным умением познавать других людей, способностью действенного решения проблем, возникающих в общении;

- операционно-деятельностный – определяющий способность личностно-ориентированного взаимодействия в образовательном процессе, возможность проявления себя в разных ситуациях, особое умение предотвращать конфликты, грамотность устной и письменной речи, необходимость умения публичного представления результатов своих трудов, отбора эффективных методов самопрезентации, прогнозирования и обоснования результатов эффективности взаимодействия [4].

Иноязычная коммуникативная деятельность характерная для дисциплины «Иностранный язык» имеет ряд специфических особенностей, а именно: необходимость преодоления коммуникативных барьеров и искусственный характер условий иноязычной коммуникативной деятельности.

При этом под речевой деятельностью имплицитно подразумевается «активный, целенаправленный опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений» [1, с. 290].

В методике обучения иностранному языку фиксируется четыре вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо, которые неразрывно связаны с восприятием (чтение и аудирование), порождением (говорение и письмо), интерактивными действиями и работой с текстом (медиацией). В их основе лежит взаимодействие и соответственно, коммуникация пребывает в структуре общения и зависит от его содержания.

Стратегическая цель изучения дисциплины «Иностранный язык» студентами заключена в практическом овладении необходимым объемом компетенций, обеспечивающим осуществление диалога на иностранном языке в наиболее типичных ситуациях общения: ведение беседы по специальности, чтение специальной (научно-педагогической) и общественно-политической литературы, в т. ч. периодики, в целях получения информации по

своей специальности, составление сообщений, аннотаций, тезисов, написание частных и деловых писем, рефератов и др.

Процессом достижения этой цели обеспечивается практическая реализация коммуникативной и прикладной направленности иноязычного обучения, решаются общеобразовательные и воспитательные задачи, возрастает уровень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющий студенту успешно использовать иностранный язык во всех видах и формах речевой деятельности, в том числе и для дальнейшего образования и самообразования. При этом профессиональная сфера не носит доминирующего характера, также в учебном процессе представлена и сфера делового общения, что помогает освоению деловой лексики, формирует навыки ведения деловых бесед и переговоров. Выбор сферы коммуникации осуществляется в контексте предметной специфики вуза, конкретной ситуации, состава группы студентов.

Готовность будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта к иноязычной коммуникации, как необходимое и профессионально значимое качество личности, в полной мере владеющей языковой коммуникативной компетенцией, обеспечивающей непосредственную реализацию актов информационного взаимодействия на иностранном языке – главная задача, стоящая перед высшим иноязычным образованием.

В структуре общения выделяют определённые компоненты.

Интерактивный компонент обнаруживается в способности к организации взаимодействия, предполагающей:

- умелое управление процессом коммуникации (планирование, исполнение, оценка, исправление);
- необходимый объем лингвистических и профессиональных знаний;
- наличие умений и навыков, способствующих реализации иноязычной коммуникации.

Рефлексивный компонент определяется внутренним состоянием личности и предполагает:

- развитое умение подведения итогов своей и коллективной деятельности;
- аналитическую способность к самооценке и оценке других, стремление к самопознанию.

Любая деятельность выстраивается на базе мотива. Соответственно мотивационный компонент находит выражение во внутренней готовности личности к иноязычной коммуникации и предполагает:

- осознанность значения иноязычной коммуникации для профессиональной деятельности;
- высокую коммуникабельность и уверенность в общении;
- соответствующий уровень развития языковой коммуникативной компетентности.

Отметим, что лингвистической составляющей отводится одно из основополагающих мест, в структуре профессиональной компетентности.

Осваивая иностранный язык, изучая стилистические особенности его употребления, студенты овладевают навыком коммуникации на новом уровне. Профессиональная коммуникация учителя физической культуры актуализирует различные виды речи. Например, устная монологическая речь способствует передаче информации, описанию, обзору, комбинированию фактов (доклад на научной конференции, лекция, презентация культурного факта на уроке и т. д.); официально-деловая письменная речь служит написанию рефератов, аннотаций, рецензий, статей, эссе и т. д.); диалогической и дискуссионной формами речи обеспечивается общение в сфере профессиональных коммуникаций.

В названных видах речевой деятельности, под фактическим овладением иностранным языком, имеется в виду формирование иноязычной коммуникативной компетенции такого качественного уровня, каковой бы в достаточной мере способствовал решению задач будущей профессиональной деятельности, а именно:

- восприятию, осмыслению, дифференциации информации;
- практической работе по поддержанию контактов в устной и письменной формах с иностранными коллегами;
- информационно-аналитической работе со всевозможными источниками профессионально ориентированной информации на иностранном языке (специальная и справочная литература, телевидение, пресса, радио, Интернет).

Современной методикой обучения иностранным языкам декларируется коммуникативность, предполагающая повсеместное использование интерактивных упражнений, которыми формируются реальные стимулы к иноязычному общению, совершенствуются лидерские качества и способность работать в команде, глубокое понимание особенностей межличностной коммуникации.

Включением профессионально ориентированных коммуникативных задач в содержание занятий стимулируются психологические механизмы переноса специфических знаний, умений и компетенций будущих специалистов в опосредованные ситуации иноязычного общения. При обучении важно придавать процессу соревновательный дух, учитывая, что данное качество имманентно каждому студенту данной специализации. Этим обуславливается необходимость использования технологий активного обучения в учебно-воспитательном процессе. Они помогают развитию познавательных навыков, формируют умения самостоятельного конструирования своих знаний, ориентирования в информационном пространстве. Для развития критического мышления следует применять когнитивно-ориентированные технологии и деятельностно-ориентированные методы, способствующие развитию и становлению личности будущих специалистов.

В рамках названных технологий организационно-методическая работа строится на основе следующих приемов обучения: использование ана-

литико-сопоставительных упражнений с элементами межкультурной рефлексии; составление словаря лексики понятий по физической культуре и спорту; картирование по специальным темам; организация и проведение когнитивных учебных игр и викторин; подготовка обучающимися миниобществ, например, «Это важно знать»; диалогические и полилогические интерактивные упражнения, комментарий спортивных фактов; моделирование разнообразных ситуаций межкультурного общения.

Отметим, что возможность обращения к англоязычным спортивным форумам, например, таких клубов, как DC United, Chicago Fire и др., дают возможность не только запомнить узконаправленную лексику, но и вступать в дискуссию с иноязычными собеседниками. Целесообразно напомнить и об использовании спортивных сайтов «Who scored.com», «Sport.ru», «Sportbox.ru» и др., где обучающиеся имеют возможность просмотра и прослушивания комментирования на английском языке, чтения новостей спорта, изучения специальной литературы, тем самым обогащая свой словарный запас.

Важно знать, что каждый вид спорта характеризуется наличием своих специфичных, уже устоявшиеся выражений, неформальных терминов и клише. Профессиональная спортивная терминология интересна тем, что она изобилует множеством слов, применяемых в переносном значении, а также в зависимости от вида спорта сразу в нескольких значениях. Так, в автоспорте часто используют «несловарные» выражения «groove» обозначающее лучшую, наиболее эффективную траекторию прохождения круга или «dialed in» – описывающее хорошую управляемость автомобиля. В кёрлинге слово «end» (конец) обозначает один из десяти периодов игры, а не её финал. В футболе inside («внутри») – это термин, обозначающий оттянутого к центру поля игрока линии атаки. Например, словом «draw» в футболе обозначается «ничья», а в кёрлинге – «бросок», и также это слово повсеместно употребляется и в значении «жеребьевка».

Способность к точному и четкому выражению мыслей на английском языке – существенный залог успешности тренерской работы.

Творческое применение знаний и актуальной информации, формулируемых посредством изучаемых лингвистических средств, стимулируется использованием эффективных методов активного обучения, таких как ролевая или деловая игра.

Деловые игры занимают особое место в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов, помогая им воспроизводить практическую профессиональную деятельность, выявлять и анализировать трудности и причины их появления, разрабатывая при этом варианты решения проблем, оценивая каждый из вариантов точки зрения эффективности и определять механизмы их реализации.

Необходимо отметить, что в своей практической деятельности выпускник в будущем будет управлять коллективом подготавливаемых им спортсменов – это одна из его главных задач как наставника и педагога. Он

несет такую же ответственность, как и его коллеги – предметники, за формирование личности каждого обучаемого им человека. Существенное значение придается развитию умений совместной деятельности. В этом случае, на наш взгляд, наибольший эффект дадут методы обучения в сотрудничестве, участие в публичных выступлениях и дискуссиях с возможностью обратной связи, например, на студенческих конференциях и др. [2].

Таким образом, обучение будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта в контексте коммуникативно-когнитивного подхода, детерминируется качественным изменением современных требований, предъявляемым к организации учебного процесса и предполагающим обязательность учета познавательных предпочтений и психофизиологического статуса обучающихся, нацеленных на развитие у них целостного представления о системе изучаемого языка, а также способности к практическому общению.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Шукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
2. Железняк Ю. Д. Инновационные перспективы подготовки педагогов по физической культуре в системе высшего профессионального физкультурного образования // Теория и практика физической культуры, 2006. № 4. С. 9–13.
3. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг. М. : Гардарики, 2004. 233 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
5. Захарова С. Н. Формирование коммуникативной компетентности как условие профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе // Молодой ученый. 2017. № 3.1. С. 8–10.
6. Хазова С. А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки : монография. Майкоп, 2011. 384 с.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

*Глазкова Е. В.*

#### **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРАВА И ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ**

*Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия*

**Аннотация.** В статье обозначены объекты профессиональной деятельности социального права, а так же рассмотрены общие и профессиональные компетенции, необходимые специалистам права и организации социального обеспечения на основе ФГОС направления подготовки 40.02.01.

Определено, что будущий специалист в области права должен обладать компетенцией социального взаимодействия и уметь работать с разными категориями людей в письменной и устной формах. Занятия по иностранному языку способствуют формированию делового этикета, культуры и психологических основ общения, норм и правил поведения, правильному пониманию нормативных и правовых актов, умению консультирования граждан по вопросам пенсионного обеспечения и социальной защиты. Описаны методы и формы работы, способствующие формированию компетенции социального взаимодействия и других общих и профессиональных компетенций, направленных на повышение общей и профессиональной культуры общения.

**Ключевые слова:** ФГОС, социальное право, социальное взаимодействие, общие компетенции, профессиональные компетенции.

Согласно ФГОС, область профессиональной деятельности выпускников по направлению подготовки 40.02.01 Право и организация социального обеспечения включает: реализацию правовых норм в социальной сфере, выполнение государственных полномочий по пенсионному обеспечению, государственных и муниципальных полномочий по социальной защите населения. Объектами профессиональной деятельности выпускников являются: документы правового характера, базы данных получателей пенсий, пособий и мер социальной поддержки отдельных категорий граждан и семей, состоящих на учете. Также к объектам профессиональной деятельности будущих специалистов в области социального права являются пенсии, пособия, компенсации и другие выплаты, отнесенные к компетенциям органов и учреждений социальной защиты населения, а также органов Пенсионного фонда Российской Федерации. Сюда же относятся: государственные и муниципальные услуги отдельным лицам, семьям и категориям граждан, нуждающимся в социальной поддержке и защите [2, с. 58].

То есть будущий юрист в области социального права будет осуществлять свою деятельность, взаимодействуя с широким кругом людей, в зависимости от того, в каком государственном учреждении и организации он будет работать. Таким образом, область социального взаимодействия может включать в себя: социальное обслуживание населения, социальную защиту населения, государственные и негосударственные Пенсионные фонды, систему социального страхования, общественные организации, учреждения культуры, управление занятости населения, медико-социальную экспертизу, пенитенциарную систему, государственную инспекцию труда, миграционную службу и др.

В требованиях к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена определено, что юрист (базовой подготовки) должен обладать общими компетенциями, включающими в себя соблюдение делового этикета, культуры и психологических основ общения, нормы и правила

поведения (ОК 11.) Он должен обладать рядом профессиональных компетенций, в которые входит:

- осуществление профессионального толкования нормативных, правовых актов для реализации прав граждан в сфере пенсионного обеспечения и социальной защиты (ПК 1.1.);

- осуществлять прием граждан по вопросам пенсионного обеспечения и социальной защиты (ПК 1.2.);

- консультировать граждан и представителей юридических лиц по вопросам пенсионного обеспечения и социальной защиты (1.6.) [3].

Обязательная часть общего гуманитарного и социально-экономического цикла ППСЗ базовой подготовки должна предусматривать изучение ряда дисциплин, в число которых входит «Иностранный язык».

В результате изучения дисциплины ОГСЭ.03. «Иностранный язык» обучающийся должен уметь общаться устно и письменно на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы; переводить (со словарем) иностранные тексты профессиональной направленности и самостоятельно совершенствовать устную и письменную речь, пополнять словарный запас. Обучающийся должен знать до 1400 лексических единиц и грамматический минимум, необходимый для чтения и перевода (со словарем) иностранных текстов профессиональной направленности [3].

Курс иностранного языка по направлению подготовки 40.02.01 Право и организация социального обеспечения содержит темы, которые способствуют формированию выше перечисленных компетенций, направленных на умение взаимодействовать с разными людьми в разных ситуациях, то есть реализовывать на практике компетенцию социального взаимодействия, что является ключевым аспектом деятельности будущего специалиста в данной сфере. Для уточнения термина взаимодействия следует рассмотреть толкование самого термина.

Под взаимодействием с юридической точки зрения понимают контакт нескольких субъектов с последующим изменением их взглядов и установок [2, с. 48].

С точки зрения общей и социальной педагогики, «взаимодействие» – состояние, представляющее связь педагогических явлений, их обоюдное влияние, приводящее к изменениям их свойств и качеств; нормальный, естественный параметр любого социального феномена в его отношении к другим; всеобщая универсальная черта, вне которой они не могут быть познаны и поняты как педагогические феномены, а их действие – как совместность; преднамеренный контакт педагога и воспитанников, следствием, которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности, отношениях» [1, с. 12].

То есть взаимодействие предполагает совершение прямых или опосредованных действий объектами в отношении друг к другу, их взаимную обусловленность, что приводит к изменению состояния объектов.

Возвращаясь к теме подготовки будущих специалистов права и организации социального обеспечения, следует отметить что, для привития культуры как устного, так письменного общения, обучающимся предлагаются разные варианты работы на занятиях по иностранному языку. Так, при изучении структуры письма и клишированных фраз приветствия, прощания и др., итоговым заданием является написание письма в соответствии с общепринятыми требованиями. Как выяснилось, современные студенты в большинстве своем не знают, как правильно оформить электронное письмо и часто допускают ошибки в выборе фраз приветствия («Dear Colleagues», «Dear Sirs», «Dear Mr. Smith ...» и др.), а заключительные («Yours truly», «Yours sincerely», «Yours faithfully», «Good wishes...» и др.) фразы они вовсе не используют. Также часто допускаются ошибки в расположении фраз обращения, как правило, обучающиеся располагают эти фразы на одной строке с основным текстом. Изучение данной темы на занятиях по иностранному языку, способствует формированию навыка правильного оформления делового письма с использованием необходимых клишированных выражений («Please find enclosed ...», «Thank you for your letter of (date) in...», «which you expressed an interest in our ...»), вводных фраз («Following your advertisement in...», «With reference to ...», «We would be grateful if you could send us ...» и др.), а также соблюдения логики в содержании письма. Это важно, так как юристам очень часто приходится делать запросы по разным вопросам в разные государственные и негосударственные учреждения. Заинтересовать обучающихся, довольно, сложно, но как показывает практика, они с удовольствием выполняют задание, если оно приближено к реальным условиям, а именно, когда их просят отправить запрос по электронной почте. Несмотря на то, что письмо отправляется на электронную почту преподавателя, мотивация и качество выполнения значительно выше, чем при составлении письма от руки в тетради. Заполнение электронного портфолио (Sample Job Application Form), запроса информации (Making an enquiry) или ответа на запрос информации (Replying to an enquiry).

Для отработки стандартных фраз и умения строить беседу используется традиционная форма разучивание диалогов, но одним из этапов, значительно снижающим трудности при заучивании диалогов на профессиональные темы, является работа с двухсторонними карточками. После прослушивания диалогов и выполнения традиционных заданий, таких как, например, прослушайте диалоги и заполните пропуски недостающими словами, повторите диалог за диктором и др., обучающимся предлагается парная работа. На карточках дается диалог, с переведенными фразами на русский язык одного из собеседников. В парах распределяются роли и карточки располагают так, чтобы свои реплики были на русском языке, а реплики соседа на английском. Таким образом, свои реплики студент должен перевести с русского на английский и проконтролировать перевод реплик соседа с русского на английский и наоборот. Обучающиеся активно принимают участие в вы-

полнении такого задания. Обманчивое отсутствие контроля со стороны преподавателя, отсутствие необходимости выходить к доске позволяет студентам чувствовать свободнее и снизить страх допущения ошибки. Они сами являются инициаторами многократного перевода диалогов, что позволяет достичь заучивания профессиональной лексики, вводных фраз и клишированных выражений, которые они используют при составлении собственных диалогов или при обсуждении разных тематических вопросов.

Другим заданием, вызывающим, довольно, большой интерес у обучающихся по направлению подготовки 40.02.01 Право и организация социального обеспечения является ролевая игра «На собеседовании», когда одни студенты выступают работодателями, а другие кандидатами. Помимо вопросов и ответов на предлагаемые вопросы каждый студент должен продумать стратегию общения от приветствия, до завершения собеседования. Один работодатель должен принять три четыре кандидата и по завершении собеседования со всеми кандидатами, он должен в тактичной форме обосновать свое решение. Такую же форму работы можно провести, смоделировав ситуацию, например, когда к юристу в области права и социального обеспечения обращаются граждане по одному и тому же вопросу, но у каждого задана своя роль (раздраженный, непонятливый, спокойный и др.). Помимо профессиональной лексики на иностранном языке, обучающимся необходимо будет подобрать к каждому из «обратившихся граждан» подобрать свой подход.

Просмотр фильма с последующим обсуждением, также способствует формированию выше указанных компетенций, так как, например, перед просмотром фильма перед обучающимися ставится ряд задач, таких как: необходимость выявить все преступления или нарушения прав человека в данном видеоматериале; определить как решались вопросы нарушения прав человека; понесли ли нарушители наказание, если да, то какое и т. п. После обсуждения поставленных вопросов, обучающимся предлагается обсудить верность принятых решений и предложить свои варианты. Для дальнейшей дискуссии они делятся на группы. Перед началом дискуссии оглашаются правила ведения дискуссии, которые запрещают оскорбления в адрес оппонента, использование вежливых форм обращения и формулирования вопросов, советов, просьб, уважение мнения оппонента и запрет перебивать говорящего.

Подводя итог выше сказанному, следует отметить, что занятия по иностранному языку способствуют формированию общих и профессиональных компетенций, а именно ОК 11., ПК 1.1., ПК 1.2., 1.6. Все эти компетенции предполагают формирование культуры делового общения как в письменной, так и в устной формах. Работа с людьми представляет большую сложность, так как к каждому человеку, будь он коллега или посетитель, необходимо найти индивидуальный подход, правильно и доходчиво разъяснить необходимую информацию. Заученные клише написания деловых писем и ве-

дения диалога, позволяют быстрее разработать алгоритм поведения, снизить тревожность и грамотно построить беседу. Эти качества позволят молодым специалистам чувствовать себя увереннее и качественно выполнять работу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Воронин А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Тестовое учебное электронное издание. ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. 135 с.

2. *Пайгина Е. С.* Формирование компетенции социально-профессионального взаимодействия будущих бакалавров социальной работы : дис. ... канд. пед. наук. Благовещенск, 2019. С. 291.

3. *Приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 N 508* (ред. от 14.09.2016) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения» [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_167762/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167762/)

*Долгова Н. И.*

### КОНКУРС ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Кузбасский государственный технический университет  
им. Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается один из способов повышения мотивации студентов неязыкового вуза по изучению иностранных языков при помощи развития творческого потенциала студентов посредством конкурса поэтического перевода. Описываются цели и задачи конкурса, этапы его проведения. Подчеркивается влияние конкурса не только на развитие интеллектуальных и творческих способностей студентов, но и на развитие личности в целом.

**Ключевые слова:** конкурс, внеаудиторная деятельность, творческий потенциал, мотивация, обучение иностранным языкам.

Согласно ФГОС высшего образования представляется необходимым «развивать творческую инициативу студентов, воспитывать их потребность в самообразовании и стремление к повышению уровня своей теоретической подготовки. Основным условием усвоения человеком общественно выработанных духовно-нравственных ценностей и принципов является включение его в творческую учебно-профессиональную деятельность в вузе» [1, с. 115].

На сегодняшний день требования к организации самостоятельной работы и проведению практических занятий по дисциплине «Иностранный

язык» в неязыковых вузах существенно изменились. Востребованность иностранных языков в профессиональной сфере, индивидуализация процесса обучения, развивающие аспекты психологии обучения иностранному языку стимулируют преподавателя к поиску новых средств и форм преподавания. На наш взгляд, одной из форм, удовлетворяющей вышеперечисленным требованиям, является организация самостоятельной работы обучающихся в форме конкурса поэтического перевода.

Целью данной статьи является описание опыта организации и проведения конкурса поэтического перевода как способа повышения мотивации студентов неязыкового вуза по изучению иностранных языков.

Мотивировать студентов к изучению языка в неязыковом вузе в условиях ограничения часов на практические занятия довольно трудно. Мы прекрасно понимаем, что обучающиеся, которые не заинтересованы в изучении предмета, не будут эффективно учиться, запоминать лексический и грамматический материал. Самые лучшие книги, интернет-источники, яркие видеоматериалы не заставят студентов упорно работать, если они не увлечены процессом обучения. Следовательно, преподавателю необходимо находить разнообразные формы повышения заинтересованности студентов к изучению иностранных языков [2, с. 49].

На сегодняшний день обучающихся все чаще волнует вопрос не только содержания дисциплины, но и результат, к которому они должны прийти. Мы говорим о всесторонне образованном, компетентном профессионале, который способен проявлять свои знания иностранного языка в профессиональной деятельности, так как современный специалист, должен уметь использовать свои языковые возможности в ситуациях спонтанного делового общения, можно сказать стрессовых.

Поэтому авторы данной статьи все глубже в своей работе внедряют такое понятие, как индивидуализация, т.е. направленность на конкретного обучающегося, что и позволяет в большей степени мотивировать студентов к овладению иностранным языком. С этой целью мы, в своей работе, стараемся привлекать студентов к участию в конкурсах, викторинах и олимпиадах по иностранному языку, задействуем в съемке видеороликов, так как такие формы работы предназначены не только для контроля и коррекции знаний, но и для расширения кругозора обучающихся, для стимулирования интереса к иностранному языку и развитию творческих способностей каждого участника таких проектов [4, с. 33]. Подобные мероприятия дают возможность студенту проявить свои знания в несколько другой ситуации, выйти за рамки повседневности, показать свою креативность вне группы, проявить именно **свои** знания и навыки владения не просто иностранным языком, а профессиональным иностранным языками продемонстрировать свой творческий потенциал.

Итак, как же студент может проявить свою индивидуальность и показать свои знания в стрессовой ситуации? В рамках научной недели и недели

иностранных языков в КузГТУ проводятся конференции, олимпиады, викторины и конкурсы поэтического перевода.

Конкурс поэтического перевода в КузГТУ проводит кафедра иностранных языков в рамках традиционной Недели иностранного языка и Студенческой научной весны на протяжении пяти лет. В конкурсе принимают участие студенты всех институтов вуза. Из года в год количество студентов, участвующих в этом мероприятии увеличивается, и если в предыдущие годы конкурс предлагался только студентам, изучающим немецкий язык, то в этом году конкурс расширил свои границы и в нем приняли участие студенты английской и французской секции. Таким образом количество участников насчитывало 96 человек, что почти в три раза больше обычного.

Конкурс поэтического перевода предоставляет возможность студенту самостоятельно интерпретировать иностранный текст, содействует творческому самовыражению, способствует развитию лингвистических способностей и переводческих навыков и, конечно же, расширяет его культурный кругозор. Это в большей степени внеаудиторная работа студента, под руководством преподавателя.

Конкурс поэтического перевода ставит перед собой следующие задачи:

- повышение практического интереса студентов к иностранным языкам;
- развитие творческих способностей и практических навыков студентов в области письменного перевода;
- расширение возможностей применения знаний обучающихся по иностранному языку;
- расширения кругозора, общей и речевой культуры, личностной ориентации.

Конкурс проводится в несколько этапов.

1. *Ознакомительный.* Знакомим с условиями проведения и критериями оценивания переводов. Оценка поэтических переводов проводится по следующим критериям: соответствие текста перевода тексту подлинника, правильность использования лексико-грамматических средств, переводы должны быть выполнены лично участником и ранее не быть опубликованными никем и негде. Так же оценивается креативность оформления работы.

2. *Подготовительный.* Знакомимся с произведениями Генриха Гейне, Иоганна Вольфганга Гёте, Фридриха Шиллера, Уильяма Шекспира и других поэтов в оригинале. Затем студент вместе с преподавателем сопоставляет, анализирует переводы этих произведений на русском языке разных авторов, что дает возможность узнать лучшие образцы мировой литературы и увидеть разные подходы авторов к передаче содержания.

3. *Внеаудиторный.* Самостоятельная работа студентов над переводом того произведения, которое выбрал преподаватель.

4. *Отборочный.* На данном этапе преподаватель работает совместно с обучающимися. Студенты предоставляют свои работы, анализируют их,

при этом учитывается мнение одноклассников. Совместный анализ представленных работ дает возможность выбора наиболее содержательных, соответствующих критериям конкурса переводов.

5. *Оформление стенгазеты.* Студенты оформляют стенгазету, куда вошёл отобранный материал (См. Рис. 1).



Рис. 1. Оформление стенгазеты



6. *Оценивание работ.* Работы оцениваются по критериям, указанным в оценочном листе конкурса и в оценке работ принимают участие и преподаватели и студенты.



Рис. 2. Оценивание работ.

7. *Подведение итогов.* Оглашение итогов конкурса проводится кафедрой в качестве заключительного мероприятия Недели иностранного языка. Студенты, занявшие первое, второе и третье места получают дипломы, работы, прошедшие во второй тур, отмечаются сертификатами участника конкурса.

Хотелось бы отметить, что по условиям конкурса материалом для перевода являются произведения современных поэтов: Михаеля Поля, Андреа Дитрих, Эммы Клейн поскольку такой подход исключает плагиат со стороны студентов и стимулирует к творческой реализации, так как тематика стихотворений близка участникам – весна, молодость, любовь, чувства любви и уважения к своей Родине.

На наш взгляд, поэтический перевод достаточно сложная форма работы со студентами при изучении иностранного языка. Выполняя перевод, студенты приходят к выводу, что для того, чтобы переводить, не достаточно

знать все слова и грамматические структуры. Если в одном языке это слово или словосочетание звучит красиво и возвышенно, то в русском языке не всегда так. Кроме того, что при переводе стихотворений нужно еще обращать внимание на рифму, и чтобы перевод получился, необходимо использовать дополнительные языковые средства (синонимы, антонимы, метафоры, эпитеты и т. п.). Таким образом, разница между оригиналом и переводом становится для участника конкурса очевидна. Студент понимает, что он на данный момент автор и это дает ему стимул для работы, для самовыражения. А для преподавателя это один из критериев оценки знаний и умений студента.

По нашему мнению, конкурс поэтического перевода развивает и межпредметные связи – это связи иностранного языка с русским языком и литературой, родной культурой и культурой страны, изучаемого языка, что является важным для современного специалиста, который должен грамотно выражать свои мысли.

Результаты опроса по итогам участия в конкурсе показали, что заниматься переводом стихотворений оказалось познавательно и увлекательно для 80 % участников, при этом 70 % студентов отметили, что работа над переводом стихотворного текста сложный и 15 % очень сложный вид перевода и только для 5 % перевод не был сложен. Все конкурсанты отметили, что участие в конкурсе позволило им расширить лексический запас и активизировать использование ранее изученных грамматических структур. 100 % опрошенных высказали пожелание, чтобы подобные мероприятия проходили чаще и *даже были выведены за пределы рамок вуза*. 54 % обучающихся, *не принявших участия в переводе стихотворений*, после проведения конкурса высказали желание принять участие в конкурсе на следующий год.

Таким образом, конкурс поэтического перевода в неязыковом вузе, где студенты в основном работают над чтением научно-технической литературы, дает возможность получить информацию о культуре и образе жизни в другой стране, практиковать свои знания иностранного языка. Преподавателю же это помогает разнообразить процесс обучения, сделать его интересным и запоминающимся.

В заключении следует отметить, что студенты технического вуза обладают большим творческим потенциалом и желанием созидать. Они активно принимают участие в конкурсе и пробуют себя в роли поэтов-переводчиков. Следует также отметить, что студенты, участвуя в конкурсе поэтического перевода в рамках недели иностранного языка, видят результат своего обучения иностранному языку, а это, несомненно, повышает мотивацию к его изучению и способствуют развитию у него способности к самостоятельной учебной деятельности. Дипломы, сертификаты участников, оформление стенгазеты – все это помогает повысить внешнюю мотивацию студентов к изучению иностранного языка, а удовлетворение от результатов своей деятельности, личный рост и профессиональное развитие положительно влияют на внутреннюю мотивацию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Холод И. И.* Конкурсы и олимпиады как средство формирования творческой культуры студентов во внеаудиторной деятельности по иностранному языку в вузе // Вестник ТГПУ. 2016. № 1 (166). С. 115–118.
2. *Широколобова А. Г., Губанова И. В.* Повышение мотивации студентов по иностранному языку при работе в электронной среде // Открытое и дистанционное образование. 2018. № 3 (71). С. 49–54.
3. *Широколобова А. Г., Ларионова Ю. С., Губанова И. В.* Викторина и олимпиада по иностранному языку как профориентационная деятельность в неязыковом вузе // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования : сб. науч. ст. межвуз. науч.-практ. конф., (Кемерово 27-28 мая 2019 г.) ; под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово : КузГТУ, 2019. С. 150–157.
4. *Широколобова А. Г., Долгова Н. И.* Видеопроект как форма самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 3 (73). С. 33–38.
5. *Логина А. В., Отбанов Н. А.* Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Молодой ученый. 2015. №11. С. 1395–1397 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/91/19390/> (дата обращения: 09.06.2019).
6. <https://research-journal.org/pedagogy/formirovanie-motivacii-studentov-prizuchenii-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovyx-vuzax/>

*Егошина Н. Г., Морохина Д. Д.*

### СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Поволжский государственный технологический университет,  
г. Йошкар-Ола, Россия*

**Аннотация.** В статье затрагивается проблема реализации деятельностного подхода в процессе иноязычного образования студентов. Авторы полагают, что именно в деятельности, например в выполнении проектных, исследовательских, творческих заданий, студенты в наибольшей степени развивают свои языковые умения и навыки, что способствует формированию коммуникативной компетенции. Кроме того, работа подобного рода способствует расширению общего культурного кругозора студентов и вносит определенный вклад в формирование их личности. В статье приводятся фрагменты занятий по английскому языку, построенные в виде интеллектуальных викторин и основывающиеся на реализации деятельностного подхода.

**Ключевые слова:** деятельность, деятельностный подход, проектная работа, интеллектуальная викторина, английский язык.

В советской психологии прочно утвердилось положение о том, что личность формируется и развивается в деятельности. Деятельность должна быть организована так, чтобы ее выполнение личностью раскрывало для нее

те или иные стороны общественных отношений, включало ее в эти отношения, обеспечивало бы развитие жизни личности в системе общественных отношений и их отражение в ее сознании. Только в этом случае можно рассчитывать на формирование у человека определенных общественно-значимых свойств.

Известный советский психолог А. Н. Леонтьев подчеркивал, что каждая стадия психического развития личности характеризуется определенным, ведущим типом деятельности [1, с. 89]. Ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии ее развития. Ведущей деятельностью молодых людей является общение. Поэтому можно утверждать, что такие учебные технологии, как диалоговые, проектные, исследовательские наиболее приемлемы для развития активности молодых людей и девушек.

При изучении дисциплины «Разговорный английский язык» студенты факультета информатики и вычислительной техники (специальность 09.03.01) выполняют проектные и исследовательские работы по завершению каждого учебного модуля. На заключительном занятии в качестве промежуточного контроля проводим интеллектуальную викторину, суммируя всю информацию, полученную в ходе выполнения проектов. Стоит подчеркнуть, что вопросы викторины готовят сами студенты: группа ИВТ-11 для группы ПС-11, ПС-11 для ИВТ-12 и т.д.

Остановимся на игре, проведенной по завершению первого модуля. В викторине участвуют две команды по 9 человек, ведущий. Основой игры является классическое детское поле – 3 x 3. В клетках поля написаны названия 9 конкурсов. Команды тянут жребий, роль которого исполняют две карточки со знаками «Х» и «О». Команда, вытянувшая «Х», называется командой «крестиков» и начинает игру, то есть выбирает на поле конкурс для игры и выполняет его первой. Каждый конкурс предполагает ответы на 9 вопросов. Если команде удалось ответить на все вопросы, она ставит свой знак на игровое поле на место только что сыгранного конкурса. В случае затруднения команда может воспользоваться помощью болельщиков (3 раза за игру). Следующий конкурс выбирает проигравшая команда. В игре побеждает та команда, которой удалось поставить три своих знака в один ряд или поставить на поле пять своих знаков. В конце игры ведущий или жюри подводит итоги, вручает призы наиболее активным участникам.

Рубрики на игровом поле можно менять в зависимости от изученных тем. В качестве примера приведем вопросы и ответы из рубрики «Movie industry» после изучения темы «Cinema. Films. Actors».

1. When was the first film studio opened in Hollywood, Los Angeles, USA? (It started its work in 1911).
2. In how many films did Charlie Chaplin's character, the silent little tramp, appear? (We can see him in 70 films).
3. When did George Lukas create «Star wars»? (He started the film in 1977).

4. Who performs the principal female role in the «Terminator»? (L. Hamilton did).
5. What is the film «Gone with the wind» (1939), based on the novel by M. Mitchell and directed by V. Fleming about? (It was a romance set during the American Civil War).
6. What British actor was the first James Bond? (The original 007 was Sean Connery).
7. One of the great masters of the screen was Alfred Hitchcock (1899-1980). How was he noted for his talent and contribution to the movie business? (In 1980 he was knighted by Queen Elizabeth II).
8. How many Oscars did the film «Gladiator», directed by Britain's Ridley Scott, where Russell Crowe starred, win? (It won 5 Oscars).
9. What film brought the real success to Steven Spielberg in 1975? (It was the film «Jaws» that became the biggest hit of its time).

Интересно прошло другое языковое мероприятие по завершению темы «Food. Healthy eating». Студентами была подготовлена и проведена викторина под названием «Apple Day». Игра имела несколько раундов. Первый раунд – «Открытый». В этом раунде все вопросы открыты перед участниками. Студенты сами определяют, на какой вопрос будут отвечать. Если на вопрос кто-то ответил раньше, то нужно выбирать другой вопрос. Команды отвечают по очереди. За каждый правильный ответ команда получает один балл. Максимальное количество баллов для команды в этом раунде – 4 балла. Второй раунд – «Полуоткрытый». Здесь команды знают только названия тем, но не сами вопросы. У команды есть весьма небольшое количество времени (30 секунд), чтобы определить, кто из игроков какую тему будет играть. Каждая команда отвечает на один вопрос каждой темы. За каждый правильный ответ команда получает по два балла. Максимальное количество баллов для команды – 8 баллов. Третий раунд – «Закрытый». Перед началом раунда команда определяет очередность, в какой игроки будут отыгрывать вопросы. Эта очередность не может меняться в течение раунда (если игроки стоят друг за другом, они не могут меняться местами). Суть вопроса игрок узнаёт, только встав на игровое место. За каждый правильный ответ команда получает по три очка. Максимальное количество баллов для команды в этом раунде – 12 баллов. Очки, набранные игроками одной команды, суммируются. Максимальное количество баллов за игру для команды – 24 балла. Побеждает команда, набравшая максимальное или наибольшее количество очков за три раунда. В конце игры жюри подводит итоги, награждая победителей и участников призами – яблоками разных размеров (например, за первое место самыми крупными) или разного цвета (за первое место – красными, за второе – желтыми, за третье и четвертое – зелеными). Приведем в качестве примера несколько вопросов и ответов для третьего раунда.

#### Questions for the third round

*(they are asked at random or you may prepare cards with these questions for the contestants to pull out):*

1. Where does the action of the painting «Spring» by S. Botticelli take place?
2. What Russian writer described the three sorts of apples in the story «The black monk»?
3. What is it – Adam’s apple?
4. What happens to the Wolf in the cartoon «Hey, wait!», when he eats apples?
5. What object is called «the apple of the royal rank»?
6. What is pectin (substance contained in apples) good for?
7. What sub-family does the apple tree refer to?
8. What well-known myth is the opera «Gold Apple» by Anthony Chesty based on?
9. What is the name of the painting, that belongs to the brush of a German painter Lukas Cranach Senior, where the apple orchard as a symbol of life, peace, happiness is depicted?

#### Answers to the questions of the third round:

1. A great number of painters depicted apples and transformed their paradise orchards into gardens full of apple trees. In the canvas «Spring» by S. Botticelli (1445–1510) the action is taking place in the heaven orchard under the apple trees’ canopy. The main heroine – Spring – is coming out of this amazing garden towards the spectators. Although Spring is in its beginning, the apple trees are studied with red apples as if they promise the result that Spring will bring to Earth.
2. A.P. Chekhov described the three types of apples in his story «The black monk».
3. In the Bible apple is the symbol of the Fall of people and it is depicted in the hands of Adam or Eva. The apple was a forbidden fruit, but Eva tasted it and made Adam do the same thing. As a result they were turned out of the Paradise to the Earth. Adam’s apple is a kind of a ledge or a cone or knob on the front side of the throat that only men have. According to the legend, it’s a piece of an apple that stuck in Adam’s larynx.
4. In this cartoon (the series is called «In the world of tales») poor Wolf eats the magic apples and suffers from the growing horns, long ears or a snout (pig’s nose).
5. Apple of the royal rank or the Orb is a gold ball, decorated with precious stones and topped with the cross. It is one of the most ancient state regalia. It was first mentioned during V. Shuisky coronation.
6. Pectin is a unique substance contained in apples. Pectins are able to absorb heavy metals and to remove them from the man’s body. This ability is highly appreciated today when atmosphere and all the living space of a person is polluted with toxic wastes and exhausted fumes. Pectin can also decompose fats and withdraw extra cholesterol that is very important for atherosclerosis prophylaxis.
7. Apple tree is a kind of **deciduous** trees with round sweet or sour-sweet fruits. The sort refers to the sub-family called Plum trees.
8. Italian composer Anthony Chesty (1623-1669) created the most scaling opera in the history of music. The plot is based on the well-known myth about Paris’s trial. Prince Paris was to decide which of the three Goddesses – Venus, Juno or Athena Palade – is the most beautiful and deserves the gold apple, that becomes the apple of discord. Paris gives the apple to Venus, the offended Juno and Athena

begin to take vengeance on Paris till Jupiter stops this petty intrigues. He takes the apple from Venus, faces the audience and presents the prize fruit to the Roman Empress Margaret-Teresa, to whose 17th birthday the opera was created. This grandiose opera lasts for 5 hours and 40 minutes.

9. German painter Lukas Cranach Senior (1472–1553) created the canvas «Gold Age» where he depicted an apple orchard, in the middle of which one can see a young apple tree and a group of happy boys and girls dancing around the tree. Here the apple tree symbolizes the centre of the world, the tree of life, the personification of youth, health, happiness.

Подводя итоги, можно констатировать, что результативность реализации деятельностного подхода заключается в том, что она обеспечивает ее участникам:

- формирование устойчивого интереса к самостоятельной творческой деятельности;
- формирование коммуникативных навыков, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, умение участвовать в коллективном обсуждении проблем;
- более осознанный подход к выбору мировоззренческих ценностей, предполагающих жизненное, личностное самоопределение; действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. М. : Смысл ; издат. центр «Академия», 2005. 352 с.

*Закотнова П. В.*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,  
г. Омск, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности применения словесных игр в процессе обучения иностранному языку в вузе. Приводятся основные классификации игр, при этом основное внимание уделяется играм лексического характера. В статье обосновываются условия, позволяющие максимально эффективно использовать словесные игры на занятиях по иностранному языку, а также приводятся примеры игр на разных этапах работы со студентами.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, игровая методика обучения иностранному языку, языковые игры, лексические игры, обучение взрослых.

Овладение иностранным языком в вузе подразумевает формирование у студентов ряда компетенций. В частности, выпускники должны быть способны к коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке и решать задачи межличностного и межкультурного взаимодействия. Следовательно, студенты должны обладать определенными знаниями (например, знаниями языковых средств) и умениями (использовать формулы речевого общения, формулирования своей точки зрения и т. п.), а также уметь соотносить языковые средства с конкретными ситуациями межкультурного речевого общения.

Решение этой комплексной, «глобальной» задачи происходит в течение всего периода обучения иностранному языку в вузе и требует использования рациональных и эффективных подходов и технологий, форм и методов обучения. В этом контексте принято говорить о применении новых информационно-коммуникационных технологий, активных методов обучения, дифференцированного подхода. Однако «базовым элементом» являются методы и приемы обучения иностранному языку, которые преподаватель использует в аудитории, непосредственно работая со студентами. Знание и владение студентами языковыми средствами, применение их в коммуникации зависит от того, насколько эффективно этот материал был представлен, закреплён, отработан.

Методом, который позволяет: а) мотивировать учащихся на изучение предмета, б) способствует развитию языковой и речевой компетенции, в) способствует более быстрому и прочному усвоению материала, является игра. Является ли использование игр в студенческой аудитории оправданным? И если да, то какие игры будут в лучшей мере способствовать развитию языковых умений?

В современной науке игры рассматриваются как метод, который может с эффективностью использоваться при обучении иностранному языку как детей, так и взрослых. Уместно будет привести классификации игр, которые позволяют сориентироваться, какие игры могут способствовать развитию определенных языковых навыков.

Так, М. Ф. Стронин выделяет следующие виды игры:

1. Лексические. 2. Грамматические. 3. Фонетические. 4. Орфографические. 5. Творческие [1].

Первые четыре могут быть отнесены к так называемым языковым, целью которых является формирование соответствующих навыков. Творческие игры носят комплексный характер, подразумевают творческое применение усвоенных знаний и навыков в игровой ситуации.

Существуют и другие классификации игр. А. В. Коньшева делит игры согласно их цели на языковые и речевые (коммуникативные). Е. В. Душина говорит о лингвистических играх и делит их на некоммunikативные, предкоммуникативные и коммуникативные, в зависимости от формируемых компетенций [2]. Очевидно, что во всех классификациях речь идет о 1) иг-

рах, в процессе которых идет усвоение материала (новых лексических единиц, грамматических конструкций), отработка отдельных языковых навыков (фонетического, грамматического) и о 2) играх, направленных на перенос изученного материала и отработанных навыков в нестандартные ситуации, в коммуникацию в рамках игры. При этом важно учитывать принцип дидактической последовательности: сначала выполняются задания на заучивание, на воспроизведение (в том числе и по образцу), а затем на творческое применение изученного материала.

Для игр, речь о которых пойдет в статье, мы предлагаем название «словесные игры» – все они связаны со словом, его правописанием, значением, сочетаемостью с другими словами (в терминологии Стронина сюда могут быть отнесены и лексические, и орфографические игры). Словесные игры позволяют обучающимся:

- расширять словарный запас, знакомясь с новыми лексическими единицами;
- прочнее усваивать уже знакомые лексические единицы;
- отрабатывать правописание слов;
- активизировать речемыслительную деятельность;
- знакомится с сочетаемостью лексических единиц, устойчивыми выражениями, фразеологизмами.

К словесным играм можно отнести следующие:

1. Анаграммы
2. Кроссворды
3. Поиск слов среди буквенного хаоса (Wordsearch)
4. «Виселица» (Hangman)
5. «Балда» (словесная игра, в которой необходимо составлять слова с помощью букв, определенным образом добавляемых на квадратное игровое поле).
6. «Слова» (составление более коротких слов из одного длинного, зачастую на время).
7. «Unscramble» (составление слова из имеющегося набора букв).
8. Wordchain (составление списка слов путем замены одной буквы в каждом последующем слове, возможно с опорой на дефиниции).
9. Конструктор (составление слов из морфем, представленных на отдельных карточках).
10. «Одна буква – много слов» (учащиеся называют известные им слова на определенную букву алфавита).
11. «Последняя буква» (назвать слово, начинающееся с последней буквы предыдущего; стоит отметить, что в английском языке, с учетом непроизносимой -e на конце слова, может быть предложено начинать слово с последнего звука предыдущего).
12. «Пропавшие буквы» (угадать слово только по гласным/согласным).

13. Hot Chair (угадать слово по его определению, синонимам, антонимам и т. д.) и другие.

Некоторые из игр предполагают групповую работу, командное соревнование (например, Hot Chair, Конструктор и др.), некоторые – работу в парах; такие игры как «Виселица», «Анаграммы», «Wordchain» уместно проводить фронтально, представляя материал на доске.

Как показал опрос студентов 1 курса нескольких факультетов ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, большинству учащихся нравится играть в подобного рода игры; 100 % студентов разгадывали кроссворды в процессе обучения английскому языку, с анаграммами, «Wordchain» знакомо гораздо меньшее количество студентов. В целом учащиеся считают использование игр на занятиях английского языка «интересным, эффективным методом, позволяющим лучше запоминать материал».

Безусловно, словесная игра на занятиях по английскому языку в вузе не должна быть самоцелью, хотя в некоторых случаях она может служить своего рода «разрядкой» после напряженной работы. Организуя игру на занятии по иностранному языку в вузе, преподавателю следует учитывать общие методические принципы, а также принципы педагогики обучения взрослых (ведь студенческая аудитория часто претендует на «взрослость», и при этом одинаково охотно откликается на приемы и методы, используемые с детьми):

- взрослым необходимо знать, зачем они учат тот или иной материал. Поэтому преподаватель должен быть готов объяснить, как игра поможет студентам в изучении иностранного языка;

- взрослые рассматривают обучение как решение проблем, они учатся в том числе на своем опыте, «на практике», и использование словесных игр может представить для этого более широкие возможности, чем простое выполнение упражнений из учебника;

- игра должна быть хорошо продумана, иметь четкие правила и не сложные условия, контролироваться преподавателем;

- игра должна проводиться в доброжелательной атмосфере, предоставляя студента возможности самовыражения, саморазвития;

- игра должна содержать элемент соревнования (при изначальном условии равенства участников/команд), что может активизировать мыслительную деятельность студентов, поощрять их активное участие.

Приведем примеры использования различных игр на разных этапах организации занятия по иностранному языку. На этапе warm-up, когда задачей преподавателя является актуализация имеющихся у студентов знаний, опыта по определенной теме, «настраивание» на работу, можно предложить студентам поиграть в «Пропавшие буквы», «Unscramble», «Конструктор». При этом слово должно быть либо уже знакомо большинству студентов, либо может быть предугадано исходя из темы. Например, слово «adventure» в игре «Пропавшие буквы» может быть представлено на доске как «. d v . n t . r . » в рамках обсуждения общей темы «adventure holidays».

Игры типа Wordsearch, кроссворды, Unscramble, часто используются при отработке лексики по конкретной теме. В школьных и зарубежных учебниках/рабочих тетрадях такое задание не редкость, однако учебники для высшей школы, особенно профессиональной направленности, не часто предлагают студентам такое упражнение-игру. Достаточно эффективным оказывается прием, когда в качестве творческого задания студенты сами создают «буквенный хаос»/кроссворд и предлагают его на занятии для работы в малых группах.

Командную игру Hot Chair можно предложить студентам при завершении работы над темой, когда лексические единицы/словосочетания уже неоднократно предьявлялись студентам в текстах и упражнениях. Суть игры состоит в следующем: представителю команды нужно угадать написанное на доске слово, которое может быть предложено преподавателем или другой командой, по подсказкам и объяснению своей команды. Студент сидит спиной к доске и слово не видит. Ассоциации и способы объяснить слово, которые приходят на ум современным студентам, порой поражают неординарностью и творческим подходом, показывая, что студенты делают попытку актуализировать и передать на иностранном языке знания из других предметных областей. Нужно поощрять студентов высказывать идеи на иностранном языке, таким образом они вовлекаются в коммуникацию, отработывают навыки построения предложений, определенные речевые формулы. На этом же этапе можно поиграть и в «виселицу»; обычно студенты активно думают, предлагают варианты, не желая, чтобы игра закончилась проигрышем.

В игру «WordChain» можно играть со студентами начального уровня обучения, поскольку зачастую она содержит короткие, простые слова из 3-4 букв. Однако, если используются дефиниции изменяемых слов, задача для студентов усложняется. Некоторые игры можно использовать для презентации новых слов, заостряя внимание на их правописании.

Преподавателю можно посоветовать не «брать весь удар» по составлению игры на себя, а делегировать часть работы студентам – например, по выбору лексических единиц в игру в рамках темы. Таким образом, они чувствуют себя вовлеченными, ответственными за правильность презентации материала, за успех игры. И в таком случае использование игры на занятии по иностранному языку на самом деле становится эффективным приемом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М. : Просвещение, 1984. 112 с.
2. Душина Е. В. Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетентности учащихся [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-igry-na-urokah-russkogo-i-inostrannogo-yazyka-v-aspekte-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-uchaschihsya>

**TEACHING TO DEFINE, TO UNDERSTAND AND TRANSLATE  
NEOLOGISMS IN PREPARATION OF STUDENTS  
IN THE SPECIALTY “TRANSLATION STUDIES”**

Центрально-Казахстанская академия, г. Караганда, Казахстан

**Abstract.** This article is devoted to teaching to define, understand and translate neologisms in the preparation of students in the specialty of “Translation studies”. The following questions are raised: the definition of neologisms in different explanatory dictionaries, the reasons of appearance of new words, the relevance and the need for training translators neologisms in the preparation of translators in the field of professional communication; description of a phased list of actions for understanding and equivalent translation of neologisms in well-known texts. The article is provided with relevant examples of neologisms.

**Keywords:** neologisms, teaching the translation of neologisms, translation in the field of professional communication.

In any language of the world, new words appear daily that describe certain phenomena of modern reality. Some words do not coexist in the language and disappear after a while, when some words remain in the language for a long time. It often happens that in one language a word has arisen and already describes a situation, while in another language there is only a phenomenon, and the name for it has not been invented yet. Such words have a place to be in the modern world and are called neologisms. In linguistics, neologism is “a new word or expression, as well as a new meaning of the old word” [5].

According to the Linguodidactic Encyclopedic Dictionary A.N. Shchukin “neologism is a word or speech created to designate a new subject or express a new concept” [10]. By V. S. Vinogradov, “neologisms are new words or meanings that are fixed in the language, which are called new objects of thought” [1], i.e. new words not only appear once in the language, but functionally remain in it for a while.

At the moment, the English language, like many other languages, is experiencing a “neological boom”. A huge influx of new words and the need to describe them led to the creation of a special branch of lexicology – neology – the science of neologisms.

A significant achievement in English lexicography and neology is the release of a four-volume supplement to the Great Oxford Dictionary edited by R. Burchfield, containing more than 63,000 entries and more than half a million illustrative examples” [2].

According to the statistics, tens of thousands of neologisms appear in developed languages every year, and specifically in English, according to R. Burchfield, an average of 800 neologisms appear each year, which indicates the so-called “neologism explosion”, “neology blowing up” [12].

Nowadays, when humanity lives in a smart society, characterized by widespread informatization, computerization, globalization, there are many such words. Having passed the necessary stages of adoption in society and consolidation in the language, and lexicography (consolidation in dictionaries and the national language corpus), they are included in the active vocabulary of the language and replenish the supply of commonly used words.

The reason of the appearance of neologisms is mainly social and scientific and technological progress: social and political changes, the emergence of new socio-economic concepts, discoveries and development in the field of science and technology, and achievements in the field of culture. The main sign of neologism is the absolute novelty of the word for most native speakers. The word is in a state of neologism for a very short time. As soon as the word begins to be actively used in everyday life, it loses the sign of novelty, and gradually enters the lexical system of the language as a common language [13].

By their structure and method of formation, neologisms are represented by several options. The most characteristic ways of formation of neologisms are word formation (word composition, affixation, conversion, reduction), borrowing from other languages and changing the meaning of words.

It is worth to agree with V. V. Lopatin [2] and note that modern neologisms give the text/statement emotional expressiveness, semantic accuracy and expressiveness: “In order to be able to choose the appropriate word-formation tool in each case, you need to understand these tools well ... words expressing different shades of thought and having different expressive colors, with the help of word-formation tools themselves, they can give a positive, negative assessment of the phenomena in question”. Therefore, if the equivalents of their words will not appear in the bilingual dictionary, it will greatly complicate their understanding and translation.

In our opinion, the problem of defining, understanding, and translating neologisms is particular relevance in the context of the preparation of students in a language university for a vocational training program in the specialty of “Translation deal”.

For a certain short period of time, it is necessary to provide quality training for future specialists in the field of specialized translation, i.e. to develop students’ practical skills of professionally oriented translation in combination with a deep understanding of complex linguistic phenomena, which include neologisms.

Prilipukhova Ya. A., an English teacher, writes in her article: “Practice shows that one of the factors ensuring the success and effectiveness of the professional work of a modern employee is the ability to act confidently in a modern information environment, receive, process and transmit professionally significant information, the main source of which are authentic texts in a foreign language” [7].

Neologisms occupy not only the last place in the development of intercultural competence among students, and also their adequate understanding leads to

an increase in the effectiveness of intercultural communication in the field of future professional activity. E. S. Tarassova in her work noted that, “The most significant reasons for the increased need for training in the translation of specialized texts, usually containing neologisms, are:

- the rapidly growing growth of telecommunication technologies, leading to the emergence of new words and concepts;
- the need for the exchange of specialized and scientific and technical information;
- high need for intercultural communication at a professional level;
- awareness of the need for mutual understanding, professional and scientific and technical cooperation;
- search for ways and means of solving global problems of professional communication of specialists” [9].

Thus, in the preparation of translators in the field of professional communication, it is necessary to introduce practical tasks into the learning process based on authentic language material and aimed at mastering the students' skills in understanding and translating neologisms. We believe that an adequate understanding and equivalent translation of neologisms from English into Russian becomes possible only after students learn how to create and form neologisms.

The problem of translating new words takes the first place in the list of problems that translators face, because such words are not easy to find in ordinary dictionaries and even in the latest specialized dictionaries.

There are several types of neologisms about which students should be informed at the very beginning of the study of the lexical aspects of translation.

Neologisms are an important part of the everyday speech of native speakers, as well as the media and public discourse. The results of our research showed that teaching new words along with other lexical units in English in foreign language classes has several advantages:

- it gives students the opportunity to practice English, which is spoken “here and now”;
- it helps students to understand the new cultural experience of the English language,
- speaking society and current trends of its development.

The teacher's task is to summarize the vast linguistic experience in the field of neologism studies and pass it on to students in a concise form, providing it with “fresh” and memorable authentic examples from modern English-language professionally oriented sources.

Every day in our modern world, new words are formed. That is why the understanding and translation of new words carry certain difficulties, since not a single dictionary in the current pace of life development can timely replenish its lexical composition with neologisms. Perhaps one of the truly worthy resources is the Oxford Dictionary [11], which monthly makes an attempt to register new words with the publication of a review article. At the end of the year, this resource, as a rule, publishes in open access a complete list of officially registered words

for the year.

How should a student deal with professionally oriented translation if he is faced with neologism? Sometimes the context can help the translator, as well as knowledge of the components of neologism. But most often this is not enough, and the translator must possess other extralinguistic knowledge (for example, in which particular situations a particular neologism can be used).

It is also important to note the responsibilities of the translator:

1. In the literary text, he is obliged to recreate any neologism which he meets, based on the neologism of the source language
2. When translating popular advertising, a translator can create a new word
3. He can convey the cultural word of the source language, if for one reason or another he considers that it is important
4. The translator should focus on context in order to translate neologisms. Neologisms are usually formed on the basis of words and morphemes that already exist in the language. An analysis of these words and morphemes is an additional useful tool for determining the meaning of neologism.

5. He must remember the rules of word formation.

After reviewing and analyzing the work of specialists in the field of translation (V. V. Lopatina, O. D. Meshkova, R. Yu. Namitokova, A. L. Pumpyansky, etc.), theories and methods of professional education (T. G. Arkadyeva, O. P. Belaya, Yu. N. Dreshera, I. Yu. Sokolova, etc.), as well as our own experience, we identified the main stages of working with neologisms in the process of forming professional translation competence of future specialists. Below is a phased list of actions that we use in teaching neologism translation in the training of translators and which, in our opinion, can bring some benefit in the process of translating neologisms in specialized texts.

How to translate neologisms?

Dictionaries lag behind changes in languages. New words, figurative words and phrases, slangs are introduced into the language so quickly that no dictionary can and should not register them immediately. Indeed, the number of neologisms appearing in the media during the year in developed languages amounts to thousands. For example:

In English: schoolteacherly

The meaning in Russian language: student-payer (student who pays tuition)

Consequently, translators must figure out the meaning of completely new neologisms, mainly based on the context (sentence, paragraph, chapter, or even the whole document) in which neologism is used. Neologisms are usually formed on the basis of words and morphemes that already exist in the language. An analysis of these words and morphemes is an additional useful tool for determining the meaning of neologism. To do this, the translator must remember the rules of word formation, in particular the following:

1. Giving words new affixes (that is, suffixes, prefixes and endings attached to words / word stems to form new words), for example:

English: losingest, googling, telescam

Russian language: **постсоветский** (post-Soviet), **мобильник** (a mobile phone), **наркотизм** (narcotism)

2. Creating a new meaning for existing words, for example:

English: footprint – impact on our planet

Russian language: **мыло** (“an email” – the new meaning of computer slang; “a soap” – the traditional meaning)

3. Loanwords (mainly professional and scientific terms borrowed from other languages), for example:

English: **glasnost** (from Russian: publicity, openness), **ponzu** (from Japanese: sauce made from soy sauce and citrus juice), **chuddies** (from Hindi: cowards)

Russian language: **бизнес-ланч** (с английского: a business lunch), **секьюрити** (с английского: a bodyguard), **спичрайтер** (с английского: a speech writer)

4. Semi-abbreviations (words consisting of parts of other words), abbreviations, for example:

English: **biosecurity**, **nomophobia** (short for “phobia without a mobile phone”, which means fear of being out of contact with a mobile phone), **FSU** (the Former Soviet Union – the former Soviet Union)

Russian language: **СПИД** (AIDS), **страхагент** (an insurance agent), **туроператор** (a tour operator)

Ways to translate neologisms:

- Selection of a suitable analogue in the target language. Attempt to search for an equivalent in available bilingual dictionaries, including constantly updated online versions of dictionaries (<http://www.oxforddictionaries.com/>, Yandex Dictionaries, <http://multilex.ru>, <http://multitran.ru>, <http://poliglos.info/>, <https://glosbe.com/>, etc.).

- transcription and transliteration:

transliteration – a translation method where the word is translated by the exact transmission of the signs of one writing to the signs of another writing, in which each character of one writing system is transmitted by the same character of another writing system (for example, **blog** – **блог**) [14],

transcription is a translation technique, which consists in transferring in letters of the language into which the translation is performed, the sound of the word in the source language (for example, **facebook** – **фейсбукер**) [15],

- tracing is the transfer of a foreign word or expression by literal translation of individual parts of a foreign word or individual words (for example, the **White House** – **Белый Дом**);

- Explanatory translation and descriptive translation

descriptive translation – disclosing the meaning of the lexical of a source language using detailed phrases (for example, **Landslide** – victory in the elections with a large margin of votes; **Ivy League** – the oldest universities in New England, the intellectual elite in the USA).

Conclusion

English, like other languages of the world, is changing constantly. Neologisms are words that are completely new lexical units for each historical period, and which become part of the culture and language. Such words have not managed yet to enter the active vocabulary, therefore, they may not be clear. The reason for the appearance of neologisms is social and scientific and technological progress, globalization, intercultural communication. The emergence of a new word is the result of a struggle between two trends – the development trend of the language and the tendency to preserve it. This is due to the fact that “there is a rather strong tendency in the language to remain in a state of communicative fitness” [8].

Thus, there are many ways of translating neologisms that the translator plays a vital role in their translation and interpretation.

The emphasis on teaching to understand and to translate neologisms in the training of translators in the field of professional communication helps to shape future translators' willingness to effectively resolve issues related to the adequate and equivalent translation of modern specialized texts in the context of scientific and technological progress and a rapidly evolving world view.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В. В.* О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими в структуре языка // Мысли о современном русском языке. М., 1969.
2. *Заботкина Н. В.* Новая лексика английского языка : [учеб. пособие для филол. фак. ун-тов]. М. : Высш. шк., 1989. 5 с.
3. *Лопатин В. В.* Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. М. : Наука, 1973. 152 с.
4. *Мешков О. Д.* Семантические аспекты словосложения английского языка. М., 1986 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-obrazovaniya-neologizmov-so-znacheniem-deyatelia-v-sovremennom-angliiskom-yazyke#ixzz3m3qhtBpp>
5. *Моисеенко Ю. Ю.* Специфика обучения взрослых студентов // Вестн. филиала КемГУ в г. Анжеро-Судженске : сб. статей / под ред. Н. А. Хамидулиной. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. Вып. 4. С. 102–104.
6. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1990. 921 с.
7. *Прилиухова Я. А.* Обучение техническому переводу студентов технических специальностей как средство реализации ФГОС по дисциплине «Иностранный язык» [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://vestnikpedagoga.ru/publikacii/publ?id=1226>
8. *Серебренников Б. А.* О материалистическом подходе к явлениям языка. М. : Наука, 1983. 320 с.
9. *Тарасова Е. С.* Обучение письменному переводу технической документации специалистов неязыковых специальностей (на примере патентов и руководств по эксплуатации) // Вестник ТГПУ. 2010. №10 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-pismennomu-perevodu-tehnicheskoy-dokumentatsii-spetsialistov-neyazykovykh-spetsialnostey-na-primere-patentov-i-rukovodstv-po-obrasheniya:19.09.2015>
10. *Щукин А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007.
11. <http://www.oxforddictionaries.com/words/what-s-new>
12. <https://public.oed.com/history/chief-editors/#robert-burchfield>
13. [https://studbooks.net/2148632/literatura/neologizm\\_leksicheskoy\\_sisteme\\_yazyka](https://studbooks.net/2148632/literatura/neologizm_leksicheskoy_sisteme_yazyka)

*Кутенева И. Е.*

## **РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются определение и классификация активных методов обучения. Приведены примеры имитационных (игровых и неигровых) и неимитационных активных методов обучения. Указаны критерии применения, особенности, принципы и педагогические условия реализации активных методов обучения. Дано определение межкультурного взаимодействия и приведены уровни взаимодействия культур. Указаны варианты подготовки к межкультурному взаимодействию. Кроме того, описано определение менеджера и значение активных методов обучения в процессе подготовки будущих менеджеров, в частности при освоении навыков эффективного межкультурного взаимодействия.

**Ключевые слова:** активные методы обучения, межкультурное взаимодействие, менеджер.

В настоящее время возрастает роль активных методов обучения в процессе подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию, так как пассивные методы обучения неэффективны в сфере выработки устойчивых знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций обучающихся в ходе учебного процесса. Заучивание лекционных материалов и содержания учебников не даёт практической составляющей, и таким образом, студенты приобретают теоретические знания, не умея применять их на практике в реальной жизни. В отличие от пассивных, активные методы обучения способствуют самостоятельному познанию мира обучающимися в ходе активности на занятиях и во внеурочное время, а также помогают развивать такие немаловажные для управленца качества как: способность самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, действовать в быстро изменяющейся обстановке, приближенной к реальной и т. д. Таким образом, проработав с помощью активных методов обучения ряд проблемных ситуаций и конкретных путей их решения, в дальнейшем будущие специалисты учатся творчески подходить к поставленным задачам и самостоятельно искать нестандартные решения, наиболее эффективные в каждом конкретном случае. Всё это особенно актуально в связи с

постоянным ростом требований к менеджерам, как к специалистам, способным понимать и принимать культурное разнообразие современного мира [1, с. 33]. Для начала рассмотрим, что представляют из себя активные методы обучения.

Активные методы обучения (далее – АМО) – это методы, способствующие переводу обучающегося из объекта в субъект учебного процесса, через побуждение студентов к вовлечённости и самостоятельности, овладению знаниями, умениями и навыками, активной мыслительной и практической деятельности и поэтапности усвоения материала [3, с. 3, 5], [5, с. 4]. Применение АМО особенно важно, в связи с тем, что человек запоминает 10 % прочитанного, 20 % услышанного, 30 % увиденного и 80 % обнаруженного самостоятельно [5, с. 3]. Однако, на сегодняшний день, интенсивному применению АМО мешает множество субъективных и объективных причин, что замедляет продвижение активных методов обучения в вузах [3, с. 5, 6]. Несмотря на это, существенный вклад в развитие АМО внесли: И. Г. Абрамова, Ю. С. Арутюнов, Б. Н. Герасимов, М. М. Бирштейн, Р. Ф. Жуков, В. Ф. Комаров, А. Л. Лифшиц, А. П. Панфилова, В. Я. Платов, Ю. М. Порховник, В. И. Рыбальский, А. М. Смолкин, И. М. Сыроежин, Т. П. Тимофеевский, А. В. Хуторской и др. Так, например, М. М. Бирштейн способствовал созданию первой в мире деловой игры, каталогов деловых игр СССР и первой классификации активных методов обучения [2, с. 5]. Разберём классификацию АМО более подробно.

АМО можно подразделить на: имитационные (игровые, неигровые), где есть имитационная модель, и неимитационные, где есть активизация с помощью связей между обучающимися и преподавателями [2, с. 6], [3, с. 9], [4, с. 6]. К имитационным игровым занятиям относят: деловые игры, игровые занятия на машинных моделях и проектирование, индивидуальные и инновационные игры, «контурные» деловые игры и моделирование ситуаций, организационно-деятельностные, поисково-апробационные, проблемно-ориентированные, ролевые педагогические и управленческие игры. К имитационным неигровым занятиям причисляют: анализ конкретных ситуаций, баллинтовскую группу, групповую психотерапию, групповой и индивидуальный тренинг, имитационное упражнение, кейс-технологии, мозговую атаку, решение конкретных ситуаций, синектику, ситуационные методы, ситуационный анализ и учебно-тренировочную группу. К неимитационным занятиям относятся: групповая консультация, дискуссия (групповая дискуссия, дебаты, дискуссия-соревнование, «жужжащие группы», заседание экспертной группы, коллоквиум, круглый стол, метод «вопрос – ответ», метод «клиники», метод «лабиринта», метод эстафеты, мозговой штурм, перекрестная дискуссия, прогрессивная дискуссия, процедура «обсуждение в полголоса», свободноплавающая дискуссия, симпозиум, синдикат, судебное заседание, тематическая дискуссия, учебный спор-диалог, форум-обсуждение), игровое упражнение, коллективная творческая деятельность,

консультация (групповая, индивидуальная), лекция (бинарная лекция, интерактивная лекция, лекция-визуализация, лекция-диалог, лекция-консультация, лекция-пресс-конференция, лекция-провокация, проблемная лекция), МАСТАК-технологии, метод Фланагана, мозговая атака, научно-исследовательская работа, конференция (метод проектов, научно-практическая конференция), олимпиада, презентация, семинар (проблемный семинар) и упражнение [2, с. 6, 12, 15], [3, с. 9, 10], [4, с. 7–31]. Все перечисленные виды АМО используются на сегодняшний день в учебных заведениях разного уровня, и выбор подходящих методов зависит от множества критериев, которые мы приводим ниже.

Критериями применения АМО являются: соответствие времени, задачам, принципам, теме, условиям и целям обучения; соответствие возможностям вспомогательных средств обучения, обучаемых и преподавателей [3, с. 9], [4, с. 5, 6]. К особенностям АМО относят: активизацию мышления, взаимосвязанность, демонстративность, длительность, интерактивность, информированность, коллективную ответственность, мотивацию, неформализованность, практичность, приближенность к реальности, продуктивность, самостимуляцию, самостоятельность, формирование практических умений и эмоциональность [2, с. 5], [3, с. 8, 9], [4, с. 5]. В АМО выделяют принципы: коллективности, моделирования, непредсказуемости, проблемности и совместной деятельности [3, с. 6, 7]. Педагогическими условиями реализации активных методов обучения являются: готовность к преодолению трудностей, знание сущности, структуры, законов, механизма действия и содержания психических явлений, средств педагогического воздействия, критическая оценка результатов, овладение методикой активизации учебной деятельности, подготовка педагогического инструментария, профессиональная направленность АМО, устойчивость и учёт потребностей обучаемых [5, с. 5]. Однако нас интересует значение АМО в подготовке к межкультурному взаимодействию, рассмотрим этот вопрос более подробно.

Роль активных методов обучения в процессе подготовки к межкультурному взаимодействию велика, так как использование АМО повышает эффективность учебного процесса, а имитационные АМО позволяют моделировать ситуации, приближенные к реальности и отрабатывать на практике сложные моменты взаимодействия с представителями различных культур. Так, в отличие от пассивных методов, активные методы обучения позволяют психологически подготовить обучающихся к внезапной смене обстановки в процессе делового межкультурного общения. Кроме того, АМО способствуют отработке умений принимать иные точки зрения в общении, что позволяет специалисту действовать более результативно. Для начала дадим определение межкультурному взаимодействию. Межкультурное взаимодействие – это вид отношений и связей между культурами, а также взаимных изменений, появляющихся в ходе этих отношений. По уровню взаимодействия культуры выделяют: национальный, цивилизационный и этниче-

ский уровни [7, с. 7], а также уровни общения в деловой сфере, между представителями разного возраста и пола, различных религий и социальных групп [6, с. 16]. Подготовка к межкультурному взаимодействию имеет множество вариантов, наиболее известными являются: «модель культурного научения» С. Бокнера, «американская модель контраста» К. Роджерса, культурные ассимиляторы Г. Триандиса и др. Все они эффективны на практике, и, так или иначе, связаны с АМО, так, например, С. Бокнер использует в «модели культурного научения» три тренинга (атрибуции, когнитивный, самосознания), которые являются, по сути, разновидностью АМО, то есть имитационными неигровыми занятиями, К. Роджерс в своей «американской модели контраста» использует тренинг с обучающимся и актером, а Г. Триандис в свою очередь использует в культурных ассимиляторах набор проблемных ситуаций, также сопоставимый с имитационными неигровыми занятиями [6, с. 46–48]. Разберём процесс подготовки к межкультурному взаимодействию будущих менеджеров.

Если рассматривать применение активных методов обучения в процессе подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию, АМО представляются практичными и целесообразными по ряду причин. Во-первых, в современном мире, по сравнению с иными историческими эпохами, возросла интенсивность межкультурных контактов. С процессами глобализации в обществе появились глобальные сферы бизнеса и торговли, и возникла потребность в специалистах, способных к общению с представителями иных культур. Так, менеджер, на данном этапе исторического развития, это управленец любого уровня, которому необходимы навыки эффективного межкультурного взаимодействия. Но наиболее эффективной будет отработка полученных знаний на практике, что, в условиях учебного заведения могут обеспечить АМО. Во-вторых, применение различных АМО, как было указано ранее, зависит от многих факторов, но все вышеперечисленные активные методы обучения применимы к ситуации подготовки будущих менеджеров. Выделить наиболее эффективные АМО, в связи с этим не представляется возможным, так как разные учебные заведения могут использовать различные методы решения поставленных задач, что зависит, в частности, от интересов преподавателей и студентов, их убеждений и ценностей. Можно только отметить, что при выборе и использовании АМО немаловажным фактором является соотношение работы на занятиях и самостоятельной работы. Так, в ситуациях с низким уровнем знаний и незаинтересованностью обучающихся в освоении навыков межкультурного взаимодействия, возможно сокращение часов самостоятельной творческой работы, с концентрацией внимания студентов на разборе конкретных задач во время занятий, что обуславливает ограниченный выбор АМО, но способствует успешному усвоению знаний на уровне рабочей программы дисциплины. В противоположной ситуации, когда обучающиеся способны к продуктивному освоению знаний, умений и навыков с помощью АМО,

возможно увеличение доли самостоятельной работы, что развивает креативность студентов, их самостоятельность, целеустремленность и ответственность. В-третьих, возможно использование АМО на углублённых и межпредметных занятиях в процессе подготовки будущих менеджеров. В-четвёртых, менеджеры смогут применять АМО и после окончания обучения, в профессиональной деятельности, организуя различные обучающие мероприятия для своих подчинённых и коллег. Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование активных методов обучения в процессе подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию является эффективным в различных ситуациях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрой Е. Б., Бароненко Е. А., Власенко О. Н., Зникина Л. С. Развитие профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров: межкультурно-аксиологический аспект // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 33–39.
2. Зарукина Е. В., Логинова Н.А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие. СПб. : СПбГИЭУ, 2010. 59 с.
3. Кашапов М. М. Неимитационные активные методы обучения: Методические указания / Сост. М. М. Кашапов ; Яросл. гос ун-т, Ярославль, 2001. 32 с.
4. Курбатова О. В., Красноперова Л. Б., Солдатенко С. А. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие. п. Металлплощадка, 2017. 53 с.
5. Курьянов М. А., Половцев В. С. Активные методы обучения : метод. пособие. Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. 80 с.
6. Николаева И. И. Теория и практика по культуре и межкультурному взаимодействию в современном мире : учебно-метод. пособие. Изд-во Технического института (Ф) СВФУ, 2015. 97 с.
7. Фалькова Е. Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях : метод. пособие. СПб. : Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. 77 с.

*Мильберт Г. Е.*

### НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

*Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация.** В статье дается научное обоснование процесса организации самостоятельной работы студентов в овладении иностранным языком. Акцентируется внимание на том, что продуктивная самостоятельная учебная деятельность учащегося является основой успешного образовательного процесса в области иностранного языка. В статье обосновывается идея необ-

ходимости иного подхода к организации самостоятельной работы по иностранному языку, который в первую очередь ориентирован на личность ученика. Особое внимание уделяется роли преподавателя в организации процесса самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** иностранный язык, самостоятельная работа, продуктивная учебная деятельность, творческая активность.

В последние годы в процессе обучения иностранному языку все больше внимания уделяется организации самостоятельной работы. Залогом успешного образовательного процесса в области иностранного языка является грамотно организованная самостоятельная работа учащихся. Продуктивная самостоятельная работа учащихся приобретает важное значение при обучении иностранному языку. Роль преподавателя состоит в том, чтобы правильно направить познавательную деятельность студентов, которую они выполняют самостоятельно.

Анализ научных источников по вопросам содержания и организации процесса обучения иностранному языку в вузах подтверждает аксиоматичность положения о том, что самостоятельная работа – инвариантный структурный вариант единого обучающего иноязычного комплекса. Основной задачей любого вуза является подготовка специалистов к самостоятельной практической деятельности. Процесс обучения в вузе все более основывается на самостоятельной и творческой активности обучаемых или обучающихся и самообучающихся.

Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, выполняемый учащимися в аудитории как под руководством преподавателя, так и без непосредственного руководства со стороны преподавателя во время самостоятельной подготовки и участия в различных внеаудиторных мероприятиях.

В последние годы самостоятельная работа является обязательным звеном процесса обучения, которое специально планируется и предусматривает прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или программы обучения. В современной методической литературе самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебной деятельности, который осуществляется без непосредственного участия преподавателя, но под его руководством, а с другой стороны – как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность. Самостоятельная работа студентов при обучении иностранному языку будет успешной только в том случае, если она заранее спланирована, является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, организуется систематически, а не от случая к случаю. Огромная роль в организации самостоятельной работы принадлежит, естественно, преподавателю, так как он должен правильно определить содержание и объем материала, который выносится на самостоятельную работу.

При планировании самостоятельной работы необходимо исходить из ведущего методического положения, которое обосновывается в методической литературе: в ходе самостоятельной работы осуществляются главные функции обучения – закрепление знаний и переработка их в устойчивые умения и навыки.

В современных условиях к целям самостоятельной работы необходимо добавить также поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием современных информационных технологий.

В. А. Кан-Калик выдвигает следующие принципы, на которых должна строиться самостоятельная деятельность студентов:

- планируя самостоятельную работу по тому или иному курсу, прежде всего, необходимо выделить его так называемое фундаментальное древо, включающее в себя ту основную систему методологического, теоретического знания, которую нужно вывести на обязательную лекционную проработку. Так, из 100-часового курса фундаментальный объем его займет половину;

- далее в качестве производных от этого «фундаментального древа» предлагается образовывать разнообразные виды самостоятельной работы студентов, предусмотрев для них темы, характер изучения, формы, место проведения, вариативные способы реализации, систему контроля и учета, а также различные приемы отчетности.

По утверждению В. А. Кан-Калика, вне такой системы ни один вид самостоятельной работы студентов не даст учебно-профессионального эффекта.

Самостоятельная работа студентов особенно значима при обучении иностранным языкам, так как студентам предоставляются учебные материалы, которые необходимо заучивать, анализировать, закреплять, а это становится возможным только в условиях самостоятельной работы. При обучении иностранным языкам существуют учебные материалы, которые могут быть усвоены на аудиторных занятиях при работе в парах, в группах, либо в процессе индивидуальной работы студентов. Насколько эффективно будет проведена самостоятельная работа студентов в аудитории и вне ее, в первую очередь зависит от организации этой работы преподавателем. Задача преподавателя заключается в том, чтобы организовать работу студентов таким образом, чтобы обеспечить активную самостоятельную деятельность обучающихся, создать условия для их самовыражения и саморазвития [1].

Результативность самостоятельной работы зависит от следующих факторов:

- 1) Аудиторная работа построена преподавателем в соответствии с нормативными документами.
- 2) Осуществляемая деятельность мотивирована.
- 3) У учащихся сформированы умения учиться.
- 4) Формирование у учащихся учебной компетенции как методологии

самостоятельного изучения иностранного языка.

5) Наличие у студентов практически усвоенных знаний, навыков, умений.

6) Наличие у студентов навыков самообразовательной деятельности.

В. А. Якунин дает следующее определение самообразованию: «Под самообразованием в структуре целостной системы образования мы понимаем такую деятельность ученика, ближайшие и отдаленные цели которой он ставит сам, но процесс достижения их является в известной степени и объектом управления со стороны образовательной программы/системы.» [3].

Таким образом, обучающийся выступает в качестве независимого субъекта учебной деятельности, а также как независимый пользователь иностранного языка. В процессе самостоятельной работы продуктивная деятельность изучающего иностранный язык:

- носит творческий характер, что обеспечивает развитие личностных качеств учащегося как языковой личности, его самореализацию и саморазвитие;

- основана на учебной компетенции в области изучения языка, что является необходимым условием продуктивности и творчества.

Выделение продуктивной учебной деятельности в качестве цели и принципа обучения иностранным языкам означает также, что наряду с коммуникативной компетенцией, обязательным компонентом содержания обучения является учебная компетенция как способность к самостоятельному, автономному усвоению иностранного языка, которая обеспечивает условия для его творческого использования.

В современных условиях обучения иностранному языку возникает необходимость иного подхода к организации самостоятельной работы, который должен быть ориентирован на личность учащегося, на его инициативу, на развитие его творческого потенциала – на продуктивную учебную деятельность.

В современной концепции обучения/овладения иностранным языком ключевой категорией является языковая личность, вторичная языковая личность [2]. Важное качество языковой личности – ее способность и готовность к самостоятельному и осознанному изучению иностранного языка.

Приоритетная роль учащегося в самостоятельной работе не снижает роль преподавателя, а наоборот делает его задачу более сложной, повышает требования к нему как организатору этого процесса. Задача преподавателя заключается в том, чтобы правильно направить и организовать познавательную деятельность студентов, которую они выполняют самостоятельно. То есть преподавателю необходимо создать ситуацию развития, обеспечивающую учащемуся свободу и ответственность в выборе и принятии решений, независимость действий в решении учебных задач, сочетающуюся с принятием ответственности за результат. Основная задача преподавателя состоит

в том, чтобы сформировать у учащегося потребность и культуру самостоятельной продуктивной учебно-познавательной деятельности, то есть научить учащихся учиться.

Научная обоснованность процесса организации самостоятельной работы студентов в процессе овладения иностранным языком обуславливается следующими положениями:

- аксиоматичностью самостоятельной работы как инвариантного компонента единого комплекса аудиторных и внеаудиторных занятий по иностранному языку;

- спецификой иностранного языка в любой педагогической системе как цели и средства образования и обучения;

- в ходе самостоятельной работы осуществляются главные функции обучения: закрепление знаний и переработка их в устойчивые умения и навыки;

- вторичная языковая личность обучаемого формируется главным образом в процессе его самостоятельного овладения иноязычными знаниями в ходе самостоятельной работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мильберт Г. Е. Самостоятельная работа студентов в условиях реализации Болонского процесса // Проблемы современной филологии и лингводидактики : сб. науч. тр. Вып. 8. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017, С. 151.

2. Халева И. И. Языковая политика: элемент или доминанта политики в области языкового образования // Знание языка и языкознание. М., 1998. 79 с.

3. Якунин В. А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л. : ЛГУ, 1988. 159 с.

*Насталовская И. Г.*

### ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ПРАКТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 45.03.02 ЛИНГВИСТИКА

*Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, Россия*

**Аннотация.** В статье обосновывается значимость обучения будущих переводчиков практической грамматике английского языка, анализируются основные этапы работы с грамматическим материалом, рассматриваются упражнения, направленные на усвоение теоретического материала и автоматизацию навыка, обосновывается эффективность применения интерактивных методов обучения практической грамматике английского языка в процессе обучения студентов направления подготовки 45.03.02 Лингвистика.

**Ключевые слова:** практическая грамматика английского языка, синтаксис, обучение в сотрудничестве, работа в малых группах.

Согласно Рабочей программе подготовки студентов, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, основными видами учебной работы по дисциплине Практическая грамматика в пятом семестре обучения являются практические занятия (32 часа) и самостоятельная работа студентов (40 часов). Студенты изучают такой раздел практической грамматики английского языка как синтаксис.

Исходя из того, что студенты-лингвисты должны овладеть английским языком для ведения профессиональной деятельности, мы для объяснения нового грамматического материала используем дедуктивный подход. Использование данного подхода в обучении грамматике предполагает анализ формы изучаемого грамматического явления и способов его употребления, а также предусматривает знание грамматических правил. С целью усвоения формы грамматического явления при дедуктивном способе объяснения грамматики мы используем тренировку, упражнения аналитического характера, а также тесты и задания, проверяющие знания грамматических правил.

На начальном этапе знакомства с тем или иным грамматическим явлением мы используем упражнения в узнавании и дифференциации изучаемого грамматического явления. Примером таких упражнений могут служить вопросы, требующие осмысления теоретической информации о изучаемом грамматическом явлении и обращения к правилу [2, с. 6, 12, 18, 27, 33, 41, 47, 58, 72, 78, 80].

С целью отработки изученного грамматического материала мы предлагаем студентам выполнить упражнения в трансформации. Для данного этапа характерны упражнения в перифразе, преобразовании, заполнении пропусков [2, с. 39, 50-52, 57, 62, 67, 79, 80].

Для достижения автоматизации грамматического навыка мы предлагаем использовать переводные упражнения. На данном этапе работы мы используем переводные упражнения с русского языка на английский, требующие использования изучаемого грамматического явления [2, с. 9, 15, 30, 41, 46, 56, 71, 75, 81].

Самостоятельная работа студентов по дисциплине Практическая грамматика предусматривает внеаудиторную работу, которая включает:

- подготовку к практическим занятиям (изучение теоретического материала, составление схемы изучаемого теоретического материала);
- ведение словаря грамматического минимума;
- выполнение упражнений, направленных на развитие и автоматизацию грамматического навыка;
- подготовку к устному зачету по грамматическим терминам;
- подготовку к текущим тестам;
- подготовку к финальному тесту и зачету.

Опыт педагогической деятельности позволяет говорить о том, что в настоящее время в методике обучения английскому языку возникла тенденция перехода от активных методов обучения, предполагающих активное взаимодействие преподавателя и студента, к интерактивным методам, которые призваны обеспечить более тесное взаимодействие студентов друг с другом в процессе обучения.

Используя интерактивное обучение практической грамматике английского языка, мы стремимся организовать учебный процесс таким образом, чтобы все студенты были вовлечены в процесс изучения грамматики английского языка, имели возможность рефлексировать по поводу изучаемого грамматического явления. Организовывая совместную деятельность студентов по освоению грамматического материала, мы стремимся обеспечить возможность студентам осуществлять обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Благодаря тому, что происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, студенты имеют возможность не только получать новые знания, но и развивать познавательную деятельность и навыки взаимодействия, кооперации и сотрудничества, учатся общаться с другими людьми, критически мыслить, принимать обоснованные решения.

В методической литературе [4] выделяются различные интерактивные методы обучения: метод проектов, ролевая игра, деловая игра, мозговой штурм, дискуссии, метод конкретных ситуаций (case study), обучение в сотрудничестве.

На занятиях по дисциплине Практическая грамматика мы часто используем обучение в сотрудничестве и такую его разновидность как работа в малых группах. Основным преимуществом обучения в сотрудничестве является отсутствие соревновательности, то есть студенты соревнуются не между собой, а сами с собой, то есть с ранее достигнутыми результатами.

Опишем более подробно, процесс организации работы по формированию грамматического навыка в рамках дисциплины Практическая грамматика.

С новым грамматическим материалом студенты знакомятся индивидуально. Исходя из собственного опыта педагогической деятельности, мы уверены, что эффективнее новые языковые явления давать не изолированно, а в сопоставлении. Например, при ознакомлении с предикативными конструкциями в английском языке мы предлагаем студентам изучить теоретический материал по темам Complex Object и Complex Subject, обращая внимание на их отличительные и схожие признаки.

По логике познавательной деятельности после знакомства с новым грамматическим материалом нам необходимо проверить, насколько адекватно изучаемый грамматический материал понят каждому студентом группы.

Чтобы получить информацию о каждом студенте группы и выяснить насколько верно каждый студент понял новый грамматический материал, мы используем такой прием как условный перевод. С этой целью студентам

раздаются карточки двух цветов. Преподаватель в быстром темпе предлагает студентам ряд предложений на русском языке, в которых при переводе на английский язык должны использоваться изучаемые грамматические явления. Если английский вариант предложения предполагает использование Complex Object, студенты поднимают карточку одного цвета, в случае использования Complex Subject – другого.

Если кто-то из студентов ошибается, ему предлагается воспроизвести правило и объяснить свою ошибку.

После того как все студенты правильно поняли новый материал, мы приступаем к формированию навыка. На данном этапе каждому студенту требуется практика, причем такая практика, чтобы он был уверен, что выполняет задания правильно. Здесь мы и прибегаем к обучению в малых группах сотрудничества.

На занятиях по дисциплине Практическая грамматика мы часто используем такой вариант обучения в сотрудничестве как исследовательская работа в группах, организовывая работу с применением такого приема как «вертушка». Остановимся подробно на ходе работы.

Учебная группа делится на подгруппы из трех-четырёх человек, при этом в каждой подгруппе присутствуют студенты разного уровня владения языком. Подгруппам предлагаются упражнения на трансформацию. Работу начинает слабый студент, если задание не очень сложное, или сильный студент, если задание сложное. Если слабый студент допускает ошибку, сильный студент его останавливает и просит воспроизвести правило, если нужно, еще раз разъясняет его. Следующее задание выполняет средний студент, затем сильный и т. д. по «вертушке».

Когда группы закончили выполнение заданных упражнений, проводится фронтальная проверка. От каждой группы спрашивается один студент, как правило, слабый. Если студенты не только демонстрируют правильное выполнение заданий, но и умеют ответить на дополнительные вопросы, преподаватель оценивает работу группы, выставляя одну оценку на всю группу. Если при ответах студенты допускают ошибки, изучаемый грамматический материал объясняется преподавателем еще раз, а студентам предлагаются дополнительные упражнения.

При обучении грамматике английского языка важен постоянный контроль эффективности обучения. С этой целью на занятиях по дисциплине Практическая грамматика мы проводим текущий, промежуточный и итоговый контроль.

Текущий контроль проводится на каждом занятии в форме выполнения разнообразных упражнений по изучаемой грамматической теме [2].

Промежуточный контроль знаний студентов осуществляется регулярно по завершении работы над каждой темой. Студентам предлагается выполнить письменный тест, в котором, как правило, требуется прокомментировать изученное грамматическое явление, использовать в английском тексте правильную грамматическую форму изученного грамматического

явления, перевести предложения с русского языка на английский язык, употребив изученное грамматическое явление. За весь семестр обучения студентам предлагается восемь подобных тестов, каждый из которых оценивается в десять баллов. На выполнение данной работы отводится 15-20 минут.

В конце семестра проводится итоговый контроль. Студенты пишут тест по пройденному материалу; время выполнения зачетного теста – 90 минут; ответы оцениваются по критерию «верно – неверно»; не разрешается пользоваться источниками информации; максимальное количество баллов за тест – 20 баллов.

По окончании семестра студент получает зачет по дисциплине, если набирает 60-100 баллов в сумме за контрольные точки и итогового теста.

Таким образом, в результате освоения дисциплины Практическая грамматика выпускники смогут реализовать полученные компетенции, выполняя различные виды профессиональной деятельности, предусмотренные Федеральным Государственным Образовательным Стандартом (ФГОС) [3].

Объектом профессиональной деятельности выпускников, освоивших дисциплину Практическая грамматика по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, является перевод и переводоведение.

Выпускник, освоивший программу дисциплины Практическая грамматика, сможет решать такие профессиональные задачи в переводческой деятельности как обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах; выступать посредником в сфере межкультурной коммуникации; использовать адекватные виды, приемы и технологии перевода для достижения максимального коммуникативного эффекта.

Анализируя должностные обязанности переводчика, описанные в Едином тарифно-квалификационном справочнике работ и профессий, мы можем сделать вывод о том, что освоение дисциплины Практическая грамматика позволит выпускникам успешно выполнять следующие должностные обязанности переводчика:

- переводить с иностранного языка на русский и обратно специальную литературу, патентные описания, художественную литературу, переписку с зарубежными организациями, документы съездов, конференций, совещаний, семинаров и т. п.;
- выполнять устные и письменные переводы, обеспечивая соответствие переводов содержанию оригиналов;
- осуществлять устный перевод во время сопровождения бесед, встреч и других мероприятий;
- готовить аннотации и рефераты по иностранной литературе;
- участвовать в составлении тематических обзоров зарубежной литературы;
- вести работу по совершенствованию понятий и определений по тематике переводимых текстов, систематизации выполненных переводов, аннотаций, рефератов [1].

Таким образом, проанализировав ФГОС по направлению подготовки

45.03.02 Лингвистика, и ЕТКС по профессии переводчик [1, 3], мы можем сделать вывод о том, что освоение дисциплины Практическая грамматика английского языка и полученные в ходе ее освоения общепрофессиональные и профессиональные компетенции будут способствовать успешному выполнению обобщенных трудовых функций выпускниками по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих*. Выпуск 1. Профессии рабочих, общие для всех отраслей народного хозяйства (утв. постановлением Госкомтруда СССР и Секретариата ВЦСПС от 31 января 1985 г. N 31/3-30) (с изменениями и дополнениями). – Система ГАРАНТ. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://base.garant.ru/5119256/#ixzz5ufVqRonu>.
2. *Насталовская И. Г.* Практическая грамматика английского языка. Синтаксис: сборник упражнений. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2013. 83 с.
3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 940.*
4. *Щукин А. Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие. 2-е изд. Москва : Филоматис, 2010. 186 с.

*Павлов М. А., Григорьева Е. Н.*

#### ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОЛИЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию уровня сформированности информационно-познавательной компетенции полиязыковой личности студента. В статье рассматривается констатирующий этап исследования, направленный на определение уровня сформированности информационно-познавательной компетенции учащихся, изучающих английский язык в высших учебных заведениях. Приводится таблица критериев (компонентов) сформированности данной компетенции, анализируются полученные данные по каждому из представленных компонентов.

**Ключевые слова:** компетенция, познавательная компетенция, информационно-познавательная компетенция, полиязыковая личность.

Компетентный подход есть одна из основополагающих концепций современного образования. Под компетенцией понимается интегративная характеристика личности, представляющая собой систему ценностей и отношений личности, а также сумму знаний и умений, которые данная личность готова использовать в своей деятельности в зависимости от той или

иной проблемной ситуации [5; 6].

Информационно-познавательная компетенция представляет собой один из элементов общеучебной компетенции, то есть способность использовать приёмы умственного труда в осуществлении самостоятельной деятельности, пользуясь различными информационными источниками, а также давать адекватную оценку собственным знаниям и умениям [1].

Понятие информационно-познавательной компетенции тесно связано с понятием познавательной компетенции. Познавательная компетенция представляет собой совокупность знаний и навыков осуществлять самостоятельную познавательную деятельность [4]. Информационно-познавательная компетенция есть способность учащихся осуществлять поиск необходимой информации и её анализ с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Полиязыковая личность есть сложная психолингвистическая структура, которая объединяет в себе речевой, коммуникативный и словарный элементы, то есть представляет собой личность, осуществляющую речевую деятельность на иностранном языке и представляющая собой совокупность различных установок и ценностей, отражённых в иноязычной культуре общения [2].

Одним из средств формирования информационно-познавательной компетенции полиязыковой личности является использование технологий web-2. В контексте тематики данной статьи использование web-2 технологий позволяет ставить перед учащимися определённую задачу (как, например, поиск необходимой информации), что способствует формированию регулятивных учебных действий (умений и навыков целеполагания, организации собственной деятельности и её прогнозирования) – всего, что потребуется от учащихся для самостоятельной работы с информацией для развития информационно-познавательной компетенции [7].

С целью определения современного состояния проблемы развития информационно-познавательной компетенции полиязыковой личности студентов нами был проведён опрос среди преподавателей высших учебных заведений г. Чебоксары.

45,5 % опрошенных преподавателей ответили, что применяют технологии web-2 два-три раза в течение времени, отведённого на изучение одного раздела, 27,3% пользуются соответствующими сервисами один раз за юнит. 18% опрошенных используют web-2 каждое занятие. Основными сервисами web-2, которые участники опроса применяют в своей педагогической деятельности, стали видео- (38,9 %) и аудио-подкасты (27,8 %).

На вопрос «Используете ли вы Web-2 во внеурочной деятельности для развития навыков самостоятельной работы студентов по работе с информацией?», который подразумевает под собой самостоятельную работу учащихся высших учебных заведений по поиску и анализу информации средствами web-2 технологий (главный «постулат» развития информационно-познавательной компетенции), 57% респондентов ответили отрицательно.

Технологии web-2 могут применяться в обучении иностранным языкам как на среднем и старшем этапах, так и на занятиях по английскому языку в высших учебных заведениях.

Мы провели анализ УМК, которые используются в высших учебных заведениях на занятиях по английскому языку, а именно: 1) УМК Upstream (Virginia Evans, Jenny Dooley) (Express Publishing) (2007) (уровень Pre-Intermediate); 2) English File (Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig, and Paul Seligson) (Oxford University Press) (2012) (уровень Intermediate); 3) Enterprise (Evans Virginia, Dooley Jenny) (Express Publishing) (2008) (уровень Intermediate).

Анализ данных УМК показал недостаточную направленность представленных упражнений на формирование информационно-познавательной компетенции учащихся средствами web-2. Так, например, в УМК Upstream (Virginia Evans, Jenny Dooley) и УМК Enterprise (Evans Virginia, Dooley Jenny) даётся сравнительно малое число упражнений, направленных на развитие информационно-познавательной компетенции. В УМК English File (Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig, and Paul Seligson) представлено большее число упражнений на развитие информационно-познавательной компетенции, однако, большинство из них не входит в основной блок урока и используется в качестве дополнительного материала.

Проведя опрос преподавателей английского языка и проанализировав УМК по английскому языку, используемые в вузах, мы приступили к реализации следующей задачи нашего исследования: определению уровня сформированности информационно-познавательной компетенции полиязыковой личности студента.

Для этого нам необходимо было разработать соответствующий диагностический материал опираясь на определённые критерии уровня сформированности информационно-познавательной компетенции студентов.

Проанализировав уже существующие методики исследования информационно-познавательной компетенции, мы предлагаем следующие критерии сформированности информационно-познавательной компетенции студентов [3]. Данные представлены в таблице ниже.

**Критерии сформированности информационно-познавательной компетенции полиязыковой личности студента.**

Критерии (компоненты информационно-познавательной компетенции полиязыковой личности)	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
<b>1. Мотивация</b>	положительная мотивация к осуществлению информационно-познавательной деятельности	наличие системы ценностей к осуществлению информационно-познавательной деятельности	высокий уровень потребностей к осуществлению информационно-познавательной деятельности

<b>2. Информационные знания</b>	поиск необходимой информации в соответствии с поставленным заданием	поиск, обработка и передача необходимой информации	поиск, обработка и передача необходимой информации, осуществление анализа
<b>3. Информационные умения и навыки</b>	наличие общих навыков работы с информацией, её представление в виде реферата, таблиц и т. д.	наличие продвинутых навыков работы с информацией; представление полученной информации в сопровождении презентации	наличие продвинутых навыков работы с информацией, владение ИКТ; сформированность навыков оформления и создания различных видов работ через сервисы web-2

Для выявления уровня сформированности мотивационного компонента информационно-познавательной компетенции студентов нами был проведён опрос, в котором приняли участие студенты вечернего отделения факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», проходящие обучение по программам профессиональной переподготовки.

Данные опроса показали, что 64 % студентов используют различные web-2 сервисы для самостоятельного обучения иностранным языкам. Большая часть данных сервисов представляет собой веб-приложения для смартфонов, а именно: 1) аудио-подкасты (58 % из тех, кто использует web-2, т. е. из заявленных выше 64 %); 2) видео-подкасты (13 % опрошенных); 3) различные онлайн-приложения общего характера (LinguaLeo, Duolingo и т. д.) (29 % респондентов). 73 % (из общего числа опрошенных) обозначили важность использования web-2 для формирования целостной иноязычной картины мира и использования информационных ресурсов для расширения собственного кругозора.

78 % из общего числа участников опроса высказались за больший упор на использование различных web-2 сервисов на занятиях по иностранному языку. Средний балл группы по мотивационному компоненту информационно-познавательной компетенции составил 4,1.

Для выявления уровня сформированности компонента «Информационные знания» нами были использованы задания на умение точной интерпретации текста, а именно составления краткого плана по прочитанному (низкий уровень сформированности критерия) и составления краткого пересказа текста. Студентам также были предложены задания на определение наиболее точного ответа по поставленной проблеме по трём текстам схожей

тематики: на изложение основной мысли текста не более, чем в пяти предложениях, а также на определение высокого уровня сформированности информационно-познавательной компетенции являлось задание на анализ различных новостных репортажей и представление полученной информации в виде единого сообщения. Средний балл группы по компоненту «Информационные знания» составил 3,9.

Задания, предполагающие поиск и анализ представленных данных, вызвали наибольшие затруднения, с ними справились 18 % опрошенных.

Третий блок диагностического материала включал в себя задания на проверку критерия «Информационные умения и навыки». Здесь были представлены упражнения на использование средств ИКТ для поиска и обработки необходимой информации: студентам предлагались несколько ссылок на различные тексты, объединённые общей тематикой, задача учащихся состояла в том, чтобы написать один общий текст по представленной теме и заполнить соответствующую онлайн-таблицу. Студенты должны были представить полученную информацию в виде онлайн-презентации (средний уровень сформированности) или онлайн-блога (высокий уровень), включающего в себя различные аудио- и видеовставки.

49 % участников данного этапа исследования смогли справиться со вторым этапом заданий (создание веб-презентации), 7 % использовали полученные данные для создания собственного веб-блога, 98 % респондентов сумели представить информацию с различных онлайн-источников в виде таблицы (низкий уровень сформированности представленного критерия).

Средний балл группы по данному компоненту информационно-познавательной компетенции составил 3,3.

Полученные результаты позволяют нам сделать выводы следующего характера. Нами была выявлена достаточно высокая мотивация учащихся к использованию средств web-2 на занятиях по иностранному языку. Однако, на наш взгляд, не стоит оставлять без внимания тот факт, что не все учащиеся несмотря на большую распространённость достаточно широкого числа различных web-2 сервисов (доступ к которым можно получить как через персональные компьютеры, так и через смартфон) используют их в повседневной жизни для изучения иностранного языка.

Более половины участников констатирующего этапа нашего исследования обладают средним показателем сформированности критерия «информационные знания», что, в свою очередь, с другой стороны, указывает на недостаточную сформированность навыков по осуществлению обработки и анализа полученной информации.

Около половины участников исследования в должной мере владеют базовыми средствами ИКТ, однако работа «онлайн» вызывает определённые трудности: в частности, не более 10 % учащихся в полной мере владеют web-2 технологиями в аспекте реализации всех представленных критериев.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бейсханова С. А., Магауина Г. М. Полиязычное образование как инструмент становления компетентного специалиста // Вестник ТГПУ. 2013. № 9 (137). С. 90–91.
3. Грибан О. Н. Формирование информационной компетентности студентов исторического факультета педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. СПб., 2012. 31 с.
4. Денисова С. А. Содержание и структура учебно-познавательной компетенции студентов направления подготовки «Лингвистика» // Социально-экономические явления и процессы, 2014. № 11. С. 220–226.
5. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27–35.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. № 5. С. 7–14.
7. Семенова Е. С., Григорьева Е. Н. Технологии Web 2. 0 как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся в процессе обучения иностранному языку // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, 2015. № 2 (86). С. 176–180.

*Поварницына Т. С.*

### ТЕМАТИЧЕСКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*Российский университет кооперации, Камчатский филиал,  
г. Петропавловск-Камчатский, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования тематической презентации как средства обучения устной речи. Представлены основные требования и этапы работы над презентацией. Произведен анализ ошибок, допускаемых студентами при создании презентации.

**Ключевые слова:** тематическая презентация, устная речь, коммуникативная компетенция.

В связи с развитием информационных технологий в настоящее время существенно изменился подход к организации процесса обучения иностранному языку в высшей школе. Широкое применение получают наглядные пособия, выполненные на основе мультимедийных технологий, дающие возможность осуществлять процесс обучения на качественно новом уровне. Одними из наиболее популярных на сегодняшний день являются мультимедийные презентации.

Выполняя наглядно-иллюстративную функцию, мультимедийные презентации могут быть успешно использованы преподавателем практически на всех этапах обучения: введение и закрепление лексического и грам-

матического материала, контроль изученного материала. Кроме того, создание проектов в виде презентаций является неотъемлемой частью самостоятельной работы студента. Презентации могут быть использованы в качестве опоры при аудировании, пересказе текстов, составлении диалогов. Такой широкий спектр применения мультимедийных презентаций объясняется тем, что презентации «вносят разнообразие, оживляют процесс обучения, увеличивают эмоциональное воздействие на студентов, создают комфортную среду обучения, помогают сформировать модель реального общения» [3, с. 255]. Немаловажным является и тот факт, что разработка презентаций повышает информационную культуру студентов, их мотивацию и самооценку.

Опыт показывает, что так называемые тематические презентации (презентации по предложенным темам) – это эффективный прием совершенствования монологической речи, представляющий обширный материал для общения на иностранном языке. С помощью презентации студент имеет возможность выстраивать свою речь логически последовательно и связно, излагать свои мысли достаточно полно и правильно в языковом отношении. При организации занятия с использованием презентации учебный материал представляется наглядно и доступно, чем если бы это было в обычной устной форме. В процессе своего выступления студент имеет возможность использовать ключевые слова, схемы, таблицы, картинки, которые он подготовил. Это позволяет высказываться последовательно, развернуто, уверенно и выразительно.

Использование тематических презентаций считается вполне оправданным в процессе обучения, как общему, так и профессионально-ориентированному иностранному языку. Так, например, для студентов-юристов актуальными являются темы “Famous English and American lawyers”, “The judicial system in the English-speaking countries”, “Legal professions in the UK and USA”, “The US Supreme Court”, “British Parliament: its past and present”. Данные темы включают в себя объемный материал, к тому же, при их изучении невозможно обойтись без иллюстративного материала. По этим причинам тематические презентации являются наиболее удачным средством обучения.

Использование мультимедиа-выступлений в обучении иностранному языку – это двусторонний процесс, способствующий развитию коммуникативной компетенции студентов. С одной стороны, у студента-докладчика совершенствуются навыки говорения (монологической речи). С другой стороны, аудитория учится воспринимать иноязычную речь на слух (навыки аудирования), а также вести диалог с докладчиком по теме презентации, совершенствуя тем самым навыки диалогической речи.

Создание тематической презентации – это не только интересный, но и довольно трудоемкий процесс. Для подготовки презентации необходимо изучить большой объем информации, чтобы избежать шаблонов и превратить свою работу в продукт индивидуального творчества. Следует помнить

и о структуре презентации: вступление, главная часть с развитием основных положений, логически связанных между собой, и заключение.

Успех мультимедиа-выступлений во многом зависит от соблюдения требований к созданию презентации: информативность, лаконичность, логичность, структурированность, наглядность и грамотность [1, с. 32]. Соблюдение перечисленных требований необходимо для создания качественной презентации, использование которой сделает занятие познавательным и эффективным.

Работа над созданием презентации включает в себя этапы:

1. Подбор и структурирование информации по теме.
2. Подбор иллюстративного материала.
3. Составление текста и оформление презентации.
4. Подготовка выступления по теме презентации.
5. Защита презентации, ее обсуждение на занятии.

Следует отметить, что эффективным является не только индивидуальное создание презентации, но и коллективная работа, когда, помимо упомянутых выше преимуществ использования презентации, развивается чувство ответственности, работа в команде.

Как правило, создание тематических презентаций вызывает большой интерес у студентов, при этом, в отличие от традиционного пересказа текста, в процесс вовлекаются разные по уровню владения иностранным языком студенты, что несомненно оптимизирует учебный процесс.

Тематические презентации могут эффективно использоваться в качестве оценочного средства. Студенты получают задание представить выступление по устной теме в сопровождении мультимедийной презентации. Изучив лексический и грамматический материал по предложенной теме, они должны самостоятельно составить устные сообщения, подобрать иллюстративный материал, и представить свои сообщения перед аудиторией. При этом наиболее успешным, на наш взгляд, является такое выступление, когда сама презентация не повторяет слова докладчика, а дополняет его речь, создавая целостную и яркую картину выступления [2, с. 16].

Практика использования презентаций в процессе обучения иностранному языку на неязыковых специальностях Камчатских вузов выявила некоторые типичные ошибки, допускаемые студентами:

1. Текст презентации не структурирован, логическая связь между блоками презентации отсутствует.
2. Слишком много текста на одном слайде, использован мелкий шрифт.
3. Неудачно подобран фон слайдов.
4. Слайды презентации оформлены в разном стиле.
5. Неудачный подбор иллюстративного материала (несоответствие теме презентации, избыток или недостаток иллюстраций).

Серьезным недостатком является и то, что студенты старших курсов не любят использовать в качестве иллюстративного материала графики,

диаграммы, схемы, когда это необходимо, поскольку они не владеют конструкциями и речевыми клише, используемые при описании цифровой информации. Между тем, данные элементы презентации могут найти применение в профессиональной сфере будущих специалистов, поэтому преподавателю нужно обратить на это особое внимание.

Обилие лексических, грамматических и стилистических ошибок в презентации часто обусловлено и тем, что изначально материал презентации создавался путем перевода русского текста на иностранный, что недопустимо, поскольку студенты должны учиться пользоваться иноязычными источниками.

Качество тематической презентации оценивается преподавателем по следующим критериям:

- соответствие содержания презентации заявленной теме;
- структурированность текста презентации;
- визуальное оформление презентации;
- грамотность изложения;
- выступление.

Итак, проведенный анализ позволяет сделать вывод о целесообразности использования тематических презентаций на занятиях иностранного языка, с помощью которых становится возможным реализовать коммуникативную функцию языка. Умение выступать перед аудиторией на иностранном языке с использованием мультимедийной презентации в дальнейшем позволит студентам стать профессионально востребованными специалистами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Куличенко Ю. Н., Попова О. Ю., Линькова Ю. И. Использование мультимедийных презентаций в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4 (59). С. 30–33.
2. Поварницына Т. С. Методические рекомендации по организации и выполнению внеаудиторной самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык». Петропавловск-Камчатский : Российский университет кооперации, Камчатский филиал, 2018. С. 15–16.
3. Попкова О. В. Роль самостоятельной работы студентов по созданию презентаций в формате Microsoft Power Point в развитии языковой и информационной компетенции // Учёные записки Орловского государственного университета. 2015. № 3 (66). С. 254–257.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Глазовский государственный педагогический институт  
им. В.Г. Короленко, г. Глазов, Россия

**Аннотация.** В статье обосновывается важность внедрения интерактивных методов обучения в образовательный процесс. Основной акцент делается на обучение английскому языку студентов-заочников. Автор подчеркивает, что преподавателю нового поколения недостаточно быть компетентным в своей области знаний, необходимо в образовательном процессе использовать методические инновации, которые на сегодняшний день связаны с применением интерактивных методов обучения. Автор рассматривает ряд интерактивных методов, внедрение которых будет способствовать достижению поставленной цели – повышение эффективности образовательного процесса, достижение всеми обучающимися высокой результативности.

**Ключевые слова:** интерактивные методы, проблемное обучение, дискуссия, тренинг, «мозговой штурм».

На современном этапе развития общества знание английского языка становится очень важным. Нет необходимости убеждать кого-либо в необходимости изучать иностранный язык, сама жизнь свидетельствует об этом. На английском языке ведутся телепередачи, издается научная литература, звучат современные песни и демонстрируются иностранные фильмы, кроме того на английском языке написаны инструкции к различным бытовым приборам и т. д. В большинстве случаев, если и бывает перевод, то он не всегда корректен и поэтому изучение английского языка является очень актуальным. Но чтобы сделать процесс освоения языка более эффективным, вам необходимо использовать интерактивные методы обучения.

Внедрение интерактивных форм обучения является одним из важнейших направлений улучшения подготовки студентов в современных вузах. Для преподавателя нового времени недостаточно быть компетентным в своей области знаний, необходимо в образовательном процессе использовать методические инновации, которые на сегодняшний день связаны с применением интерактивных методов обучения. Интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии обучающихся со своим опытом и опытом своих друзей [2, с. 102].

Цель интерактивного обучения – повышение эффективности учебного процесса, в котором все обучающиеся достигают высоких результатов в обучении.

Рассмотрим данную проблему на примере обучения студентов-заочников иностранному языку, в частности, английскому.

Интерактивное обучение предполагает погружение студентов-заочников в реальную среду делового сотрудничества для решения проблем с целью

развития необходимых качеств будущего специалиста. Все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы и моделируют ситуацию.

Использование интерактивных форм обучения при работе со студентами заочной формы имеет ряд преимуществ, а именно:

- вовлечение студентов в процесс обучения уже не как пассивных слушателей, а как активных участников;
- повышение мотивации данной категории обучаемых к изучению предмета;
- освоение современных технических средств обучения;
- формирование и развитие навыков самостоятельной работы по поиску информации и продуктивному использованию полученных знаний на практике.

Следует отметить, что образовательный процесс со студентами заочной формы обучения, основанный на использовании интерактивных технологий, имеет своей целью вовлечь всех обучающихся в учебный процесс независимо от их уровня подготовки по языку. Совместная деятельность означает, что все участники обмениваются информацией и идеями. На таком занятии создается атмосфера свободного общения, которая характеризуется сотрудничеством между участниками образовательного процесса, равенством аргументов, накоплением общих знаний, справедливой оценкой и взаимоконтролем.

Рассмотрим ряд интерактивных методов обучения, внедрение которых поможет достичь этой цели – повышения эффективности образовательного процесса и достижения результатов у всех обучающихся.

### 1. Обсуждение в группах

Обсуждение в группах проводится, как правило, на конкретную тему и нацелено на нахождение правильного решения и достижение лучшего взаимопонимания. Групповые дискуссии способствуют лучшему усвоению изучаемого материала.

На первом этапе группового обсуждения студентам-заочникам дается задание на определенное время, в течение которого они должны подготовить обоснованный, подробный ответ. Преподаватель может установить конкретные правила проведения групповых дискуссий:

- внедрение алгоритма выявления единого мнения;
- назначение лидера для осуществления руководства групповым обсуждением.

На втором этапе подобные дискуссии с преподавателем приводят к групповым решениям. Разновидностью группового обсуждения является «Круглый стол», целью которого является обмен информацией о проблемах и собственном понимании данного вопроса с целью ознакомления с опытом и достижениями в этой области.

### 2. Тренинг

Тренинг – это форма интерактивного обучения, целью которой явля-

ется развитие навыков межличностного общения и профессионального поведения в общении. Преимущество тренинга в том, что все участники активно вовлечены в процесс обучения.

Требования к обучению:

- оптимальное количество участников – 15-20 человек, по количеству участников в аудитории, что способствует активному сотрудничеству его членов;
- ознакомление участников с целями этого занятия еще в начале тренинга;
- проведение на первом занятии тренинга-упражнения «знакомство» и принятие «соглашения», то есть правил работы группы;
- создание дружеской атмосферы доверия и поддержание ее на протяжении всего обучения;
- включение всех участников в активную работу во время тренинга;
- уважение чувств и мнения каждого участника;
- техническое обеспечение учебного процесса;
- эффективное сочетание теории и интерактивных упражнений;
- обязательное подведение итогов обучения после завершения тренинга.

Преподаватель, проводящий тренинг, должен обладать психолого-педагогическими знаниями и уметь умело использовать их в процессе обучения, знать методы получения информации, собирать и представлять ее участникам, влияя на их поведение и их отношения.

### **3. Дискуссия.**

В процессе дискуссии участники должны обсуждать проблемы публично или свободно обмениваться знаниями, мнениями, идеями по спорным вопросам. Ее существенной особенностью является сочетание диалога-обсуждения и спора-столкновения разных точек зрения и позиций.

Дискуссия – это личностно-ориентированное обучение. Оно характеризуется активным взаимодействием студентов друг с другом и интенсивным, личностно-направленным обучением со стороны преподавателя. Достоинство дискуссии в том, что она показывает, насколько хорошо группа разбирается в данной проблеме.

Любое обсуждение, как правило, проходит в три этапа:

1. Постановка проблемы;
2. Решение этой проблемы;
3. Подведение итогов.

Первый этап – это адаптация участников друг к другу, посредством чего можно сформулировать проблему, цели встречи, регламент и правила дебатов. Второй этап предполагает выступление участников, их ответы на вопросы, сбор как можно большего количества идей, предложений, подавление преподавателем личных амбиций участников дискуссии и отклонений от обсуждения тем. И третий этап – это анализ результатов обсуждения, согласование мнений и взглядов, совместная формулировка решений и их принятие. Во время обсуждения студенты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять друг другу [1, с. 10].

Тип обсуждения, выбранный преподавателем, в зависимости от поставленной им задачи, может быть сочетанием различных типов дискуссий (классическая дискуссия, экспресс-дискуссия, текстовая дискуссия, обсуждение проблемы, ролевая игра, «круглый стол»).

Достоинство дискуссии состоит в том, что обсуждение в течение короткого периода времени (а объем часов у заочников ограничен) дает возможность преподавателю моделировать реальные проблемы, развивать у студентов способность слушать и делиться с другими участниками своими мыслями, взаимодействовать и анализировать реальную ситуацию, отделять важное от неважного.

Таким образом, дискуссия дает возможность понять и оценить многообразие существующих взглядов на какую-либо проблему, провести всесторонний анализ каждого из них, заслушав индивидуальное мнение каждого участника дискуссии по данной теме. Такая форма работы со студентами-заочниками является очень важной и продуктивной, так как в ходе дискуссии они приобретают коммуникативные навыки, необходимые им для дальнейшего профессионального становления.

### **4. Метод «мозгового штурма».**

Это достаточно популярный метод решения проблем путем стимулирования творческой активности. Согласно данной методике преподаватель предлагает группе студентов дать как можно больше ответов на вопрос. «Мозговой штурм» происходит в три этапа [1, с. 16].

На первом этапе перед группой ставится проблема. Участники друг за другом делают предположения в точной и лаконичной форме, учитель записывает их идеи на доске или плакате без каких-либо комментариев.

На втором этапе проходит обсуждение этих идей и обмен точками зрения. На данном этапе группе нужно найти способ использовать или улучшить свои идеи.

На третьем этапе группа представляет презентацию результатов работы.

Для «Мозгового штурма» можно разделить участников на несколько групп:

- генераторы идей, которые формулируют различные предложения для решения проблемы;
- критики, которые пытаются найти негатив в предложенных идеях;
- аналитики, связывающие выработанные предложения с реальными условиями, с учетом критических комментариев и т. д.

### **5. Проблемное обучение**

В контексте проблемного обучения важна не только проблема образования или проблемная задача, но и умелое изложение вопросов преподавателем. Вопросы в процессе организации деятельности студентов помогут научить их воспроизводить по памяти полученную информацию и выполнять репродуктивные действия. В итоге, это будет стимулировать творческое мышление обучаемых, позволяя им открывать и приобретать новые

знания, навыки и умения.

Вопросы могут быть следующими:

- Какова реальная идея? Какой смысл? Дай определение ... Опиши ... Расскажи ... Объясни ... Какая разница? Приведите примеры ... Подведите итог ... Классифицируйте.
- Как можно решить по-другому? Каковы причины? Вы согласны с этим утверждением? Дать контраргумент? Каковы недостатки? Какой у тебя прогноз?

Основные принципы работы на интерактивном уроке:

- все участники одинаковы независимо от возраста, социального статуса, опыта и места работы;
- каждый участник имеет право высказать свое мнение по каждому вопросу;
- нет места для прямой критики личности (можно критиковать только саму идею).

Таким образом, рассмотренные методы направлены на повышение эффективности освоения материала, изучаемого студентами, и стимулирование их к изучению и освоению новых знаний. Эти методы можно использовать не только со студентами заочной формы обучения на занятиях по иностранному языку (английскому), но также для изучения других предметов в любом учебном заведении с различным уровнем образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова Л. Ю. Применение интерактивных форм обучения. Методические указания. Великие Луки, 2015. 39 с.

2. Шайдарова О. Г. Использование интерактивных методов и приемов при обучении групповому общению на английском языке // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты : межвуз. сб. науч. трудов. Вып. 33. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2015. С. 101–107.

*Фатхулина Г.Г.*

#### РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УРОВНЯ КОГНИТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

*Московский гуманитарный университет, г. Москва, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена современному подходу когнитивного обучения иностранному языку магистрантов гуманитарного вуза. В статье обосновывается необходимость разработки данного метода обучения иностранному языку до технологического уровня. Рассматривается понятие педагогической технологии. Обосновывается необходимость включения технологического уровня в общую дидактическую структуру обучения. Раскрывается суть когнитивного подхода в обучении иностранному языку. На

основе курса «Иностранный язык» для магистрантов отделения международных отношений разрабатывается технология овладения методикой научного исследования, включающая работу с иноязычными научными источниками, подготовку научного проекта по теме магистерской диссертации, защиту на иностранном языке в формате мультимедийной презентации.

**Ключевые слова:** педагогическая технология, дидактическая структура, когнитивный метод, цели обучения, личностно-ориентированный подход.

Разработка любой педагогической теории до технологического уровня является важнейшим требованием современной лингводидактики. Технологизация процесса обучения придает ему научный, точный, объективный и предсказуемый характер, не отменяя при этом творческого подхода педагога к преподаванию своего предмета. Понятие «технология» пришло в педагогику и лингводидактику из точных наук. Оно предполагает алгоритмизацию процесса обучения, возможность передачи технологии молодым педагогам, не имеющим опыта и не владеющим в должной мере педагогическим мастерством.

Технология может разрабатываться для любой системы, начиная с образовательного процесса в целом (например, личностно-ориентированные технологии), цикла предметов (коммуникативные технологии в ряде гуманитарных предметов) и заканчивая технологиями преподавания конкретной дисциплины (технологии обучения аудированию, говорению, иноязычному чтению, письму при обучении иностранным языкам). При таком частном подходе к понятию технологии ее можно определить как научно-обоснованную последовательность определенных педагогических процедур, непременно дающих предсказуемый позитивный результат.

Научный подход, алгоритмичность, многократная апробированность делают технологию точным инструментом для достижения поставленной цели. В отличие от педагогического мастерства, которое требует многолетнего опыта, опирается на индивидуальность педагога и носит субъективный характер (то, что хорошо получается у одного учителя, может совершенно не подойти другому), педагогическая технология характеризуется объективностью. Она может быть запатентована, продана, как это делается в книгах для учителя во всех иностранных учебных изданиях. Урок описан пошагово, с вариантами для разной студенческой аудитории, и даже самый молодой и неопытный преподаватель, следуя указаниям авторов пособия, может провести успешный урок с получением стабильного результата.

В дидактической структуре обучения технология занимает свое определенное место. Сначала ставятся цели обучения, затем идет соответствующий целям отбор содержания, выбирается метод. Затем разрабатывается технологический уровень, идет подбор конкретных способов, приемов достижения поставленной цели. Следующим уровнем являются условия обу-

чения. Так, внедрение компьютерных или дистанционных технологий обучения невозможно без наличия необходимого мультимедийного оборудования, без создания необходимых условий вряд ли стоит рассчитывать на достижение поставленной цели. При наличии всех этих звеньев дидактической структуры педагог получает запланированный результат [1, с. 223].

Цель обучения отвечает на вопрос «для чего учить», содержание определяет «чему учить» и обеспечивает соответствующий материал, метод является основой разработки технологии. Технология, в свою очередь, отвечает на вопрос «как учить», является оперативным инструментом реализации поставленной цели. Средства дают материальную основу для достижения результата.

Одной из целей обучения иностранным языкам в вузе является применение его в качестве инструмента познания содержания, актуального для той или иной дисциплины в зависимости от специализации студентов. Данный подход к обучению определяется как когнитивный, так как основной задачей является познание, овладение новой информацией, вхождение в другую дисциплину посредством иностранного языка. При когнитивном подходе иностранный язык перестает быть целью обучения, а превращается в средство овладения знаниями, умениями и навыками, выходящими за рамки одного предмета. Это в свою очередь является мощным мотивом и для изучения самого языка, так как для достижения поставленной цели, например, извлечения необходимой информации по специальности, доступной только в иноязычных источниках, студент развивает и собственно языковые умения и навыки в процессе такого познания.

Ярким примером когнитивного подхода является работа магистрантов, осуществляющих научное исследование, в рамках которого им приходится обращаться к иноязычным библиографическим источникам и интернет ресурсам. Иностранный язык в этом случае должен преподаваться с учетом потребностей студентов, преподаватель вырабатывает технологию, призванную помочь магистранту овладеть культурой научного исследования.

Первым и важным этапом становится овладение терминологической базой исследования. Без знания основных терминов на иностранном языке в области своего исследования студент не сможет вести эффективную поисковую деятельность иноязычных источников в интернете, а также извлекать информацию по теме из библиографических материалов по теме своего исследования. Поэтому составление научного глоссария является важнейшей составляющей технологии когнитивного обучения иностранному языку в магистратуре.

Извлечение и переработка информации из научных источников требует развития умений в трансформации текста. Поэтому аннотирование и реферирование также являются важной составляющей технологического уровня когнитивного обучения иностранному языку. Кроме этого, магистрант, проводящий исследования, должен четко представлять требования к композиционному оформлению своей диссертации. Магистранту четко

объясняется структура научного исследования, включающего введение с обоснованием актуальности работы, заявкой целей и задач, определением методологии, предмета и объекта исследования, этапов его реализации, основные главы, как теоретические, так и практические, а также заключение с выводами [4, с. 163].

На этом этапе вновь необходим научный глоссарий, так как вся терминология по структуре работы непременно будет использована студентом при защите научного проекта в рамках мультимедийной презентации по теме своего исследования. Если терминологию из области собственного исследования магистрант находит самостоятельно, то список терминов по структуре диссертации для экономии времени студента ему может предоставить преподаватель. Глоссарий (для английского языка) непременно будет содержать такие лексические единицы как *thesis, dissertation, title page, scientific supervisor's name, scientific degree, content, chapter, subsection, paragraph, theoretical part, empirical part, introduction, conclusion, list of references, annexes, capital letters, numerated pages, research problem relevance, novelty, previous researches, review, object, subject, goal of investigation, practical value, goal and objectives, hypothesis, research methods, data collection method, data analysis method, ethical issues, brief overview of paper structure, theories, concepts, models, empirical data analysis, conceptual conclusion, recommendations, summary, scientific literature, bibliography, articles, monographs, publications* и другие [2, с. 373].

Анализ эмпирических данных, который должен быть освещен в мультимедийной презентации магистранта, требует еще одного важного умения – грамотного описания диаграмм, графиков, таблиц, математических выкладок, схем. Предполагается, что в курсе устной деловой коммуникации студенты уже приобрели определенный опыт в презентациях подобного рода материалов. Однако, учитывая важность эмпирической части в обосновании магистрантом практической ценности проводимого им исследования, преподаватель должен включить обучение данному умению в рассматриваемую технологию.

Следующим важнейшим звеном технологического уровня когнитивного подхода к обучению иностранному языку является овладение магистрантами основами научного стиля. Магистранты лингвистического отделения уже изучили этот материал в ходе дисциплины «Стилистика английского языка». Магистрантов других направлений необходимо ознакомить с основами научного стиля. Это необходимо как для написания магистерского исследования, так и для защиты научного проекта по результатам проведенного исследования. Важнейшими характеристиками научного стиля являются точность и объективность, аргументированность и доказательность, композиционная стройность, логическая последовательность высказываний, основанная на развитии научной мысли в процессе исследования, отсутствие субъективных оценок, многозначных и размытых понятий.

Научный стиль характеризуется также использованием терминологии, так как именно термины обладают точностью и однозначностью, которые приняты в научном сообществе. Здесь недопустимы образность, эмоциональность, субъективные оценки от первого лица единственного числа, использование слов в их непрямом значении.

Необходимо обратить внимание магистрантов и на синтаксис научного текста. Обилие сложносочиненных и сложноподчиненных предложений является отражением взаимозависимости и взаимосвязи научных явлений. Рассуждение, аргументация, доказательство выдвинутых гипотез предполагают использование сложных, распространенных синтаксических конструкций. При этом четкое деление на абзацы подчеркивает логические этапы научного рассуждения.

Синтаксис научного текста отличается обилием безличных и пассивных конструкций, что подчеркивает объективность и независимость суждений, их зависимость только от реальных фактов. В арсенале магистранта, готовящего защиту научного проекта, должны быть такие речевые конструкции, как *it should be pointed out/ assumed/ emphasized; to sum it up, as we have seen, as it was proved above, we are coming to realize, in the conclusion* и т.п., которые преподаватель может предоставить списком в качестве дополнительного глоссария для подготовки презентации [3, с. 10].

Магистрантам необходимо разъяснять особенности научной культуры, например, вместо фраз «Я рассмотрел...», «Мною доказано...» предпочтительнее использовать первое лицо множественного числа («Мы рассмотрели...», «Нами доказано...»). Научный стиль предполагает также наличие цитат и ссылок, которые должны оформляться должным образом в соответствии с требованиями к магистерской диссертации.

Таким образом, когнитивный подход к изучению иностранного языка магистрантами предполагает усвоение новых знаний по написанию научного исследования. При этом иностранный язык становится инструментом получения этих знаний, вводит обучаемых в культуру научного познания, знакомит с техникой работы с терминологией, библиографическими источниками, с научным текстом в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Фатхулина Г. Г.* Обучение иноязычному чтению на основе теории межкультурной коммуникации // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах : мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2019. С. 221–226.
2. *Фатхулина Г. Г.* Содержание обучения фонетическому аспекту английского языка в свете теории межкультурной коммуникации // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований : сб. науч. ст. Чебоксары, 2019. С. 372–376.
3. *Фатхулина Г. Г.* Разработка кросскультурного содержания обучения фонетическому аспекту английского языка : науч. тр. Московского гуманитарного университета. Москва, 2019. № 3. С. 10.
4. *Чекун О. А.* Предметно-языковое интегрированное обучение в неязыковых вузах // Педагогика и технология образования. 2019. № 1. С. 163–170.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Алексеева Н. А., Фисунов П. А.*

### **О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

*Чувашская государственная сельскохозяйственная академия,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы интеграции цифрового обучения в процесс преподавания иностранных языков. Выделены преимущества цифрового подхода к процессу обучения и подготовки специалистов. Проведен анализ актуальной нормативной базы. Предложена методика рационального использования ресурсов образовательного учреждения в рамках цифровизации образования.

**Ключевые слова:** мобильное обучение, информационно-коммуникационные технологии, образовательный процесс.

Ранее нами уже рассматривались вопросы мобильного образования [4; 6] и применения информационных технологий в обучении студентов факультета иностранных языков [2; 3], в том числе слабовидящих [1; 5]. Поднимаемая нами тема подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности с применением мобильного обучения и средств современных информационных технологий представляется нам очень важной, поскольку еще не нашла отражения в работах российских и зарубежных ученых.

28 июля 2017 года Правительство Российской Федерации утвердило программу «Цифровая экономика Российской Федерации». Развитие цифровой экономики призвано повысить конкурентоспособность страны, качество жизни граждан, обеспечить экономический рост и национальный суверенитет. Таким образом, Программой были поставлены новые задачи для различных сфер экономики, науки и образования. Для реализации этих задач необходимо создание новых современных форматов обучения, обновления требований к уровню подготовки и квалификации работников, в том числе и педагогических. Среди факторов, тормозящих цифровую экономику, Программа называет недостаточно высокую квалификацию специалистов различных отраслей экономики, науки и образования в сфере ИТ и дефицит ИТ продвинутых кадров. Соответствующий раздел Программы

«Кадры и образование» предусматривает увеличение числа ИТ кадров, повышение качества их образования, а также формирование у специалистов различных профилей таких компетенций, которые необходимы для цифровизации экономики. Мы считаем, что для решения этих задач необходимы совместные усилия учреждений высшего профессионального образования, работодателей и представителей органов власти.

Вступивший в силу 1 января 2017 года «Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» обязывает учителя владеть тремя уровнями ИТ-компетентности:

1. общепользовательской;
2. общепедагогической;
3. предметно-педагогической.

Согласно новому стандарту, педагогический работник должен:

- уметь работать с различными текстовыми редакторами, создавать и редактировать электронные таблицы, активно использовать в своей профессиональной деятельности ресурсы браузеров, электронной почты;

- уметь свободно пользоваться современным мультимедийным оборудованием для решения организационных, педагогических и методических задач;

- владеть и уметь эффективно применять в своей профессиональной деятельности современные образовательные технологии, в том числе информационные и цифровые образовательные ресурсы;

- уметь осуществлять поиск в иноязычных источниках информации, привлекать к поиску учащихся;

- уметь использовать системы электронного перевода иноязычной информации и уточнения произношения иноязычной лексики;

- уметь свободно использовать современные электронные системы и ресурсы оценивания качества знаний обучающихся, обработки и хранения текущих, контрольных и итоговых срезов знаний.

В процессе информатизации образовательного учреждения выделяют 3 этапа, которые в свою очередь отражают стадии профессионального мастерства педагогического работника:

- применение ИТ-технологий подразумевает организацию помощи обучающимся в использовании ИТ-технологий для повышения эффективности учебного процесса;

- освоение знаний предполагает способность осуществлять помощь обучающимся в глубоком освоении изучаемых учебных дисциплин, в применении полученных знаний для решения широкого круга проблем и задач, как учебного характера, так и существующих в реальной действительности;

- производство знаний предполагает наличие способности оказывать помощь обучающимся в самостоятельном производстве знаний.

Несмотря на отсутствие в стандарте упоминаний о мобильном обуче-

нии считаем необходимым знакомить студентов с принципами и технологиями мобильного обучения.

Формирование данных компетенций не должно быть возложено исключительно на преподавателей кафедр информационных технологий. В формировании этих компетенций должны участвовать специалисты по методике преподавания иностранных языков.

Цифровизация в системе образования имеет, как нам представляется, два аспекта.

Первый – использование цифровых технологий в обучении, требует нового подхода, новых методик (интерактивное видео вместо лекции, поддержка практических занятий с помощью электронных образовательных систем (ЭОС), выполнение заданий в Moodle, переписка в Viber вместо очной консультации).

Второй – подготовка специалистов (как учителей, так и переводчиков), обладающих компетенциями для эффективной работы в условиях цифровой экономики.

Оба аспекта требуют коренных изменений в подходе к обучению. Опирайтесь только на специалистов кафедр ИКТ не представляется возможным, требуется, в первую очередь, деятельное участие преподавателей-филологов.

Необходимо предусмотреть включение в учебные планы как магистров, так и бакалавров, учебных дисциплин, содержание которых будет отражать новые подходы и новые требования к получаемым компетенциям. Аналогичные изменения должны быть и при осуществлении переподготовки педагогических кадров, повышении квалификации.

Труд переводчика в ближайшие годы изменится кардинально. Разработаны новые системы распознавания речи и перевода, которые год от года становятся все более совершенными. Видимо, профессия переводчика исчезнет быстрее, чем профессия водителя. Переводчику в цифровой реальности потребуются другие компетенции нежели те, которыми он овладевает в рамках действующих учебных планов. Пока еще нет общепринятой методики мобильного обучения иностранным языкам в вузах.

Современные технологии позволяют реализовывать социальную сторону мобильного обучения, построить модель обучения, соответствующую идеям Л. Выготского об огромной роли диалога в образовании. Важными дидактическими свойствами мобильных технологий являются вовлеченность и свобода действий, которые создает интерактивная среда обучения.

Важным условием является переход от привычных пассивных методов обучения к проблемно-ориентированным, которые должны быть нацелены не только на оценку сформированности компетенций, но и на развитие умений и навыков студентов.

Мобильные устройства дают быструю обратную связь и оценивание, существенно меняя учебное взаимодействие. Мобильная интерактивная

среда стимулирует общение учащихся с однокурсниками и преподавателями в любое время и в любом месте, предоставляет возможность получить доступ к обмену любой информацией.

В целях рационального использования ресурсов образовательного учреждения, предлагаем цифровое образование на уровне структурного подразделения организовывать следующим образом:

1. Размещать на отдельной (по кафедре/дисциплине, а лучше по направлению подготовки/дисциплине) странице существующего официального сайта учреждения структуру, инструкции и методические указания по дистанционному обучению.
2. На этой же странице можно разместить ссылки на размещенные на сторонних надежных ресурсах объекты (сделанными самостоятельно или произведенными другими авторами), не требующие обратной связи: тексты лекций, библиотеки курсов, видеолекции, презентации, анонсы вебинаров и видеоконференций.
3. Обмен информацией со студентами производить через готовые мощные и отлаженные ресурсы электронных коммуникаций: Skype, Viber, WhatsApp, электронная почта, соцсети.
4. Контроль образовательного процесса осуществлять в системе, базирующейся на платформе образовательного учреждения, с организованными защищенными входами в систему и защитой персональных данных обучаемых и преподавателей.

Использование сторонних ресурсов позволяет осуществить значительную экономию бюджетных средств, повысить актуальность используемых программных средств, нарастить объем и усилить надежность хранения информации, снизить объем файлов для резервного копирования. К положительным моментам использования внешних интернет-ресурсов можно отнести повышение узнаваемости вуза, включение его в индексы поисковых машин, что является немаловажным в условиях повышающейся конкуренции между образовательными учреждениями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Н. А., Фисунов П. А. Анализ современного состояния педагогических исследований в области обучения слепых и слабовидящих иностранному языку // Вопросы лингводидактики и переводоведения : сб. науч. ст. Чебоксары, 2017. С. 3–6.
2. Алексеева Н. А., Фисунов П. А. Интеграция мобильного обучения в процесс преподавания иностранных языков // Вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. по мат-лам XIII Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2016. С. 6–11.
3. Алексеева Н. А., Фисунов П. А. Организация процесса формирования познавательной активности студентов с использованием современных информационных и мобильных технологий // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований : сб. науч. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2019. С. 85–89.
4. Григорьева С. В., Фисунов П. А. Перспективы внедрения мобильного обучения

в современный учебный процесс учреждений высшего образования // Современное состояние прикладной науки в области механики и энергетики : мат-лы всеросс. науч.-практ. конф., проводимой в рамках мероприятий, посвященных 85-летию Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, 150-летию Русского технического общества. Чебоксары : ЧГСХА, 2016. С. 648–657.

5. Фисунов П. А. Проблемы инклюзивного образования будущих учителей иностранного языка (на примере слепых и слабовидящих студентов) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, 2017. № 3-1 (95). С. 180–185.

6. Фисунов П. А. Применение современных информационно-коммуникационных технологий при дистанционном обучении студентов // Продовольственная безопасность и устойчивое развитие АПК : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары : ЧГСХА, 2015. С. 695–700.

*Баранцева О. А., Девяткова Ю. А.*

#### ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Пермь, Россия*

**Аннотация.** В статье обосновывается важность использования лексических экспрессивных средств в речи учителя английского языка. Авторами выделяются несколько групп лексических средств создания экспрессивности в рамках взаимодействия учителя и ученика. Ряд лексических средств выражения экспрессивности носят клишированный характер, что снижает их эмотивный потенциал. Высокой степенью экспрессивности в педагогическом дискурсе обладают метафоры, эпитеты и ирония.

**Ключевые слова:** экспрессивность речевого поведения педагога, лексические интенсификаторы, дискурсивные маркеры, лексические повторы, аппроксиматоры, дейктические слова.

Экспрессивность речи педагога является одним из неотъемлемых условий успешности речевого взаимодействия в рамках образовательного процесса. Выделение языковых средств, создающих эмоциональную окраску высказывания и определение их функций дает возможность установить особенности эмоциональной речи. В отличие от нейтральной, можно утверждать, что эмоциональная речь характеризуется большей апеллятивностью на уровне прагматики, большей категоричностью оценки на уровне содержания и особой структурной организацией на уровне формы [2, с. 2].

Экспрессивность речи учителя английского языка выполняет дополнительную нагрузку: она погружает учеников в эмоциональный мир другой культуры и придает аутентичность общению.

Как отмечают исследователи экспрессивности, она может выражаться

разными средствами. На синтаксическом уровне экспрессивность речи связана с использованием восклицательных, повелительных, сослагательных конструкций, незавершенных предложений, риторических вопросов, восклицаний, анафор, эпифор, инверсии. На фонетическом уровне экспрессивность передается с помощью специфических интонационных структур и произносительных модификаций звуков.

В данной статье делается акцент на лексических средствах передачи экспрессивности. Материалом исследования послужили диалогические реплики, полученные методом сплошной выборки, заимствованные из 69 уроков английского языка, проводимых носителями языка.

В результате анализа были выделены несколько групп средств выражения экспрессивности: лексические интенсификаторы, усилительные фразы, аппроксиматоры, лексические повторы, дискурсивные маркеры, дейктические слова, междометия.

Одним из зафиксированных средств выражения экспрессивности в речи учителя английского языка являются лексические интенсификаторы – усилительные наречия, усилительные частицы и усилительные местоимения, среди которых преобладают усилительные частицы – 66 %, на втором месте – усилительные наречия – 44 %.

В ходе исследования среди усилительных частиц были отмечены такие, как *just, still, only*. Данные частицы насчитывают 77 единиц, что составляет 6,9 % от всего корпуса. Обратимся к примерам:

*It's still a complete sentence.*

*I have one question just now.*

Среди усилительных наречий наиболее популярными являются *quite, basically, pretty, really, totally, exactly, actually, so, particularly, specifically, completely, especially, maybe*:

*You are to know basically...*

*Pretty expensive.*

*Let me be really clear*

*It's totally okay.*

*That's exactly right.*

*I'll probably actually finish.*

Реестр усилительных местоимений ограничен использованием *such* и *what*:

*Such an animal!*

Усиление может осуществляться не только на уровне слова, но и целой фразы. Справочник «Cambridge Grammar of English» в список таких выражений включает *or so, or something, or anything, and so on, or whatever, kind of, sort of* [5, с. 202]. В речи учителя английского языка такие фразы могут быть нацелены на уменьшение дистанции между педагогом и учеником за счет придания оттенка разговорности.

*You can kind of record.*

*You sort of pull it apart.*

*Give you three minutes or so.*

Высказывания, содержащие лексические интенсификаторы и усилительные фразы, могут выполнять как функцию гиперболизации оценочного смысла высказывания, так и функцию эмфатического выделения.

Аналогичную функцию выполняют и аппроксиматоры, которые представляют собой приблизительное описание объектов и явлений окружающей реальности. Аппроксиматоры придают высокую степень аутентичности речи педагога:

*Ask you to do this for a couple of minutes.*

*Skip a couple of lines.*

Лексические повторы также довольно часто использовались учителями в целях передачи экспрессивности; такой способ встретился в 25 примерах из 1109, что составило 2,5 % от 100 % единиц языкового материала. Повтор избыточен в номинативном плане, он не добавляет ничего в логическом смысле, но может передавать целую гамму эмоций: раздражение, гнев, досаду, удивление, сомнение, тревогу, беспокойство, самоуспокоение, сожаление. В речи учителя повтор может иметь функцию убеждения. Учитель создает усиление высказывания за счет повтора части или целого предложения:

*Unravel I think you can unravel.*

*It's very difficult. Very difficult.*

*If we eat a lot a lot a lot a lot of chocolate.*

Огромную роль в создании экспрессивности играют дискурсивные маркеры. Под дискурсивным маркером в английском языке понимаются такие единицы речи, которые не влияют на общую суть высказывания, но при этом выполняют эмоциональную и экспрессивную функции. Они представляют синтаксически независимые коннективы, обеспечивающие сохранность дискурса. В лингвистической литературе эти функциональные единицы встречаются под различными названиями: дискурсивные маркеры, дискурсивные частицы, дискурсивные коннективы, прагматические частицы, прагматические маркеры и другие [3, с. 53].

Р. И. Бабаева отмечает следующие функции дискурсивных маркеров:

- «структурирование» организации дискурса, которая заменяет грамматические правила, не всегда соблюдающиеся в спонтанной речи;
- эмоциональность речи. Эта функция позволяет формировать некую «тональность общения»;
- выражение субъективного отношения, проявляющегося в попутных к основному содержанию оценках, комментариях [1, с. 6].

Анализ языкового материала показал, что дискурсивные маркеры представляют собой частотное явление в педагогическом дискурсе. Они составили 10,1 % от всех зарегистрированных единиц.

*Here we go.*

*Okay there you go.*

*Your questions are very similar, right?*

Наиболее типичным при этом является дискурсивный маркер *you know*, который стоит чаще всего в начале предложения, при этом учитель использует небольшую паузу, перед тем как продолжить высказывание. Данный прием помогает привлечь внимание учащихся и выделить высказывание из общего контекста:

*You know I am not fully aware of.*

*If you have a beautiful cupcake with the beautiful, you know, decoration.*

*You know, partners, I keep changing them.*

*You know, in our previous class.*

Особую группу экспрессивных лексических средств составляют так называемые ответные знаки (response tokens). Данные средства встретились в 263 диалогических единствах, что составило 23,7 % из 100 % всех средств. Ответные знаки в интеракции призваны решить несколько целей коммуникации:

- поддержать течение разговора;
- выразить согласие/несогласие;
- выразить оценку.

Такие лексические единицы указывают на активность позиции учителя как слушателя. Они могут быть представлены одной лексической единицей: *fantastic, great, fine, amazing* или словосочетанием: *a great idea, great letters*.

Немаловажную роль в экспрессивном оформлении педагогического дискурса играют дейктические слова. Дейктическими принято называть слова, которые соотносятся со своими обозначаемыми не непосредственно, но в процессе коммуникации, то есть не в языке, а в речи – через речевой акт. Явление дейксиса состоит в том, что слово соотносится со своим обозначаемым через указание на речевой акт [4, с. 30]. В ходе исследования дейктики были отмечены в количестве 114 единиц, что составляет 10,3 % от общего корпуса примеров. Обратимся к примерам:

*Keep that on your brain.*

*To get that clarified...*

*Right here.*

Описание экспрессивных лексических средств в речи учителя было бы неполным без упоминания роли междометий, которые изначально обладают значительным потенциалом передачи эмотивного отношения. Англо-американский педагогический дискурс в силу широкого использования учителем междометий производит впечатление более экспрессивного по сравнению с русским:

*One, two, three, rip. Alright? So, ready? One, two, three (rip). Oh, alright, not bad for the first time.*

*My goodness, almost! We are getting there.*

*My God, boys and girls. He is absolutely right.*

*That's a great word! Awesome! Oh, my God.*

Рассмотренные выше средства лексической экспрессивности в большинстве случаев несут клишированный характер, за счет чего эмоциональность речевого поведения учителя может снижаться. Усиление экспрессивности на лексическом уровне достигается за счет лексических средств, которые употребляются в ограниченном контексте и индивидуализированы. К таким относятся, например, эпитеты:

*This funky thing.*

*It's an ugly S, isn't it?*

*Great letters.*

Метафоричность речи учителя также придает экспрессивность педагогической коммуникации:

*You're a star.*

*You are on the right track.*

*Now you just grasping at straws*

*I need your eyes.*

*You got some fresh air, beautiful!*

*Just kind of refresh your mind.*

Высокая степень экспрессивности достигается, когда лексические средства использованы в ироничном смысле:

*It will be dark before you find the answer.*

Лексическая экспрессивность речевого поведения учителя является лишь одним компонентом целостного понятия экспрессивности. Очевидно, что в реальной ситуации педагогического общения лексическая экспрессивность дополняется фонетической и может сопровождаться экспрессивностью, выраженной с помощью грамматических средств.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева П. И. Незнаменательная лексика в немецком обиходном дискурсе (прагматический аспект) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2008. 42 с.
2. Рождественский Ю. В. Теория риторики. М., 2009. 237 с.
3. Санжеева Л. Т. Прагматический аспект использования английских дискурсивных маркеров в разговорной речи // Вестник Бурятского университета. Улан-Удэ. 2017. Вып. 6. С. 53–60.
4. Успенский Б. А. Дейксис и вторичный семиозис в тексте // Вопросы языкознания. 2011. № 2. С. 3–30.
5. Carter, R., McCarthy, M. Cambridge Grammar of English: a Comprehensive Guide: Spoken and Written English Grammar and Usage. Cambridge University Press, 2006. 937 p.

## ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия*

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме информатизации иноязычного образования, которая рассматривается как обязательное условие подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности. В статье подчеркивается роль современных информационно-коммуникационных технологий в организации процесса обучения иностранным языкам, а также в повышении его эффективности. Подробно раскрываются преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в иноязычном образовании.

**Ключевые слова:** цифровизация, информатизация иноязычного образования, обучение иностранным языкам, информационно-коммуникационные технологии, образовательные онлайн-платформы, компьютерные программы.

На протяжении существования человечества информация являлась важнейшей, неотъемлемой составной частью жизни человека, но до середины прошлого столетия данная категория практически не рассматривалась с точки зрения ее влияния на личность и государство. Отношение людей к информации значительно изменилось, когда информацию стали осознавать как стратегический ресурс развития общества и государства, поскольку «задача реформирования или соответствующей перестройки государственной информационной политики с целью кардинального повышения ее эффективности приобрела особое значение в условиях нарастающей с конца XX века пятой информационной революции, связанной с созданием глобальных трансграничных информационных компьютерных сетей» [7, с. 6].

Современные информационно-коммуникационные и цифровые технологии произвели своего рода революцию, они позволяют объединить в цифровой форме текст, графическое и видеоизображение, речевое и музыкальное сопровождение. На основе цифровых технологий создаются мощные инновационные средства накопления, представления и передачи знаний, а также средства обучения. Распределение новых информационно-коммуникационных технологий значительно расширило площадь образовательной сферы, обусловив необходимость цифровизации и информатизации образования. Как справедливо отмечает Н. И. Гендина, «все это диктует необходимость отношения к информации как важнейшему фактору, определяющему многие направления развития общества», причем «действие этого фактора

в особой мере усиливается ростом количественных показателей информационных потоков в современном обществе» [6].

Информационно-коммуникационные технологии представляют собой новый, качественно опосредованный уровень мыслительной, коммуникативной, исполнительской и творческой деятельности человека, что ведет к перестройке операционно-технической, мотивационно-личностной и других сторон деятельности. Использование информационно-коммуникационных технологий изменяет строение и динамику деятельности, пространственные и временные границы взаимодействия, способствует формированию системы мотивационной регуляции, включающей познавательные, коммуникативные, социально-нормативные и творческие мотивы. Взаимодействие с информационно-коммуникационными технологиями становится для субъекта новым источником психических новообразований, формирующихся в разных сферах деятельности: личностной, когнитивной, операционной. Следует подчеркнуть тот факт, что «большую актуальность в процессе обучения иностранному языку и формирования опыта межкультурной компетентности приобретает использование форм и технологий организации работы с обучающимися, способствующих снятию барьеров для бесконфликтного межкультурного взаимодействия» [8, с. 141].

Проблема использования информационно-коммуникационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка представляется нам особенно актуальной, поскольку «педагогические возможности компьютера как средства обучения по ряду показателей намного превосходят возможности традиционных средств обучения» [3, с. 42]. В то же время смеем полагать, что выпускник факультета иностранных языков педагогического вуза, владеющий технологиями работы с обучающимися с использованием компьютера, сможет выстроить траекторию работы с обучающимися на значительно более высоком уровне. Это обусловлено тем, что компьютер совмещает в себе возможности разнообразных средств наглядности, материалов с печатной основой, тренажерных устройств, технических средств контроля и оценки результатов учебной деятельности.

Следует также особо подчеркнуть, что «перед современным преподавателем иностранных языков стоит очень важная проблема повышения интереса к изучению иностранных языков, который формирует устойчивую направленность студента на овладение глубинными знаниями и прочными практическими навыками, на достижение высокой степени владения иностранным языком» [5, с. 148]. На наш взгляд, компьютер является именно тем техническим средством обучения иностранным языкам в вузе, которое способствует повышению уровня познавательного интереса и мотивации обучающихся к учению, поскольку делает подачу и отработку учебного материала более удобной и доступной для студента как субъекта образовательного процесса, позволяет создавать на занятиях психологически комфортную атмосферу, не нанося ущерба самооценке обучающихся.

Следует отметить, что компьютер является мощным средством повышения эффективности процесса обучения, так как имеет множество преимуществ. Существенным моментом в использовании информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам является реализация индивидуального подхода в обучении, поскольку «принципы современной государственной политики в сфере образования, такие как признание его приоритетности и гуманистический характер, свобода выбора получения образования и его непрерывность в течение всей жизни обуславливают необходимость перехода от традиционной парадигмы образования к личностно-ориентированной» [4, с. 448]. Благодаря использованию компьютера становится возможным подбор скорости подачи информации для каждого из обучающихся, включая количество повторений или разъяснений моментов, вызывающих особые трудности. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе позволяют более полно использовать психологические возможности обучающихся, поскольку оказывают влияние на все этапы процесса усвоения знаний. Кроме того, обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий обладает сильнейшим мотивационным потенциалом, поскольку обучающиеся на занятиях по иностранному языку «осуществляют речевую деятельность, которая способствует развитию мотивационной сферы личности» [1].

Информационно-коммуникационные технологии могут гарантировать конфиденциальность. В том случае, если не ведется запись результатов для преподавателя, только сам обучающийся знает, какие ошибки он допустил. Всё это позволяет создавать на занятиях психологически комфортную атмосферу, не нанося ущерба самооценке обучающихся. Неоспоримы необходимость и огромное значение практики при овладении иностранным языком. В учебном процессе недостаточно произнести ту или иную фразу один раз, ее необходимо повторять многократно, меняя языковое оформление так, чтобы как можно более четко выявить содержание. Компьютерные программы, включающие в себя базы данных, позволяют повторять подобные конструкции, меняя контекст, отдельные компоненты, интонацию и так далее.

Практически безграничны возможности сети Интернет в процессе обучения иностранным языкам. Сегодня обучающиеся проводят значительную часть времени в социальных сетях, работают с большим интересом с Интернет-ресурсами. Многие предпочитают общение с преподавателем или собеседником-представителем иноязычной культуры в Skype, используют для обмена информацией не только электронную почту, но и социальные сети, такие как ВКонтакте, Facebook, Twitter и другие. Кроме того, общение по электронной почте с представителями иноязычных культур не только удачно дополняет учебный процесс, позволяя обучающимся тренировать на практике полученные знания, умения и навыки, но и способствует форми-

рованию межкультурно-коммуникативной компетентности. При этом следует отметить, что с целью формирования межкультурно-коммуникативной компетентности и подготовки личности к межкультурному взаимодействию «следует опираться в проектировании процесса обучения иностранному языку на коммуникативный подход, который нацелен в первую очередь на практику общения» [10, с. 125].

Информационно-коммуникационные технологии позволяют делать процесс обучения иностранным языкам более открытым и свободным, как для учителя, так и для обучающихся, поскольку большинство текстов в сети Интернет имеют аутентичный характер, могут быть внимательно изучены учителем и индивидуально подобраны для каждого ученика. Если в традиционных учебниках материал статичен, то в компьютере он нередко подается с помощью аудио, видео и анимации. Учебные проекты, выполненные обучающимися с помощью компьютера и связанные с электронной почтой, позволяют применять полученные языковые знания в реальной ситуации общения и к тому же письменно. Вся проделанная работа впоследствии устно обсуждается на иностранном языке на уроке. Более того, обучающиеся могут сами участвовать в подборе материала для урока и чувствуют себя более самостоятельными, выступая активными субъектами своего учения, что соответствует требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, поскольку «самостоятельная работа студентов является важнейшим элементом системы профессиональной подготовки будущего учителя, способного организовать процесс изучения иностранного языка в образовательных структурах различного типа» [2, с. 15].

Большую роль в процессе обучения иностранному языку играют онлайн-платформы, позволяющие разнообразить уроки, сделать их более яркими, интересными, запоминающимися, в то же время существенно облегчая работу учителю. Например, в обучении немецкому языку мы на протяжении многих лет успешно используем такие онлайн-платформы, как Kidsweb, Videouroki, Teddylingua, Pash-net и другие. На данных сайтах представлен большой объем актуальных учебных материалов, которые всегда находятся под рукой, как у учителя, так и у ученика, нужно лишь только иметь выход в Интернет.

Большую роль в формировании как лексических навыков, так и умений монологической и диалогической речи обучающихся играют ассоциативные карты, или Mind map, позволяющие структурировать слова, понятия, идеи по той или иной разговорной теме. Благодаря ряду компьютерных программ сегодня стало возможным создание ярких и наглядных ассоциативных карт, с помощью которых обучающиеся могут логично и последовательно выстроить связное высказывание по той или иной теме. Здесь лучшими помощниками обучающимся и педагогам являются такие программы, как MindMeister, MindMup, XMind, MindJet Mindmanager, PersonalBrain, Bubbl, Comapping, MindGenius и другие. Значимую роль в работе по форми-

рованию лексических навыков у обучающихся играют генераторы кроссвордов, позволяющие обучающимся систематизировать лексику по изучаемой теме в самостоятельно создаваемых кроссвордах.

Важнейшими помощниками обучающихся и педагогов как в овладении иноязычной лексикой, так и в ее применении в речевой практике являются презентации, позволяющие наглядно и доступно скомпоновать и представить материал по той или иной разговорной теме. Сегодня это не только традиционная программа Microsoft Office Power Point, которая, правда, не утратила своих позиций в образовательном процессе, а стала намного удобнее и доступнее в использовании, но и многие другие, такие как Prezi, Google Slides, SlideDog, Flowboard. Презентации повышают познавательный интерес обучающихся к изучаемым темам, позволяют существенно разнообразить процесс передачи информации, усиливают воздействие подачи материала. Использование презентаций на уроках позволяет компоновать материал из различных источников, привлекать фотографические и графические изображения, включать в урок звуковые элементы и видеосюжеты. Презентации позволяют аккумулировать все необходимые средства подачи материала в единый информационный поток, следствием чего является концентрация обучающихся на презентуемом материале, что позволяет им лучше усвоить его.

Таким образом, компьютер служит средством общения, создания проблемных ситуаций, диалоговым партнером, источником информации, контролирует действия обучающегося и предоставляет ему новые познавательные возможности, поскольку «существенным достоинством применения информационно-коммуникационных технологий в организации процесса обучения является вариативность заданий, которые могут быть реализованы студентами, что позволяет разнообразить учебный процесс» [9, с. 312]. Опыт использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку свидетельствует о том, что использование компьютера позволяет существенно улучшить результаты учебного процесса, вскрывая резервы учебного процесса и личности обучающегося, расширяя дидактические возможности урока и значительно облегчая труд преподавателя. А эффективность применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе зависит именно от того, насколько качественно будущие учителя овладеют информационно-коммуникационными технологиями еще во время их профессиональной подготовки в университете.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бароненко Е. А., Скоробренко И. А. Повышение мотивации учащихся к культуре здоровья средствами речевой деятельности на уроке иностранного языка // *Фундаментальная и прикладная наука* : сб. науч. ст. по итогам науч.-иссл. работы за 2014 уч. год. 2015. С. 63–66.
2. Бароненко Е. А., Белова Л. А., Слабышева А. В., Орлова И. А. Повышение роли самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017. № 3. С. 14–20.

3. Бароненко Е. А., Скоробренко И. А. Роль современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам // *Информатизация образования и методика электронного обучения* : материалы II Междунар. науч. конф. Красноярск, 25–28 сентября 2018 г. : в 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. М. В. Носкова. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2018. С. 41–45.

4. Быстрая Е. Б., Скоробренко И. А. Формирование личности бакалавра педагогики путем активизации познавательного интереса // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики* : мат-лы II-й Междунар. науч.-практ. конф. 20–22 апреля 2017 г., Калуга, Россия. Калуга : Изд-во АКФ «Политоп», 2017. С. 448–454.

5. Быстрая Е. Б., Скоробренко И. А. Формирование познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка с использованием кейс-стади // *Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования: сб. науч. ст. Межвуз. науч.-практ. конф. (Кемерово, 27–28 мая 2019 г.)* / под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово : КузГТУ, 2019. С. 146–149.

6. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор И. Л., Стародубова Г. А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учебно-метод. пособие. Москва, 2002. 308 с.

7. Меньшиков П. В. Информационная политика России : учебное пособие. / Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Российской Федерации, каф. рекламы и связей с общественностью. Москва : МГИМО-Университет, 2017. 212 с.

8. Скоробренко И. А. О некоторых аспектах обучения иностранному языку в межкультурном контексте // *Культурные инициативы* : мат-лы 50 Всеросс. с междунар. участием науч. конф. молод. иссл.-лей. Челябинский государственный институт культуры ; Сост. и науч. ред. Ю. В. Гушул ; отв. за выпуск С. Б. Синецкий. 2018. С. 141–143.

9. Скоробренко И. А., Бароненко Е. А. Роль информационно-коммуникационных технологий в процессе языковой подготовки будущих учителей // *Информатизация образования и методика электронного обучения* : мат-лы III Междунар. науч. конф. Красноярск : Сибирский федеральный университет, Институт космических и информационных технологий, 2019. С. 310–315.

10. Скоробренко И. А., Быстрая Е. Б. Реализация коммуникативного подхода как условие подготовки студента педагогического вуза к межкультурному взаимодействию // *Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования*. Кемерово, 2017. С. 123–127.

*Власенко О. Н., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А.*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования игровых технологий в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка к профессионально-педагогической деятельности. В статье подробно рассмотрены функции педагогических игр, а также обосновывала важность грамотного отбора игровых технологий преподавателем. Особое внимание

уделяется видам игр, которые могут быть использованы в процессе языковой подготовки студентов. Делается акцент на роли игр в процессе повышения познавательного интереса и мотивации обучающихся к изучению иностранного языка в высшей школе.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителей, игровые технологии, функции игры, дидактические игры, деловые игры, ролевые игры, адаптационные игры.

В последнее время становится все более очевидным, что главной целью профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка является формирование у выпускника вуза способности и готовности к осуществлению межкультурной коммуникации в устной и письменной формах. Это во многом обусловлено тем фактом, что «формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей является основной целью современного иноязычного образования, так как иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция является важным компонентом общей компетентности учителя, которая подготовит педагога к межкультурному профессиональному взаимодействию в будущем» [8, с. 11]. Мы полагаем, что достижению отмеченной выше цели способствует использование в образовательном процессе высшей школы игровых технологий, которые занимают одно из важных мест в инструментарии процесса обучения иностранным языкам.

Обзор отечественной и зарубежной методической литературы показывает, что игровые технологии активно используются педагогами в качестве эффективного средства обучения в языковом образовании. С древнейших времен игра используется как педагогическое средство, поэтому достаточно широко рассматривается в теории и методике обучения, в том числе и профессионального. Теория игр достаточно широко освещена в трудах таких ученых, как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Н. К. Крупская, А. Н. Леонтьев, К. Д. Ушинский, С. Л. Рубинштейн, А. С. Макаренко. Анализ работ данных ученых позволяет сделать вывод о том, что именно игровая технология позволяет обучающемуся быть лично вовлеченным и причастным к функционированию изучаемого явления, что дает ему возможность имитации реальных жизненных условий.

К. Д. Ушинский считал, что игры являются отчасти собственным созданием человека, которое не проходит бесследно, а в известной мере способствует формированию его личности [15]. А. С. Макаренко подчеркивал, что главная ценность игры и ее специфическое значение состоят в том, что она представляет коллективную деятельность и учит общественным отношениям [9].

Понятие «игровые технологии» включает достаточно большую группу приемов и методов организации педагогического процесса в виде разнообразных педагогических игр. Педагогическая игра отличается точно

сформулированной целью обучения и соответствующим этой цели педагогическим результатом, который имеет учебно-познавательную направленность, благодаря которой в сочетании с грамотно организованной учебно-воспитательной работой у студентов «заметно развиваются эстетические чувства, способность замечать, эмоционально воспринимать и любить прекрасное в окружающей действительности: в природе, искусстве, общественной жизни» [2, с. 4].

Использование в образовательном процессе высшей школы игровых технологий предполагает «интенсивный метод обучения», который заключается в том, что вся учебная информация дается студенту в течение одного занятия в достаточно больших объемах, которые превышают субъективные «барьеры» усвоения материала [7]. Активная познавательная деятельность студентов – это то, что способствует организации их внимания и позволяет спокойно и с увлечением работать в течение достаточно длительного времени. При этом следует отметить, что «так как именно на познавательном интересе базируется познавательная активность, познавательные интересы неизбежно проникают во все сферы деятельности человека и активизируют познание» [5, с. 147].

В процессе игры человек в более легкой, доступной и ненапряженной форме работы изучает новый материал, который в то же время активно отрабатывается и закрепляется. В игре крайне важен процесс, так как игра не имеет очевидной для игрока-студента цели. Обучение проходит в процессе активного контакта и взаимодействия обучающихся, которые развивают свои лингвистические и профессиональные способности и в то же время подготавливаются к дальнейшему виду деятельности. Таким образом, практика развития знаний, умений и навыков студента и является игрой. Заметим, что игровые технологии, используемые преподавателем, должны в полной мере соответствовать целям обучения иностранному языку в вузе, ведь «если цели будут достаточно инструментально заданы, если все более частные цели и обеспечивающие их реализацию конкретные методические задачи будут подводить к достижению конкретных целей» [3, с. 10].

От того, как преподаватель понимает функции педагогических игр, зависит место и роль игровой технологии в учебном процессе. Таким образом, одна и та же игра может иметь несколько различных функций. Обозначим эти функции более подробно.

**Обучающая функция.** Игра имеет огромное значение в образовательной сфере, она тесно связана с обучением на занятиях, с наблюдениями в обычной жизни. Игра способствует развитию общеучебных умений и навыков, таких как восприятие какой-либо информации, память и внимание. Очень часто игра является поводом для сообщения новых знаний, для расширения кругозора.

**Коммуникативная функция.** Игра открывает широкие возможности для коммуникации, позволяет участникам более интенсивно взаимодей-

ствовать друг с другом и находить верные стратегии совместной деятельности в процессе общения. Коммуникативная игра направлена на формирование «способностей обучающихся к безбарьерной коммуникации в межкультурном контексте, повышает мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка» [13, с. 208].

Функция создания психологического климата занятия и атмосферы сотрудничества. Игра является тем видом деятельности, где обучающиеся вступают в общение со своими сверстниками. У них есть общая цель, совместные усилия к её достижению, общие переживания. Игровая деятельность позволяет построить с обучающимися доверительные отношения, задать положительный эмоциональный фон занятия.

Функция самореализации и самовыражения человека. Игра способствует развитию воображения, так как именно воображение является условием создания новых ситуаций и образов, правил игры и активизирует познавательную деятельность обучающегося. Участники игры получают широкие возможности выражения собственного мнения, самореализации и проявления творческого потенциала, развитие которого «невозможно вне продуктивной творческой деятельности» [12, с. 227].

Диагностическая функция представляет собой установление и изучение признаков, которые характеризуют состояние и результаты процесса обучения и позволяет на этой основе прогнозировать возможные отклонения, определять пути их предупреждения и, в случае необходимости, коррекции процесса обучения. С помощью игры можно одновременно развивать лингвистические и профессиональные способности будущего учителя иностранного языка и проводить оценку сформированности этих способностей.

Корректирующая функция игры состоит в том, что игры способны оказать помощь в изучении того или иного материала обучающимся с низким уровнем успеваемости, помочь им справиться с переживаниями, препятствующими их нормальному самочувствию и общению со сверстниками в группе.

Ориентирующая функция игры заключается в том, что игры развивают умение ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, неоднократное проигрывание которых оставляет глубокий след в сознании студента и способствует формированию опыта, добрых чувств, благородных стремлений, навыков взаимодействия и коллективной жизни. Здесь следует также упомянуть, что иностранный язык является «важнейшим средством формирования у обучающихся социокультурной компетенции, которая и включает в себя уважение к языкам, традициям и культуре других народов» [6, с. 14–15].

В психолого-педагогической литературе неоднократно отмечается, что «формирование устойчивого уровня мотивации учения обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную

ценности, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность обучающихся» [10, с. 76]. В данной связи мотивирующая функция игры в том, что игра способна вызывать у студентов интерес к изучению иностранного языка и потребность в его изучении. Игра превращает учебное занятие из скучного мероприятия в увлекательное, повышает интерес студентов к изучению предмета, создает у них положительную мотивацию и стимул к обучению. Кроме того, игра способствует развитию субъект-субъектных отношений на уроке иностранного языка, предполагающих, что студент становится активным субъектом своего учения, так как в современной теории и методике обучения иностранным языкам в вузе подчеркивается необходимость «построения образовательного процесса на принципах взаимодействия и сотрудничества обучающихся и учителя» [4, с. 101].

В своей практике в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка к профессионально-педагогической деятельности мы используем дидактические игры, деловые игры, ролевые игры, игры с использованием структурных моделей и адаптационные игры.

Дидактическая игра имеет перед собой чёткую цель обучения и соответствующие ей педагогические результаты. Целесообразность использования дидактических игр на различных этапах занятия различна. При усвоении новых знаний возможности дидактических игр уступают традиционным формам обучения. Поэтому их мы рекомендуем использовать при проверке результатов обучения, выработке навыков и умений. Дидактические игры берут на себя познавательную нагрузку, функцию интеллектуального развития студента. Они развивают умение оперировать как предметами, так и понятиями. Данный класс игр помогает студенту факультета иностранных языков в развитии интеллектуальных способностей, памяти, мышления, сообразительности.

Характерной особенностью занятия с дидактической игрой является включение игры в его конструкцию в качестве одного из структурных элементов. Остановимся более подробно на видах дидактических игр, применяемых нами в практике преподавания иностранных языков в вузе.

Игры-упражнения совершенствуют познавательные способности студентов, способствуют закреплению учебного материала, развивают умение применять его в новых условиях. Примерами игр-упражнений являются кроссворды, ребусы, викторины в рамках изучаемых разговорных тем.

Игры-путешествия предполагают осмысление и закрепление того или иного учебного материала. Активность студентов в этих играх может быть выражена в виде рассказов, дискуссий, творческих заданий, высказываний, гипотез. Обучающиеся разрабатывают и создают дневники, пишут письма, собирают разнообразный познавательный материал. Эти игры отличает активность воображения, создающая своеобразие этой формы деятельности. Игры-соревнования включают все виды дидактических игр: студенты соревнуются в командах.

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения

нового и закрепления пройденного материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений. Учебные деловые игры делают возможным моделирование приближенных к реальной жизни ситуаций, характеризуются наличием конфликтных ситуаций и предполагают обязательную совместную деятельность участников игры, выполняющих предусмотренные сценарием роли

Ролевые игры являют собой художественно-образное отражение реальных взаимодействий в определенной сфере деятельности. Участникам задаются роли (характеры и личностные особенности) и определенные ситуации. В отличие от деловой, ролевая игра характеризуется меньшим набором структурных компонентов.

Ролевые игры можно разделить по мере возрастания их сложности на имитационные, ситуационные и условные, где «формой проявления интеллектуальной деятельности и активизации творческого потенциала выступает именно сюжет игр» [1, с. 12]. Имитационные ролевые игры направлены на имитацию определённого профессионального действия. На занятиях имитируется деятельность организации или предприятия. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей и условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность.

Ситуационные ролевые игры связаны с решением какой-либо узкой конкретной проблемы – игровой ситуации. В ситуационных ролевых играх необходимым элементом служит воображаемая ситуация и наличие роли, в которую студенту нужно войти для достижения цели. Эти игры позволяют обучающемуся углублять и закреплять ценные качества личности, осваивать правила межкультурной коммуникации, поскольку «посредством изучения иностранного языка происходит не только знакомство с культурой стран изучаемого языка, но и, опосредованное сравнительно-сопоставительным анализом, осознание особенностей своей национальной культуры, знакомство с общечеловеческими ценностями» [11, с. 143]. Условные ролевые игры, используемые нами в учебном процессе, как правило, посвящены разрешению учебных конфликтов, которые могут возникнуть в процессе межкультурной коммуникации.

К играм, построенным на основе структурной модели и используемым нами в организации учебного процесса на факультете иностранных языков, относятся такие игры, как «Что? Где? Когда?», «Поле Чудес», «Слабое звено», «Кто хочет стать миллионером?». Данные игры весьма удобны тем, что готовую форму преподаватель может наполнить своим содержанием, используя игру для отработки учебного материала, самопроверки обучающихся, а также их интеллектуального развития.

Адаптационные игры представляют собой форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Для этих игр характерно отсутствие определенной структуры, установленного

порядка действий, плана. Подобные игры предполагают экспромт, импровизацию, творчество. Выбор игры, в первую очередь, зависит от того, как учащийся, что ему необходимо, какие воспитательные задачи требуют своего разрешения [14].

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что игры являются методом обучения, который можно отнести к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. Игра представляет собой условное воспроизведение её участниками реальной практической деятельности, создаёт условия реального общения. Игра способствует повышению уровня мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, является действенным средством повышения интереса студентов к учебе. Таким образом, использование игровых технологий в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка к профессионально-педагогической деятельности значительно облегчает учебный процесс, делает его более интересным, доступным и посильным для обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бароненко Е. А., Быстрой Е. Б., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Использование коммуникативных игр в процессе языковой подготовки будущих учителей // *Фундаментальная и прикладная наука*. 2018. № 1 (9). С. 11–15.
2. Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Метод проектов как ресурс формирования личности будущего учителя иностранного языка // *Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики* : мат-лы 1-й Всероссий. науч.-практ. конф. Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. С. 3–11.
3. Бароненко Е. А., Власенко О. Н., Скоробренко И. А. Оптимальное соотношение когнитивного и эмоционального в учебниках иностранного языка как актуальная проблема лингводидактики // *Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков* : сб. науч. ст. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. С. 6–14.
4. Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся // *Евразийский гуманитарный журнал*. 2018. № 2. С. 99–102.
5. Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А. Формирование познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка с использованием кейс-стади // *Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования* : сб. науч. ст. Межвуз. науч.-практ. конф. (Кемерово, 27-28 мая 2019 г.) ; под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово : КузГТУ, 2019. С. 146–149.
6. Власенко О. Н. Толерантность как важная составляющая социокультурной компетенции студентов // *Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования*. Кемерово, 2017. С. 14–17.
7. Гаврилова О. В. Ролевая игра в обучении иностранным языкам // *English*, 2008. № 1. С. 7–8.
8. Заседателева М. Г., Быстрой Е. Б., Белова Л. А., Штыкова Т. В. Повышение мотивации к изучению иностранного языка в ходе реализации системно-деятельностного подхода // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018. № 5. С. 91–101.
9. Макаренко А. С. Игра // Макаренко А. С. : *Собрание сочинений*. М., 1957. Т. 4. С. 54.
10. Райсвих Ю. А., Бароненко Е. А., Быстрой Е. Б., Штыкова Т. В. Роль мотивации

в процессе повышения эффективности обучения иностранным языкам // *Фундаментальная и прикладная наука*. 2017. № 4 (8). С. 74–78.

11. *Скоробренко И. А.* О некоторых аспектах обучения иностранному языку в межкультурном контексте // *Культурные инициативы : мат-лы 50 Всеросс. с междунар. участием науч. конф. молод. иссл.-лей. Челябинский государственный институт культуры ; сост. и науч. ред.р Ю. В. Гушул ; отв. за выпуск С. Б. Синецкий*. 2018. С. 141–143.

12. *Скоробренко И. А.* Развитие творческого потенциала личности бакалавра педагогики в образовательном процессе высшей школы средствами дисциплины «Иностранный язык» // *III Андреевские чтения : современные концепции и технологии творческого саморазвития личности : сб. ст. участн. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием*. Казань: Центр инновационных технологий, 2018. С. 225–230.

13. *Скоробренко И. А.* Реализация коммуникативного подхода на занятиях по иностранному языку в свете требований к современному иноязычному образованию // *Научные школы. Молодёжь в науке и культуре XXI века : мат-лы Междунар. науч.-творч. форума (науч. конф.). (1-2 нояб. 2018 г., Челябинск) / редкол. : С. Б. Синецкий (предс.), Ю. В. Гушул (сост., науч. ред.) и др. Челябинск : ЧГИК, 2018. С. 205–209.*

14. *Соловова Е. В.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М. : Просвещение, 2005. 239 с.

15. *Яцковец А. С.* Взгляды отечественных и зарубежных ученых на феномен игры // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008. № 68. С. 190–205.

*Кайдаш В. М.*

## **ЗНАЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В МЕЖДУНАРОДНОЙ МЕЖВУЗОВСКОЙ КОНКУРЕНЦИИ**

*Институт экономики и финансов (ИЭФ), Российский университет транспорта, РУТ (МИИТ), г. Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье показано, что повышение иноязычной компетенции преподавателей вуза эквивалентно росту качества рабочей силы. Делается вывод, что языковая подготовка профессорско-преподавательского состава является не его частной заботой, а важна для самого вуза в целях обеспечения качества образования, его соответствия международным стандартам и существенным фактором в международной межвузовской конкуренции. Предлагается перейти к обязательному или факультативному преподаванию вузом иностранного языка для своих преподавателей.

**Ключевые слова:** иноязычная компетенция, человеческий капитал, качество рабочей силы, глобальная конкурентоспособность, международное академическое сообщество, международная межвузовская конкуренция.

Как известно, РУТ (МИИТ) как ведущему транспортному вузу страны Минтрансом РФ поручено разработать программу повышения глобальной конкурентоспособности нашего университета. Такая программа действует уже не менее полутора лет. В интервью газете «Большой мир 24» в апреле

с.г. ректор РУТ А.А. Климов объяснил, что перед университетом «стоит задача войти в глобальные профильные отраслевые или предметные мировые рейтинги». При этом в РУТ прекрасно осознают, что постановка таких целей требует серьёзных изменений практически всех структурных подразделений вуза. Достижение подобных целей требует серьёзных изменений в работе вуза и, в частности, существенного увеличения числа обучающихся иностранных студентов [1].

Одним из важнейших шагов к вовлечению преподавателей и студентов в межкультурную коммуникацию с международным академическим сообществом является включение в рабочие программы обучения предметов на иностранном и прежде всего английском языке, что необходимо в условиях глобальной конкуренции на мировых рынках за предоставление образовательных услуг. В частности, в майском указе 2018 года президента РФ было установлено, что к 2024 году численность иностранных студентов в российской системе образования должна увеличиться не менее, чем в два раза [2].

В целях повышения престижности российского высшего образования Минобрнауки РФ инициировало так называемый «проект 5-100», целью которого является появление пяти российских университетов в рейтинге «ста лучших университетов мира» к 2020 году. Однако Россия еще далека от достижения цели: в 2017 году самое высокое место среди университетов РФ в рейтинге университетов мира Times оказалось 188-м [3]. Построение рейтинга Times преимущественно основывается на исследовательской деятельности, цитировании и «международном образе» университета. При этом практически каждый из этих пунктов требует владения английским языком. Для улучшения позиций и достижения цели «5-100» часть российских университетов начинают увеличивать количество предметов, преподаваемых на английском языке, и вводят обязательные программы подготовки преподавателей на английском. Например, НИУ Высшая школа экономики, которая получила финансирование в рамках «проекта 5-100», к 2020 г. планирует читать на иностранном языке около 20 % всех дисциплин [4]. Такое же внимание иноязычной компетенции преподавателей уделяется, например, и в Таганрогском радиотехническом университете, вошедшем не так давно в состав Южного федерального университета. При оценке качества работы преподавателей в аттестационном листе за владение иностранным языком в зависимости от степени компетенции преподавателю даётся до 10 баллов, т.е. столько же, сколько и за наличие докторской степени, и вдвое больше, чем за публикацию научной статьи за рубежом (5 баллов) [5].

Так, в ИЭФ РУТ (МИИТ) при разработке стратегии развития также была поставлена амбициозная задача сделать институт в целом двуязычным (русский и английский) к 2030 году. Совершенно естественно, что преподавание предметов на английском языке становится неотложной задачей для преподавателей нашего вуза. В ИЭФ работают преподаватели с высокой

профессиональной квалификацией. Однако уровень их иноязычной компетенции, как правило, не достигает уровня «владения» языком и соответственно требует существенного повышения. Ничего удивительного в этом нет, так как согласно восьмому изданию «Индекса EF EPI» за 2018 год, составленного по результатам тестирования 1,3 миллиона человек, Россия по уровню владения английским языком занимает 42-е место из 88 стран и регионов мира и всего лишь 28-ю строчку из 31 в Европе [3]. Ждать же, пока в России повысится общий уровень владения английским языком у нас просто нет времени, если мы хотим участвовать в международной межвузовской конкуренции на равных.

К тому же уровень владения английским языком сильно разнится по отраслям и должностным функциям. Известно, что работники с наивысшим уровнем владения английским языком сконцентрированы в определенных функциональных отделах, например, стратегического развития, и в определенных отраслях, таких как банковское дело и информационные технологии. К сожалению, работники высшей школы к их числу не относятся, что лишь подчёркивает разницу в иноязычной подготовке преподавателей из РФ и других стран мира.

В условиях усиливающейся глобализации владение иностранными языками и прежде всего английским, на котором ведётся до 80 % деловых переговоров, рассматривается как важнейший компонент человеческого капитала личности, который она может приложить на современном рынке труда. При этом идея Маркса о том, что люди, а не машины являются движущей силой экономического роста, никем в наши дни не оспаривается и находит подтверждение в статистике. Так, по расчетам американского экономиста Э. Денисона, 16 % экономического роста за 1948–1982 гг. были достигнуты благодаря повышению образовательного уровня рабочей силы, 34 % – в результате технических нововведений и «ноу-хау», также связанных с образованием, и лишь 12 % определялись ростом затрат на оборудование [6].

Существует эндогенный механизм генерации экономического роста, источники которого связываются с накоплением человеческого капитала. Смысл его заключается в том, что в длительном периоде времени выпуск на единицу капитала может увеличиваться, даже когда вложения в основной капитал исчерпывают себя, когда технически подготовленный работник и растущее знание обеспечивают прирост производства. То есть экономическая отдача затрат на обучение существенно превышает инвестиции в новую технологию и оборудование.

Наиболее последовательно данная теория внедрена в практике управления персоналом в Японии, где японский работник считается самым дорогим ресурсом, более ценным, чем самое дорогое оборудование. Использование данного ресурса выливается в постоянное совершенствование рабочей силы за счет непрерывного обучения, должностной ротации, зарубежных стажировок.

Таким образом, повышение уровня языковых знаний преподавателей эквивалентно значительному росту качества рабочей силы, так как совершенствование иноязычной профессиональной компетенции специалиста – это многосторонний процесс, затрагивающий развитие профессионально-личностных качеств, повышающий уровень образования и расширяющий его кругозор.

Поэтому руководство вуза должно ясно осознавать, что повышение уровня языковой компетенции преподавателей является не частной заботой самих преподавателей, изучать иностранный язык, которым хотелось бы якобы для своего удовольствия, а исключительно важно для самого вуза в целях решения задачи обеспечения качества образования и его соответствия международным стандартам. Учитывая, что межкультурная коммуникация становится неотъемлемой частью профессиональной жизни современного преподавателя вуза, мы предлагаем перейти к обязательному или факультативному преподаванию иностранного языка для профессорско-преподавательского состава силами самого вуза за счёт его бюджета. Именно так на практике решается вопрос с повышением иноязычной компетенции в российских учреждениях, считающих необходимым владение своими сотрудниками иностранными языками. Так, в МИД РФ все сотрудники имеют право изучать иностранные языки и совершенствовать их знание совершенно бесплатно. Именно такого подхода должно придерживаться, на наш взгляд, руководство вузов, если ставится цель на углубление межкультурной коммуникации и интеграции в международное академическое сообщество.

Конечно, люди отличаются друг от друга и их способности к изучению того или иного предмета тоже разные. Такая ситуация вполне нормальна. Просто одному может потребоваться несколько больше времени на обучение, чем другому. Поэтому образование подобного рода не может не быть многоуровневым. Опыт такого преподавания уже есть в ИЭФ. Все преподаватели, желающие заниматься английским языком, были разделены на три группы – начинающие (гр. I), совершенствующие язык (гр. II) и готовые к чтению своих курсов на английском (гр. III). Буквально за год подготовки по четыре академических часа в неделю все слушатели гр. III подготовили курсы для их ведения на английском, а ещё через год и слушатели гр. II смогли проводить семинары и читать на нём лекции, а одна преподавательница из гр. II выезжала во Францию для чтения лекций на английском языке. При этом даже те слушатели, которые изначально не рассчитывали на то, что им когда-нибудь удастся подготовить курс на иностранном языке, получили в ходе регулярных занятий достаточные знания и мотивацию, чтобы начать подготовку к ведению своих предметов на английском. Помимо регулярных занятий, в ИЭФ проводился ежегодный конкурс среди преподавателей на лучшую лекцию на английском языке, в последнем из которых, состоявшемся в 2017 году, участвовало около 20 преподавателей. По результатам конкурса 7-8 человек отправлялись на языковые курсы в

Оксфорд и Портсмут за счёт бюджета ИЭФ.

Выстроенная подобным образом продуманная система работала эффективно и обеспечила появление в ИЭФ целого ряда преподавателей, готовых к подготовке своих учебных курсов на английском языке. В силу ряда причин эта система, к сожалению, сейчас пока не действует. Но результаты функционирования системы были исключительно положительные, в этом отношении накоплен достаточный опыт. Необходимо теперь институционализировать его.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. «*Большой мир 24*», 5 апреля 2019 года, Ректор Александр Климов рассказал о развитии РУТ (МИИТ) [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://rut-miit.ru/news/163407>
2. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» от 7 мая 2018 года, № 204.
3. «*EF EPI, Уровень владения английским языком*», 8-е издание, 2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.ef.ru/eipi/>
4. Уколова А. В. и др. Преподавание дисциплин на иностранном языке как фактор эффективности вуза // Проблемы современного педагогического образования. КФУ, Ялта, 2016. С. 259–269.
5. Захаревич В. Г., Обуховец В. А. Проблемы оценки качества работы преподавателей вуза. Таганрог, 2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://sfedu.ru/docs/zaharevich/96.doc>
6. Denison, E. F. Measuring the Contribution of Education to Economic Growth // The Economics of Education, International Economic Association. New York, 1986. Pp. 202–260.

*Pochinok T. V.*

#### ASSIGNMENTS FOR TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION

*Fransisk Scorina Gomel State University, Gomel, Belarus*

**Аннотация.** В статье рассматриваются ориентировочные задания для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения студентов языковых специальностей межкультурному общению. Задания направлены на овладение студентами знаниями этнопсихологических особенностей носителя изучаемого языка и умениями использовать данные знания в процессе взаимодействия. В основе комплекса лежат методические принципы взаимосвязанного коммуникативного и социокультурного развития личности студента, поэтапного формирования социокультурной компетенции и сопоставления родной и иноязычной культур. Приведены примеры социокультурных заданий на материале английского языка.

**Ключевые слова:** межкультурное общение, социокультурная компетенция, этнопсихологические особенности, ориентировочные задания.

Representatives of different ethnic communities are characterized by ethnopyschological peculiarities (EPP), which determine the ethnocultural specificity of the system of relations of the speaker of linguistic culture to the surrounding reality and are manifested in speech behavior during the interaction of representatives of different cultures.

Due to the fact that the basis of the EPP of the speaker of a foreign language culture is the mentality, therefore, the EPP, like the mentality, is manifested in the intercultural communication in the perception, understanding and assessment of reality, national value orientations and behavioral strategies [5, p. 15].

A special set of assignments has been developed to form the sociocultural competence (SCC) of the linguistic university students taking into account the EPP of a speaker of a different culture. This complex implements the methodological principles of the interconnected communicative and sociocultural development of the student's personality, the phased formation of the SCC and the comparison of foreign and native cultures.

Modern researchers define the assignments as a structural unit of the methodological organization of the material and recognize that the assignment is a reflection of the basic characteristics of the entire educational process. The structure of the assignment includes a communicative task and an indication of how to solve it, the language material to be implemented by the given methods, and the method of supposed control or self-control [1, p. 199]. Following G. A. Kitaygorodskaya, we believe that the assignment presented to the student includes indicative, executive and controlling components [3, p. 169–170]. The indicative component is presented in the statement of the assignment, which justifies the motive for the future speech action, directs the learner to the implementation of a specific communicative task and acts as a stimulus for the learner's speech actions. The executive component involves the direct implementation of the intended task. The controlling component of the task is aimed at exercising control or self-control, since the assignment contains certain objective requirements for the result of the upcoming action, which the student can analyze, compare with the result obtained, comprehend and draw conclusions about the quality of the solution of the communicative task. In accordance with the selected components, the assignment is carried out in several steps with the simultaneous activation of the linguistic, substantive, pragmatic and intercultural aspects: familiarizing with the intercultural situation, identifying and explaining the reasons for the misunderstanding between the participants in the situation, searching for language tools for expressing one or another communicative intention and their use in situations of ICC, the organization of interaction with a speaker of a foreign language culture. Thus, the “assignment” in its multicomponent composition, which implies the consistent implementation of verbal behavior and aimed at solving specific communicative tasks by students, meets, in our opinion, the goals set for the formation of the SCC.

The typology of the assignment complex includes indicative and interactive assignments. Indicative tasks are considered in more details and the examples of

them are presented.

Indicative tasks are of a speech-preparatory nature and involve the mastery of sociocultural knowledge and the development of skills to navigate the carrier of the language being studied and in terms of interaction. When developing indicative tasks, we proceed from the theory of the phased formation of mental actions P. Y. Galperin [2], according to which internal mental actions are the result of internalization of external objective actions. The process of understanding external objective actions involves mastering knowledge, as well as analyzing, comparing, evaluating, on the basis of which there is an understanding of external objective actions and planning of verbal interaction. In accordance with the theory of the phased formation of mental actions, we distinguished three types of indicative tasks: comparative, evaluative and planning.

Comparative assignments are aimed at identifying typical EPP; analysis and comparison of typical EPP; development of sociocultural observability, sociocultural impartiality and the cultivation of sociocultural susceptibility.

Assignments for identifying typical EPP of native and target languages include:

• *definition of national value orientations:*

- study the “value capsule” and extract information on the attitude of Americans toward ... from the “capsule”;
- study the “value capsule” and supplement the statements;
- study the “value capsule” and find answers to the questions posed;
- study the situation and find confirmation of the indicated national value orientations:

✓ Study the situation and find the facts that prove individualism and self-reliance of Americans. Explain the situation, using the Value Capsule “Individual freedom and self-reliance of Americans”.

✓ Watch the video episode and identify the national value orientations of native speakers of American linguistic culture.

• *determination of the norms of foreign language communicative behavior:*

- study the “language capsule” (watch an episode from the movie) and identify the language tools that Americans use for ...;
- analyze the “language capsule” and supplement the statements with information from the “language capsule”;
- study the “language capsule” and choose effective techniques for ...;
- study the dialogue and find cues for expression ...

• *determination of the sociocultural problem of inadequate speech behavior:*

- study dialogues, find and explain errors in the behavior of communicants:
- ✓ Study the compliments and tell what is wrong with them. Explain the behavior of the communicators in the dialogues. Use the Value Capsule “The power of positive thinking” and the Language Capsule “Making a compliment”.
- study the situation and explain the problem that the participants encountered.

Tasks for the analysis and comparison of typical EPP of native speakers of foreign and native cultures in situations of ICC include:

• *comparison of the attitude of the speaker of the studied language to himself and to his personal space:*

- study the situation, compare and explain the behavior of the participants;
- ✓ Determine whether the statements about the speakers of the language you are learning are true for speakers of the native culture:

There are some statements from the Value Capsule “Friendliness versus friendship”. Define if they are true of the people of your country. Prove your opinion.

• *Comparison of national value orientations:*

- Compare and explain the national value orientations of representatives of American and native cultures;

– Answer questions about the national value orientations of Americans and give answers to the same questions about native cultural speakers:

✓ Of the multiple-choice questions, choose one point about Americans and answer the same question about people of your country. Use the information in the Value Capsule “Attitude of Americans to work”.

• *watch the episode and compare how national value orientations are manifested in the behavior of participants.*

• *comparison of the norms of foreign language communicative behavior:*

- study the situation and explain the behavior of representatives of foreign and native cultures:

✓ Study the situation and explain the reasons for the behavior of the participants. How would you behave in such a situation?

• comment on the statements about the norms of behavior of the carriers of the studied and native cultures:

– Comment on the opinion of the American professors about the verbal behavior of Belarusian students studying in the USA. Express your attitude.

Evaluation tasks involve the assessment by the student of the conditions for the interaction of the communicants (the purpose of the speech interaction, the characteristics of the communicative situation, the positions of the partners, the sequence of the communicative steps), predicting the interlocutor’s reaction in order to select an appropriate variant of speech behavior. Subtypes of assessment tasks are tasks for: assessment of the conditions of interaction; forecasting the reaction of a foreign language interlocutor.

Tasks for evaluating interaction conditions include:

• Determination of the communicative intention of the interlocutor, the characteristics of the communicative situation, the positions of the interlocutors, the sequence of communicative steps:

– study the situation and select the answer option that explains the behavior of the participants;

– study the dialogue and identify the language tools that were used for ...:

✓ Study the dialogue. Find the phrases the speakers used to finish a talk.

– watch the episode and identify the participants in the conversation, place of conversation, language tools for ...;

– study the dialogue and interpret the behavior of the participants.

- *determination of the emotional state of the interlocutor:*
  - study the dialogue / situation and explain the emotional state of the participants:
  - ✓ Study the dialogue. Interpret the feelings of an English businessman. Choose the point of view below you think reasonable.
  - watch the episode and select language tools, gestures, facial expressions that confirm the emotional state of the interlocutors:
  - ✓ Watch the scene. From the scene choose the phrases, gestures, face expression, movements that prove the emotional state of the communicators.

Tasks for predicting the reaction of a foreign language interlocutor are characterized by the fact that the students suggest a possible reaction and the emotional state of the communication partner in order to build adequate speech behavior. For example:

- *forecasting the communicative intent of the interlocutor, the characteristics of the communicative situation, the sequence of communicative steps, the result of the interaction:*

– study the dialogue and predict the communicative intentions of the interlocutors.

Planning tasks are aimed at planning verbal behavior, taking into account the purpose of verbal interaction, the characteristics of the communicative situation, the sequence of communicative steps, the reactions of the interlocutors. Their goal is to focus students' attention on situational factors that affect the nature of speech action, and to show how their influence can be expressed. According to A. A. Leontiev, the student must "present the semantic field of the recipient at the moment of exposure and after it, present and desired" [4], and in accordance with this, build a line of his speech behavior. Students should analyze the situation of intercultural communication, project their communication experience and determine a behavioral strategy appropriate to the conditions of the communicative situation. Tasks for planning speech actions include:

- Arrange the replicas of the dialog in a logical sequence:
- Rearrange the phrases of the dialogue. What are the speakers talking about? How do they keep the conversation going? What phrases do they use to make a suggestion?

- *correlate speech reactions with their communicative functions:*
  - Match the questions on the left with their communicative functions on the right.
- *correlate initiating and reacting replicas in the dialogue:*
  - Match the compliments and the reactions to them.
  - correlate given situations and speech reactions to them.
  - Match the compliments to the situations in which they can be used.
  - Select reactions for given situations.

The presented complex provides for the mastery of sociocultural knowledge of the EPP of the native speaker of the studied language, the development of sociocultural skills and sociocultural abilities, as well as the upbringing of sociocultural qualities, increasing the success of teaching intercultural communication in a linguistic university.

## REFERENCES

1. *Bim, I. L.* Methods of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook. M. : Russian language, 1977. 240 p.
2. *Galperin, P. Y.* Introduction to Psychology: Textbook. M., 1999. 332 p.
3. *Kitaygorodskaya, G. A.* Intensive teaching of foreign languages: theory and practice. M., 1992. 254 p.
4. *Leontiev, A. A.* Psychology of communication. Tartu, 1974. 218 p.
5. *Pochinok, T. V.* Formation of Sociocultural Competence among Linguistic University Students: diss. ... cand. ped. Sciences : 13.00.02. Gomel, 2012. 300 l.

*Ульянова Л. А., Лесик С. Г., Перова А. К.*

## ПРИМЕНЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ НА ПРАКТИКЕ В ШКОЛЕ

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,  
г. Калуга, Россия*

**Аннотация.** Интерактивное обучение – это специальная форма организации образовательного процесса, суть которой состоит в совместной деятельности учащихся над освоением учебного материала по решению общих, но значимых для каждого проблем, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности. Процесс обучения с включенными элементами интерактивности пробуждает у обучающихся интерес к освоению иноязычного пространства и мотивирует их на дальнейшее совершенствование иноязычной речевой деятельности.

**Ключевые слова:** интерактивность, коммуницировать, коммуникативные умения, мыследеятельность, смыслотворчество, профессиональная компетенция, демократический стиль.

Современная наука об образовании приблизилась к такому моменту, когда возникла потребность в создании педагогических технологий, которые обеспечивают самое главное в образовательном процессе – развитие личности каждого учащегося, его активности. Необходимо создавать такие условия обучения, чтобы учащийся стремился получить новые результаты своей работы и в дальнейшем успешно применить их в практической деятельности.

Благодаря интерактивным методикам процесс развития активной личности, владеющей возможностью коммуницировать на иностранном языке стал более эффективным.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации образовательного процесса, суть которой состоит в совместной деятельности учащихся над освоением учебного материала по решению общих, но значимых для каждого проблем, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности.

Т. С. Панина определяет интерактивное обучение как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия друг друга и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [1, с. 11].

Каждый учащийся вовлечен в процесс познания, таким образом интерактивное обучение представляет особую организацию учебного процесса. Следовательно, перед преподавателем встает вопрос о том, как найти пути повышения познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка. Одним из возможных путей решения этого вопроса становится использование интерактивных технологий на занятии, а именно усиленное взаимодействие учащихся на занятии. Основным понятием интерактивного метода является взаимодействие. Классифицировать интерактивные методы можно по их ведущей функции:

1. Создание благоприятной атмосферы, организации коммуникации.
2. Организация обмена деятельностями.
3. Организация мыследеятельности.
4. Организация смысловторчества.

Педагогический процесс, в который включено использование интерактивных методов, побуждает и студента, и преподавателя к постоянному творчеству и личностному росту. Развитие коммуникативных умений и навыков – одна из задач, которая ставится перед преподавателем и может быть решена с помощью организации интерактивного обучения. Существуют ли преимущества интерактивных методов обучения? Прежде всего, нам необходимо рассмотреть преимущества использования интерактивных методик. Процесс обучения с включенными элементами интерактивности пробуждает у обучающихся интерес к освоению иноязычного пространства и мотивирует их на дальнейшее совершенствование иноязычной речевой деятельности. Интерактивные методики поощряют активное участие каждого в учебном процессе и способствуют эффективному усвоению учебного материала и формируют у студентов компетенции, необходимые в период вхождения в активную жизненную среду. Использование интерактивных форм и методов работы позитивно воздействует на уважительные взаимоотношения учащихся в коллективе и поощряют взаимопомощь и поддержку друг друга.

Между педагогом и учащимися устанавливаются доброжелательные и уважительные отношения. Всем участникам образовательного процесса желательно придерживаться демократического стиля поведения. В процессе обучения главную роль играет сотрудничество между учащимися. В ходе решения поставленных задач учащимся необходимо приводить собственные примеры, отстаивать свою точку зрения.

В данной работе мы рассмотрим применение интерактивных методик

студентами отделения французского языка в школе на практике. Студенты предложили учащимся в школе несколько тематических проектов, которые раскрывают способности и потенциал учащихся. Проекты реализуются в игровой форме и мотивируют школьников на дальнейшее изучение французского языка. Студенты работали в группе со школьниками. Студенты учились работать в группе, что имеет ряд положительных характеристик. Групповая работа студентов на практике способствует формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций, направленных не только на учебный процесс, но и на укрепление межличностных отношений в коллективе. Свои умения работать в коллективе студенты передавали ученикам классов, где они работали в качестве учителей французского языка, обеспечивая их более активное речевое взаимодействие. При работе в группах, в интерактивном режиме решается проблема преодоления психологического барьера: преодоление скованности, стеснительности, страха сделать много ошибок по сравнению с другими более успешными учащимися. С точки зрения В. К. Дьяченко, «интерактивное обучение» – это способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса, в ходе которого у них формируются навыки совместной деятельности. Данный подход построен на принципе «все обучают каждого и каждый обучает всех» [2, с. 16].

Ученики были разделены на группы по 4 человека, причем группы были сформированы таким образом, что в нее входили как наиболее сильные, так и отстающие ученики. Каждая группа получила определенную тему (кухня, музыка, кино, живопись современной Франции) и их задача заключалась в том, чтобы представить свою тему наиболее интересным образом, используя компьютерные технологии. Приведем пример группы, которая представляла тему, посвященную кухне Франции.

Учащиеся начали свое выступление с показа небольшого ролика, рассказывающего об истории Французской кухни и ее развитии сейчас (группа выписала новые слова на доску и, в затруднительных случаях, пыталась перефразировать предложения более простым образом), затем перешли к рассказу о найденных ими кулинарных блогах и блогерах, снимающих ролики с интересными рецептами такими как: Hervé Cuisine, Cuisinerapide, Douja monde. Учащиеся закончили свое выступление показом видео, в котором они вместе на уроке технологии готовили один из понравившихся им рецептов (des sablés bretons). Конечно, во время приготовления печенья детям помогал студент-практикант. На представление проектов учениками студенты пригласили преподавателей-методистов кафедры французского языка. Мы находим данный пример весьма показательным, так как, во-первых, учащиеся работали в команде, и это помогало им избежать определенным трудностей, учащиеся распределили обязанности таким образом, что каждый отвечал за ту сферу, в которой он был наиболее силен. Во-вторых, дети сами контролировали процесс своей работы, что помогло им понять важность самоконтроля в учебной деятельности.

Проект, подготовленный второй группой о музыке Франции, так же оказался нам достаточно интересным и успешным. Группа основательно подготовилась к своему выступлению. Они рассказали об истоках музыки во Франции, о влиянии кельтских и германских племен, о церковной и народной музыке и, конечно, о песне, без которой невозможно представить Францию, *La Marseillaise*. Один из участников этой группы умеет играть на гитаре, и дети выбрали и разучили песню и спели ее перед всем классом. Выбранная ими песня «*Passe, passe, passera*» рассказывает о ласточке, которая украла 3 пшеничных зернышка. Они распечатали слова и раздали всем оставшимся группам, чтобы те могли подпевать. Так же они вывели анимационный клип на доску, чтобы их представление было более красочным.

Проанализировав этот пример, мы вместе со студентами-практикантами приходим к выводу, что дети высоко оценили работу своей команды, выступление получилось насыщенным интересными историческими фактами, но не перегруженным. Ученики под руководством студентов смогли представить информацию в очень простом, но запоминающемся виде, никто из слушателей не скучал. Несомненно, одним из фактов, который помог данной группе справиться с этим проектом, стало то, что два участника данной группы посещают музыкальную школу, это и мотивировало их к выбору именно этой темы для проекта. Учащиеся спели песню на хорошем уровне и старались максимально правильно произносить все звуки. В данном проекте так же стоит отметить повышение культурологической мотивации школьников.

Последняя группа представляла тему живописи. У нас так же были сомнения относительно успешности выступления этой группы, так как живопись не всегда интересна детям такого маленького возраста. Однако, три девочки, входившие в состав этой группы, занимаются в художественной школе, и смогли заинтересовать класс. Группа выписала новые лексические единицы на доску, чтобы облегчить восприятие своего текста. Девочки начали свое выступление, как и предыдущие группы с рассказа об истоках живописи во Франции, они показали наскальную живопись, найденную в пещерах Франции (*la grotte Chauvet, La grotte des Trois-Frères*). Так же эта группа представила общую информацию о наиболее известных французских художниках, таких как: Клод Моне, Поль Гоген, Винсент Ван Гог. Выступающие рассказали классу, что такое натюрморт, пейзаж в живописи, презентация об импрессионизме не оставила равнодушным ни одного студента и школьника.

Еще один интересный урок был проведен во время изучения темы «*La recherche du temps perdu*». В этом разделе мы затрагиваем тему литературы, которая, очевидно, является важной частью культуры любой страны, и, несомненно, мы не могли обойти эту тему стороной. Мы посчитали, что для наибольшего вовлечения учащихся в работу, необходимо преподнести материал в новой форме. Обычное прочтение стихотворений не приводит к

необходимым нам результатам. Данный вид работы не должен быть принудительным, потому что не все дети любят выступать публично. Студенты предложили детям провести «вечер поэзии» в классе. Ученики могли прочитать наизусть как стихотворения общеизвестных французских поэтов-классиков, так и поэтов современности. Учащиеся украсили классную комнату плакатами и разукрасили доску в тематике выбранных ими стихотворений. Хорошим фоном была музыка, которая способствовала созданию атмосферы литературного клуба. Ученики принесли чай и наслаждались чтением поэзии.

Учащиеся высоко оценили этот урок. Можно отметить, что он помог нам в формировании социокультурной компетенции и формировании художественного вкуса школьников. Стоит отметить важность того, что ученики сами организовывали подготовку этого мероприятия. Это развивает ответственность и целеустремленность. Все эти качества важны при изучении иностранного языка, так как необходимо прикладывать невероятное количество усилий, чтобы добиваться поставленных результатов.

При работе в группах решается проблема преодоления психологического барьера: преодоление скованности, стеснительности, страха сделать много ошибок в сравнении с другими более успешными учащимися. При интерактивной форме обучения преподавателю отводится роль помощника или организатора речевого взаимодействия, а обучающийся становится равноправным речевым партнером. Групповая работа способствует развитию самостоятельности и чувству ответственности. Каждый становится ответственным за свою часть общего дела, которую за него никто не сделает, что также способствует сплочению коллектива студентов и учащихся. Групповое обучение успешно решает проблемные задачи, формирует желание сотрудничества и созидания, развивает чувство взаимопомощи и взаимоуважения.

Успех работы в коллективе зависит не только от желания и умения работать совместно и согласовано, но и от профессиональных и личностных качеств преподавателя, выполняющего роль организатора и помощника в проведении тех или иных интерактивных форм работы.

Использование данного метода вносит новую свежую струю в обучение французскому языку, способствует повышению мотивации студентов и школьников в его изучении, а также развитию свободного самовыражения и творчества, их билингвистическому и бикультурному развитию, формированию подлинной коммуникативной компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. М. : Издательский центр «Академия», 2008. С. 11.
2. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М. : Просвещение, 1991. С. 16.
3. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. Москва : Академия, 2009.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск, Россия*

**Аннотация.** В статье обосновывается важность формирования социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка, без сформированности которой невозможна их качественная подготовка к профессиональной деятельности и межкультурному общению на достаточно высоком уровне. Подробно рассматриваются педагогические принципы и организационно-педагогические условия формирования социокультурной компетенции. Большое внимание уделяется также компонентам социокультурной компетенции, раскрывающим ее содержание и потенциал.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителей, социокультурная компетенция, организационно-педагогические условия, компоненты социокультурной компетенции, готовность к межкультурной коммуникации.

В последние десятилетия все более ярко проявляются глобализационные процессы, следствием которых являются существенные перемены в целях и содержании профессионального образования. Причина этого содержится в расширении экономических связей и увеличении контактов с зарубежными партнерами, а также в качественных изменениях, происходящих в обществе. Данными факторами обусловлена необходимость профессиональной подготовки компетентных и высококвалифицированных кадров со знанием иностранного языка, а также потребность в поиске соответствующих задач времени методик и методов обучения иностранному языку в высшей школе.

Мы полагаем, что ключевым элементом в подготовке высококвалифицированных профессионалов в условиях высшей школы является формирование социокультурной компетенции обучающихся, которая является базисом, фундаментом эффективного межкультурного общения, поскольку высокий уровень сформированности социокультурной компетенции у выпускника вуза предполагает высокий уровень способности и готовности к общению с носителями иностранного языка. Задача формирования социокультурной компетенции будущего учителя иностранного языка обусловлена также «необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих способностью и готовностью к получению социокультурных языковых знаний, их адекватному использованию в межкультурной коммуникации и в дальнейшей профессиональной деятельности» [3, с. 32].

Необходимость формирования и развития социокультурной компе-

тенции обусловлена необходимостью развития способности ориентирования в социокультурных сферах жизнедеятельности людей в странах изучаемого языка, а также для формирования навыков и умений находить способы выхода из ситуаций коммуникативного сбоя из-за социокультурных помех в процессе общения. Кроме этого, в психолого-педагогической литературе неоднократно делается акцент на необходимости формирования поведенческой адаптации к коммуникации в иноязычной среде, понимания необходимости использования традиционных этикетных формул в странах изучаемого языка, выражающихся в демонстрации должного уважения к быту, традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества.

Успех формирования социокультурной компетенции связан с согласованностью моделей мира и языка, воспринятых участниками этого процесса. С целью реализации коммуникативных интенций партнеры применяют социокультурные знания, практические навыки общения, личностные ресурсы и речевые умения. Следовательно, социокультурная компетенция представляет собой компонент коммуникативной компетентности, эффективность развития которой, по мнению Кутняка С. В., находится в зависимости от ряда предпосылок, среди которых можно выделить уровень общекультурного развития, глубину самопознания, сформированность потребности в общении и так далее [9, с. 15–18].

Социокультурная компетенция представляет собой осознанную целостную систему, которая обладает собственной организацией и имеет ряд интегративных свойств целого, которое не сводится к свойствам отдельных элементов. Природа и содержание социокультурной компетенции заключаются в ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлению к межкультурному диалогу в контексте глобализации. Сформированность социокультурной компетенции определяет готовность участников межкультурной коммуникации к пониманию эмоций, чувств и намерений других людей, а также способствует избеганию национального культурно- и этноцентризма, что благоприятно сказывается на межкультурной коммуникации.

Социокультурная компетенция считается общеучебной и составляет основу познавательной самостоятельности обучающихся, поскольку является универсальной и необходимой для общения в любой предметной области, о чем говорится в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком»: «пользователи и изучающие язык рассматриваются как члены социума, решающие задачи в определенных условиях» [10, с. 8]. Определено, что социокультурная компетенция имеет тесную связь с лингвистической компетенцией, которая, в свою очередь, может остаться невосребленной в случае, если коммуниканты не обладают знаниями в системе языка и навыками оперирования данными знаниями. По мнению экспертов Совета Европы, компоненты коммуникативной компетентности соотно-

сятся между собой не полностью. Исходя из этого, представляется возможным достижение обучающимися достаточно высокого уровня социокультурной компетенции при условии нахождения на начальном уровне владения лингвистическими знаниями [8, с. 122].

Очевидно, что при формировании социокультурной компетенции студентов в процессе их профессиональной подготовки необходимо использовать соответствующие теоретико-методологические подходы. В качестве наиболее эффективного подхода в целях формирования социокультурной компетенции обучающихся мы предлагаем использовать системно-деятельностный подход, однако следует допустить, что он не является исчерпывающим в процессе обучения устному иноязычному общению в высшей школе. Так, нам представляется возможным выделить единство личностно-ориентированного и компетентностного подходов, обеспечивающих эффективность решаемых в обучении иностранному языку задач. Выбор данных подходов неслучаен и обусловлен в большой степени тем, что «при обучении иностранному языку первостепенной важности становятся принципы ориентации на деятельность и принцип активизации деятельности ученика» [7, с. 93].

Наполнение социокультурной составляющей процесса обучения иностранному языку является важной задачей для педагога как организатора образовательного процесса в вузе, поскольку использование социокультурного подхода в обучении межкультурной коммуникации применимо в рамках диалога культур. Содержание социокультурной компетенции, формируемой у студентов, содержит социокультурные знания, модели поведения, отношения и качества языковой личности, а следовательно, с целью формирования данной компетенции целесообразно использовать коммуникативные игры, которые «помогают обучающимся закрепить и тренировать изученный материал на практике, направлены на развитие их познавательного интереса, формируют умение выражать собственную точку зрения и подкреплять ее аргументами, не отрицая уважения мнения собеседников» [2, с. 15]. Также мы полагаем, что весьма эффективным является использование преподавателем в процессе формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка аутентичных страноведческих текстов, которые «содержат в себе, помимо сказанного, языковую картину мира и формируют представления о культуре другой страны» [5, с. 11]. Более того, событие, оязыковленное в текстах, представляет собой дискурсивный мир, или динамическую систему смыслов, интерпретируемую потребителями информации под влиянием широкого спектра экстралингвистических факторов [1, с. 466].

Мы уверены в том, что эффективное формирование социокультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка необходимо обратить пристальное внимание на частные педагогические принципы, к таким как принцип системности и последовательности, наглядности, сознательности и творческой активности, практической направленности

обучения, учета индивидуальных особенностей, воспитывающего обучения. Наряду с этим, преподаватель должен руководствоваться принципом учёта родного языка, коммуникативной направленности обучения, межкультурного взаимодействия, обучения в рамках диалога культур. В этой связи целесообразно выделить наиболее эффективные средства обучения, которые способствуют развитию социокультурной компетенции в контексте обучения устной коммуникации на иностранном языке, а именно – аутентичные аудио- и видеоматериалы, коммуникативные межкультурные игры, новые технологии, включая Интернет, компьютерные обучающие программы, электронные учебники, видеозаписи по изучаемой теме. При этом следует отметить, что «опыт использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку свидетельствует о том, что использование компьютера позволяет улучшить результаты учебного процесса, расширяя дидактические возможности» [4, с. 44].

На наш взгляд, наиболее эффективным педагогическим условием, которое способствует формированию социокультурной компетенции студентов в процессе их обучения иностранному языку, является сочетание разработки и внедрения в образовательный процесс высшей школы модульной структуры занятий, направленных на формирование социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в процессе обучения их устному иноязычному общению, а также активное апеллирование преподавателем на занятиях к страноведческому и культурологическому аспектам в языковом образовании.

Полный перечень педагогических условий формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка включает следующее. Во-первых, формирование знаний студентов в области культуры, национальных реалий, обычаев и традиций страны изучаемого языка, а также этикетных норм и норм поведения представителей страны изучаемого языка в профессиональной сфере. Во-вторых, формирование знаний студентов о культурных особенностях, истории своей страны. В-третьих, формирование навыка повседневного межкультурного общения, как профессионального, так и бытового, а также умение презентовать свою страну, её культуру в международной коммуникации. В-четвертых, ориентированность на развитие у будущих учителей иностранного языка таких качеств, как наблюдательность, опыт, ценностные ориентации. В-пятых, самоанализ уровня сформированности социокультурной компетенции студентами и его мониторинг в динамике. В-шестых, направленность студентов на формирование познавательного интереса и развитие познавательной активности, а также способностей, интеллектуальных умений, системы личностных и ценностных отношений. В-седьмых, ориентация образовательного процесса на развитие адекватного восприятия студентами иноязычной культуры и взаимопонимания членов иных культурных типов.

Таким образом, в процессе формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в высшей школе ведущую

роль играют педагогические условия образовательного процесса, поскольку они разрешают не только общепедагогические задачи, но и ряд частных задач, отвечающих за учёт родного языка, коммуникативную направленность обучения, а также обучение в контексте диалога культур.

Опираясь на содержание термина «социокультурная компетенция», мы также выделили ряд структурных компонентов, способствующих пониманию важности формирования данной совокупности знаний, умений и навыков у студентов. Так, ключевые компоненты включают в себя: информационный, ценностный, концептный, ориентационный, операционный, прогностический. Остановимся более подробно на каждом из отмеченных компонентов. Информационному компоненту соответствует перечень социокультурных знаний, подчеркивающих необходимость формирования устойчивого познавательного интереса, который «формируется у студентов только при условии определенной организации преподавателем учебного процесса» [6, с. 147]. Ценностный компонент включает в себя важность самостоятельности в оценочных суждениях, а также социально значимых принципах и установках в контексте жизненного самоопределения. Что касается концептного компонента, то он определяется совокупностью мнений, взглядов, принципов, убеждений, характеризующих отношение к окружающему миру и его реалиям, формируя тем самым собственное видение мира в целом и место человека в этом мире. Ориентационному компоненту присуща демонстрация интеллектуального осмысления полученных социокультурных знаний, а также необходимость понимания собственных жизненных ресурсов, навыков, особенностей, способностей, включая адекватную самооценку и полученный опыт рефлексивной деятельности. Относительно операционного компонента можно заявить, что он воспроизводит готовность и навык применения знаний, принципов, оценок в разнообразных ситуациях социокультурной деятельности. В данной связи прогностический компонент отвечает за способность использования знаниево-ценностного и мировоззренческо-рефлексивного аппарата для прогнозирования максимально безопасных последствий деятельности будущего учителя иностранного языка.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что формирование ключевых социокультурных знаний, умений, навыков и способностей, развитие и формирование которых свидетельствует о способности и готовности будущего учителя иностранного языка к межкультурной коммуникации на достаточно высоком уровне, не может происходить эффективно и качественно без соблюдения ряда педагогических условий образовательного процесса высшей школы. Таким образом, в данной статье мы обозначили организационно-педагогические условия, а также выделили ряд структурных компонентов в аспекте формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Kushneruk S.* Two days in the life of leaders: world-modelling potential of political event // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). WUT2018. IX International Conference «Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects». 2018. P. 466–475.
2. *Бароненко Е. А., Быстрой Е. Б., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А.* Использование коммуникативных игр в процессе языковой подготовки будущих учителей // *Фундаментальная и прикладная наука*. 2018. № 1 (9). С. 11–15.
3. *Бароненко Е. А., Скоробренко И. А.* Межпредметная связь «Практический курс первого иностранного языка – культура здорового образа жизни» как средство формирования социокультурной компетенции у студентов младших курсов // *Фундаментальная и прикладная наука* : сб. науч. ст. по итогам науч.-иссл. работы за 2015 г. 2015. С. 32–35.
4. *Бароненко Е. А., Скоробренко И. А.* Роль современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам // *Информатизация образования и методика электронного обучения* : мат-лы II Междунар. науч. конф. Красноярск, 25–28 сентября 2018 г. : в 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. М. В. Носкова. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2018. С. 41–45.
5. *Белова Л. А., Заседателева М. Г., Быстрой Е. Б., Штыкова Т. В.* Подготовка будущих учителей к межкультурному профессиональному взаимодействию с использованием технологии CLIL // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018. № 4. С. 9–16.
6. *Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А.* Формирование познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка с использованием кейс-стади // *Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования* : сб. науч. ст. Межвуз. науч.-практ. конф. (Кемерово, 27-28 мая 2019 г.) / под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово : КузГТУ, 2019. С. 146–149.
7. *Заседателева М. Г., Быстрой Е. Б., Белова Л. А., Штыкова Т. В.* Повышение мотивации к изучению иностранного языка в ходе реализации системно-деятельностного подхода // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018. № 5. С. 91–101.
8. *Карпова Л. И.* Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе. Москва : РГЕ, 2005. 208 с.
9. *Кутняк С. В.* Использование тренинга в обучении студентов коммуникативной компетенции как фактора успешного карьерного развития // *Гуманитарные науки и образование*. 2011. № 1. С. 15–18.
10. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком*. М. : Московский государственный лингвистический университет, 2003. 256 с.

## МОТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,  
г. Якутск, Россия

**Аннотация.** В статье подчеркивается важность педагогической подготовки студентов-филологов, формирования педагогической компетентности в вузе. В связи с этим рассматриваются мотивы повышения педагогической компетентности учителей и преподавателей иностранного языка. Владение высоким уровнем лингвистической компетентности не означает, что такой же уровень педагогической компетентности присущ учителю или преподавателю вуза. Авторами проводился анализ различий в мотивации повышения педагогической компетентности учителей и преподавателей иностранных языков. В статье также уделено внимание мотивам выбора профессии и направленности учителей и преподавателей.

**Ключевые слова:** учителя и преподаватели иностранного языка, педагогическая компетентность, мотивы.

Современные условия значительно изменили и усложнили деятельность педагога. Предъявляемые требования к организации современного учебно-воспитательного процесса, к развитию обучаемых являются не менее значимыми, чем требования к владению предметом. Соответственно повышаются и требования к профессиональной подготовке будущих учителей. В ней должны быть учтены и использованы результаты исследований действующих учителей и преподавателей.

В профессиональной подготовке студентов-филологов – будущих учителей иностранных языков существует необходимость обращения большего внимания формированию педагогической компетентности. Как известно, педагогическая компетентность – это профессионализм педагога, а профессионализм, как считает Н. В. Кузьмина – качественная характеристика педагога, определяющаяся мерой владения современным содержанием и средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами осуществления [1, с. 11]. Проведенный нами опрос начинающих учителей иностранных языков о затруднениях в педагогической деятельности также показал, что необходимо уделять большее внимание формированию педагогической компетентности студентов-филологов [2]. Затруднения начинающих учителей иностранных языков испытывались как в проектировании учебного процесса, так и во взаимодействии с учащимися, организации их деятельности и поведения. Недостаточный уровень рефлексии связывается с не осознанием затруднений в деятельности.

Таким образом, проблема повышения педагогической компетентности требует изучения с тем, чтобы результаты исследований включить в

подготовку будущих учителей.

Понятие профессионального мастерства преподавателя иностранного языка составляет, как известно, не только лингвистическая, но и педагогическая компетентность. Но, к сожалению, далеко не все преподаватели иностранного языка, обладающие высоким уровнем лингвистической компетентности, и имеющие зачастую значительный стаж работы, достигают высоких результатов в обучении своему предмету значительного количества студентов, не могут плодотворно управлять процессом развития личности студентов. Они же, как правило, не владеют стратегиями сознательного, профессионального достижения высокого уровня педагогической компетентности. Это подтверждает и отношение преподавателей к проблеме постоянного самосовершенствования в области педагогики и психологии, участия в конференциях по вузовской педагогике и психологии, методике преподавания иностранных языков. В ответ на приглашение участвовать в подобных конференциях нередко от преподавателей можно услышать, что сфера их научных интересов не в педагогике и методике, а в языке. Таким образом, значительная часть преподавателей, разрабатывая темы в лингвистике, к явлениям обучения, социализации и воспитания относятся как к реальности, не требующей изучения и анализа.

Между тем, в условиях внедрения профстандарта педагогическая компетентность преподавателя иностранного языка приобретает особую значимость. Ведь в трудовых функциях заложены требования к психолого-педагогическим знаниям, умениям и навыкам преподавателя вуза, что определяет необходимость повышения качества педагогической деятельности.

Учитывая вышесказанное, нами были изучены мотивы повышения педагогической компетентности у 28 преподавателей и учителей иностранных языков. Почти у всех опрошенных учителей и преподавателей вуза хорошо развита лингвистическая компетентность, но различается степень развития педагогической компетентности. Лингвистическая компетентность не всегда определяет столь же высокую педагогическую компетентность.

Для определения педагогической компетентности преподавателей и учителей иностранного языка использовался опрос, направленный на самостоятельную оценку собственной педагогической деятельности и шкала для самоанализа затруднений. Все преподаватели испытывают трудности в своей работе, но нужно их осознать, чтобы устранить. В первую группу, условно названную «профессионалы», были включены преподаватели и учителя, не имеющие значительных затруднений в обучении и воспитании обучаемых, во вторую – «затрудняющиеся» – преподаватели и учителя, имеющие значительные затруднения в своей деятельности.

У преподавателей и учителей второй группы сформированы не все элементы структуры лингвопедагогической деятельности, для нее характерна меньшая целостность. Ведущая роль педагогических знаний отсутствует, отмечается недостаточная включенность педагогических умений в структуру педагогической деятельности преподавателей и учителей. В э той

структуре недостаточно выражена направленность на социализацию и воспитание обучаемых. Лингвопедагогическое общение не ограничивается установками по выполнению тех или иных лексико-грамматических заданий, а через него складывается система социализации и воспитания личности в условиях иноязычного образования.

Объектом нашего исследования являлось определение различий в мотивации повышения педагогической компетентности учителей и преподавателей иностранных языков двух групп. При анализе полученных результатов обнаружилось следующее. Наиболее значимыми мотивами повышения уровня педагогической компетентности у учителей и преподавателей вуза явились «интерес к обучению и воспитанию, интерес к студентам», «желание улучшить свою работу», «желание обучать иностранному языку». Причем первый мотив выражен у «профессионалов». А последний выражен одинаково у всех опрошенных. Интерес – избирательное отношение личности к объекту в силу его значимости и эмоциональной привлекательности.

Доминирование мотивов, ориентированных на интерес к повышению педагогической компетентности в иноязычной образовательной деятельности, свидетельствует о наличии направленности на лингвопедагогическую деятельность и склонность заниматься ею. Как показывает опрос на основе самооценки, у учителей и преподавателей второй группы мера интереса к педагогической деятельности значительно ниже, чем у учителей и преподавателей первой группы.

Посещение курсов повышения квалификации и семинаров, советы коллег, рекомендации руководства также оказывают влияние на повышение педагогической компетентности. Но у части учителей и преподавателей (27 %) низкий уровень рефлексии не позволяет им достичь высокого уровня развития педагогической компетентности.

Говоря о мотивах выбора профессии педагога, учителя и преподаватели иностранного языка раскрывают и причины, вызвавшие их формирование. В одних случаях – это любовь к иностранному языку, желание изучать иностранный язык: «В школе очень нравился английский язык, поступила в университет, на факультет иностранных языков, а там получали только диплом преподавателя», «Когда заканчивали школу, учительница рекомендовала некоторым одноклассникам, в том числе и мне поступать в институт или факультет иностранных языков. Поступила и узнала, что у нас будут педагогические практики, и будем мы педагогами». В целом, мотивы выбора педагогической профессии учителями и преподавателями иностранного языка почти совпадают. В обеих группах большинство выбрали профессию из желания изучать иностранный язык, работать со знанием иностранного языка.

Анализируя высказывания учителей и преподавателей мы попытались выяснить, есть ли желание у них повышать педагогическую компетентность. Превалировало суждение: «Хотелось бы повысить знания по психологии и педагогике, но совсем нет времени» или похожие на него суждения:

«Расширила бы знания, да некогда», «Самосовершенствоваться надо, но нет возможности».

Выяснилось, что около 70 % опрошенных хотят повысить педагогическую компетентность, но такие мешающие факторы, как: «текущие дела», большая загруженность часами», «маленькие дети» и др. препятствуют выполнению данного желания.

Но встречаются и другие мнения: «С опытом все приходит», «Методом проб и ошибок можно прийти к результату», и др.

Но ведущим мотивом является, все-таки, сам обучаемый, студент: «Студенты все видят, понимают, неудобно перед ними, если занятия проходят вяло, скучно».

У большинства учителей и преподавателей второй группы отмечается направленность на самих себя: состояния и эмоции, повышение статуса, пространство авторитета, и др. Мотивы повышения педагогической компетентности в данной группе возрастают, начиная с указанных факторов. Среди учителей и преподавателей данной группы немало ярких, эмоциональных, с высоким уровнем лингвистической компетентности. Но уже на уровне формулирования педагогических задач у них обнаруживаются затруднения.

Таким образом, указанные проблемы могут рассматриваться в подготовке будущих учителей, включая их в содержание материала обучения, так и в научную работу студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М. : Высшая школа, 1989. 168 с.
2. Яковлева А. Н., Дмитриева С. А., Саввинова В. И. Определение педагогических компетенций учителя иностранного языка // Вестник ЧГПУ. 2016. № 10. С. 130–135.

# **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Арсентьева М. С., Рунги Н. А.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье дается обзор возможностей использования печатного текста для изучения языка и культуры франкоязычных стран, так как формирование навыков иностранного языка невозможно в отрыве от культуры и реалий жизни страны изучаемого языка, и журналы, и газеты, как средства массовой информации (СМИ), являются неотъемлемой частью культуры. Главная задача для изучения языка – это научиться понимать особенности выбранного языка. Актуальность работы определяется тем, что вопрос об использовании публицистического текста на уроках французского языка является одной из важнейших проблем современной дидактики.

**Ключевые слова:** французский язык, СМИ, публицистический текст, статья, газета, журнал, информация.

Термин «средство массовой информации» произошел от французского «*moens d'information de masse*» в 1970 году и начал вводиться в стране под предлогом инновации, хотя во французском языке практически вышел из употребления еще десятилетие назад.

Работа с аутентичными текстами способствуют развитию у учащихся критического мышления и УУД, это также важный и интересный учебный материал, подобные тексты создают иллюзию естественной языковой среды. Более того, тексты СМИ помогают учащимся лучше познакомиться с культурой, стереотипами поведения, процессами современного общества.

Кроме того, в отличие от учебников и учебных пособий по изучению иностранного языка, журналы включают в себя тексты, которые характеризуются различной стилистической окраской. Благодаря материалу журналов ученики знакомятся с книжно-письменным стилем, использование которого, особенно актуально на заключительном этапе обучения.

Интернет – это особая среда, характеризующаяся определенным языком и контентом (содержанием) и предназначенная для широкой аудитории.

Учитывая особенности современного человека как визуала (то есть воспринимающего большую часть информации с помощью зрения) в восприятии информации, преподавание иностранного языка все больше и больше фокусируется на использовании языка мультимедиа, на сегодняшний день можно отметить переход использования мультимедиа как вспомогательного элемента к мультимедиа как инструмента обучения.

Разностороннее развитие подчинения текста для лучшего восприятия учениками, а точнее для погружения их в иноязычную среду, является основной ролью использования информационных технологий.

Кроме того, мультимедийное пространство обучения иностранному имеет еще такие задачи, которые заключаются не только в группировке и представлении учебного материала, но также и в визуализации содержания практического применения конкретного учебного материала. Посредством этих задач учитель поддерживает мотивацию учеников, превращает процесс приобретения знаний в развитие языковых компетенций.

Так как мультимедийный язык является универсальным, он использует различные методы передачи информации – визуальный (видео, картина), акустический (аудиоматериал), устный (говорение) и письменный (тексты). Сначала в течение долгого времени при обучении иностранному языку использовались тексты только в печатном или озвученном виде, но в конечном счете, благодаря Интернету, появилась возможность не только использовать чтение и слушание текстов, но также и просмотр видео, которые позволяют не только услышать речь, но также и наблюдать за поведением или мимикой человека [5].

В век информационных технологий, люди привыкли к бесконечному потоку новой информации, что повлияло на осведомленность в различных областях: политической, экономической или образовательной. Все это помогает удовлетворить много человеческих требований.

Использование текстов СМИ, а именно, на занятиях иностранных языков, с каждым днем все шире применяется в образовании, что дает учителям возможность ускорить процесс обучения, улучшить восприятие предмета и развить интерес к изученному предмету.

Если сравнивать учебники и публикационные тексты, то с уверенностью можно сказать, что вторые являются более привлекательным материалом. Работая с подобными текстами, можно заметить, что учебный процесс становится более интересным и оживленным. По нашему мнению, журнал имеет главенствующую роль в использовании текстов СМИ. Также отметим преимущества журнальной статьи перед другими аутентичными публикационными текстами при обучении иностранному языку, не находясь в языковой среде. В переводе с английского «аутентичный» означает «естественный, натуральный». В настоящее время существует несколько подходов к определению характера аутентичных текстов.

Современные наглядные пособия предоставляют огромное количество материалов в печатном и цифровом виде, используя рисунки, видео,

графику и прочее. Средства массовой информации предоставляют огромное количество нового материала для учителя, который может легко найти информацию, связанную с учебной программой.

Тексты СМИ повествуют о новостях и фактах, недавно произошедших в мире, и соответствуют многим темам в учебниках. Задача учителя состоит в том, чтобы взять только подходящий материал, а если быть точнее, то подходящий уровню возраста ученика и уровню его языкового мастерства. Без сомнения, необходимо учитывать объем, предмет, сложность понимания текста и многие другие факторы, которые могут дать обратный эффект. Также нужно добавить, что на учителя лежит огромная ответственность за полезность материала.

С методической точки зрения, основываясь на слова Т. Г. Добросклонской, работа с газетой значительно обогащает и оживляет образовательный процесс, так же позволяет учителю решить широкий спектр задач, например: расширить словарный запас учеников, улучшить разговорные навыки, получить дополнительную лингвострановедческую информацию.

Материалы, используемые в реальной жизни стран, где говорят на этом иностранном языке, считаются аутентичными. Многократное прочтение является возможным благодаря мобильности газетных и журнальных текстов, что дает возможность более детальной работе с материалом, дополнительному осмыслению. Так как навыки, а также темп и ритм чтения у всех разные, публицистический текст позволяет саморегулировать процесс его изучения и восприятия. Научно доказано, что визуальная память играет огромную роль в обучении, печатные тексты легко сохраняются в памяти и способствуют ее улучшению. Отметим, что публицистическая статья хорошо поддается обработке, моделированию и комбинированию с другими материалами. Постоянное использование текстов СМИ способствует развитию индивидуального подхода и метода работы с текстом. Все это стимулирует дальнейшую систематическую работу обучающихся вне класса.

Работа с аутентичными текстами влияет на развитие у учащихся критического мышления и универсальных учебных действий (УУД), а также является актуальным и интересным учебным материалом, поскольку подобные тексты позволяют окунуться в естественную языковую среду. Кроме того, журнальные статьи помогают учащимся ближе познакомиться с культурой, поведенческими стереотипами, процессами, происходящими в обществе в современное время.

Помимо лингвистических преимуществ, аутентичные материалы также имеют и некоторые нелингвистические. Некоторые из них оказывают сильное положительное влияние на мотивацию. Мотивация является важнейшим шагом к успеху в обучении в общем, а также в изучении иностранного языка. Аутентичные материалы увеличивают мотивацию обучающихся к изучению языка, поскольку дети чувствуют, что они изучают настоящий язык, практикуемый вне класса, в реальном мире. Также журнальные и газетные статьи повышают культурную осведомленность обучающихся.

Преподавание иностранного языка предполагает использование средств массовой информации в образовательном процессе в качестве эффективного средства обучения устному общению на иностранных языках как цели и естественного результата образовательной деятельности. Аутентичные медиа играют особую роль в методике преподавания, максимально приближая студентов к реальным источникам информации и «погружая» в мир текущих событий.

В настоящее время у учителя есть много возможностей использовать в своей работе аутентичные материалы из журналов и газет. Выбираемый текст должен соответствовать определенным требованиям. Он должен быть информативным и интересным, чтобы дать ученика возможность удовлетворить свои познавательные потребности, обогатить свое мироощущение, свои представления о культуре и истории страны изучаемого языка и получить удовлетворение от чтения и обсуждения текста. Правильно подобранный текст максимально стимулирует языковую активность учеников и их способность к общению. Также текст должен соответствовать возрастным особенностям учащихся. Важно выбрать систему упражнений, которая может не только проверить новые знания, но и лучше усвоить их.

Поскольку для чтения публицистики важно усвоить соответствующий глоссарий, большое внимание уделяется усвоению новых слов и выражений, то есть лексики. Учащиеся прodelьвают самостоятельную работу, участвуют в диалогах и дискуссиях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов. СПб., 1999. 248 с.
2. Барабаи Т. А. Reading newspapers and talking politics. Москва, 1971. 88 с.
3. Безрукова В. С. Настольная книга педагога-исследователя. СПб., 2000. 285 с.
4. Витлин Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 25–28.
5. Там И. С. Интерпретация газетного текста: выявление оценочных связей заголовка и текста // Иностранные языки в школе. 1985. № 12. С. 94.

*Бурова И. В., Челик Альпер*

#### РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТУРЕЦКОЙ ШКОЛЕ

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается важность грамотной реализации педагогических технологий. Дается краткая характеристика психологических особенностей учеников младшего школьного возраста. Подчеркивается важность игровой направленности обучения на данном этапе. Предоставляется краткий обзор процессу обучения английскому языку в

Турции. Рассматриваются плюсы и минусы подхода преподавания, учитывающая Турецкий менталитет. Особую важностью для данной статьи, является исследование, проведенное в городе Анталя, Турция о реализации педагогических технологий в школе.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, педагогические технологии, младший школьный возраст

В настоящее время, в образовательном процессе очень важен личностно-ориентированный подход, особенно при обучении школьников младшего периода. В современном мире, учебный процесс проходит стадию демократизации. Главной функцией педагога является не только презентация учебного материала, но и создание, а также поддержка комфортных условий обучения и усвоения данного материала школьниками.

Одной из главных функций учителя, в условиях демократизации учебного процесса, является владение педагогическими технологиями. Учителю, с самых первых дней пребывания ребенка в классе, необходимо показать дружелюбное отношение. Дружественное расположение к ученику, является одним из самых главных факторов, нахождения общего языка между педагогом и учеником младшего школьного возраста. Именно это и является «отправной точкой» к совместной плодотворной работе. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, находящегося в классе.

Для начала, требуется обозначить термин «педагогическое общение». Педагогическое общение – взаимодействие педагогов и учащихся в процессе учебной деятельности, профессиональное по целям и задачам [1, с. 192]. Применяя и реализуя технологии педагогического общения, педагог должен учитывать многочисленные факторы, такие как: свое расположение, то есть поза должна быть мягкой, не угрожающей; мягкий приветливый тон; плавная, мягкая жестикуляция и т. д. Все эти факторы благоприятно влияют на повышение качества образования, так как ученику младшего возраста очень важно почувствовать себя в безопасности и оказаться в доверительной, а не в запуганной позиции по отношению к педагогу. С психологической точки зрения, ребенок считает, что взрослый это пример для подражания, а особенно учитель.

Важным будет учесть разнообразие педагогических стилей. Педагогика, выделяет следующие стили педагогического общения: демократичный, авторитарный и либеральный. Разумеется, в условиях демократизации учебного процесса, именно демократичный стиль будет выступать, как наиболее благоприятный для реализации. Обучение английскому языку, на младшем этапе, зачастую проходит в игровой форме. Исходя из чего, следует сделать вывод, что подойдет демократичный стиль, с элементами либерального.

Обозревая ученика младшего школьного возраста, важным будет от-

метить психологические особенности детей, которые присущи в данном периоде. Прежде всего, ученикам данного периода, бывает сложно концентрировать внимание на чем-то одном. Многие дети в этот возраст, отличаются слабой усидчивостью. Поэтому, для педагога крайне важным будет выступать желание и умение, креативно разнообразить учебный процесс и преподнести материал в игровой форме. В то же время, ребенок с приходом в школу, становится общественно-значимым индивидом, так как у него появляются обязанности. С одной стороны, обучение на данном периоде может проходить в игровой форме, с другой стороны, учитель должен ярко и демонстративно обозначить, что обучение играет важную роль в жизни школьника, что требует немалой доли профессионализма от педагога.

Что касается обучения английскому языку в Турецкой школе, то, следует отметить, что процесс обучения достаточно равномерен. В начальной школе, дети концентрируются исключительно на чтении, виды деятельности однородны и практически не сменяют друг друга. Данный подход скорее будет выступать, как негативный аспект обучению школьников, так как они редко переключают внимание, в процессе выполнения одного вида деятельности. Говоря об обучении английскому языку, Турция значительно уступает Российской Федерации в данном аспекте, так как виды деятельности на уроке редко сменяют друг друга. В период начального образования, ученики занимаются преимущественно чтением, достаточно неплохо осваивая данный вид речевой деятельности. Далее переходят к аспекту «аудирование» и совершенствуют свои навыки в этом направлении. Только к старшему периоду, практикуют и совершенствуют грамматические навыки. Резкая смена речевой деятельности и слишком долгая концентрация на одном ее виде, негативно сказывается на качестве образования. Основным минусом, выступает практически полное отсутствие коммуникативной направленности, то есть задание формулируется на турецком языке, а выполняется на английском, что в Российской Федерации позволительно только на младшем этапе обучения. Однако, турецкое общество характеризуется уважением к старшему со стороны детей и хорошо развитой дисциплиной, что наблюдается и в образовательной среде. Непослушание крайне порицается педагогом и учениками. Турецкая образовательная среда руководствуется вполне четкими целями, к младшему периоду, обучить школьников базовой лексике, а также, самоидентификации, то есть ученик должен быть способен назвать свое имя, адрес и нацию. Именно, эти цели и выступают, как стимул к однородности учебного процесса.

В Турции, в городе Анталя, не так давно было проведено исследование. Целью данного исследования являлось, выявление того, как грамотно учитель реализует педагогические технологии в процессе преподавания. Учителя приняли добровольное участие в данном анкетировании. Ценность данного исследования состоит в том, что было выявлено разнообразие стилей педагогического общения, используемых учителями. Практика пока-

зала, что более молодой и менее опытный педагог предпочитает использовать демократичный, а зачастую и либеральный стиль. В то время, как более опытный преподаватель часто применяет элементы авторитарного стиля. Однако, использование авторитарного стиля в турецком обществе не является необходимым, так как ученики уважают старшего и всегда стараются слушать и запоминать новую учебную информацию. Опытные преподаватели достаточно серьезно воспринимают такую провинность, как невыполненное домашнее задание. Самое удивительное, что наказанием за данную провинность, является отсутствие эмпатии и обратной связи по отношению к ученику. Таким образом, исходя из материалов данного анкетирования, следует отметить, что учителя в Турции, в целом, владеют педагогическими технологиями и умеют их применять. Однако, многим преподавателям следует повысить уровень владения данными технологиями.

Итак, исходя из материалов, описанных в данной статье, необходимо заключить следующее: 1) В преподавании английского языка ученикам младшего школьного периода, педагогу желательно максимально разнообразить учебный процесс и включить в него элементы игры, в обучении английскому языку, где преобладает коммуникативная направленность, не составит труда это реализовать; 2) Демократичный стиль педагогического общения наиболее благоприятен в условиях современного мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бурова И. В. Технологии воспитывающего взаимодействия и организация воспитательной работы. Нижний Новгород, 2017.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 1987.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М. : Эльфа, 1996.
5. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988.

*Владимирова Я. А., Зейнутдинова Э. Ш.*

#### ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ПОСЛОВИЦАМИ И ПОГОВОРКАМИ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме обучения французскому языку с использованием пословиц и поговорок в учебном процессе. Особое внимание уделено вопросам обучения иностранному языку на средней ступени. Авторами рассмотрены приемы работы с пословицами и поговорками на уроке иностранного языка, определена их важная роль в обуче-

нии французскому языку. Установлено, что пословицы и поговорки способствуют совершенствованию слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков обучающихся, обогащению словарного запаса, развитию речевых способностей и умений.

**Ключевые слова:** пословицы, поговорки, прием, урок французского языка, обучение иностранному языку, средний этап обучения.

Ребенок на каждом возрастном этапе нуждается в особом к себе подходе. Во-первых, у учеников в среднем школьном возрасте проявляется большая избирательность к учебным предметам, а во-вторых – интерес к решению самых общих познавательных проблем и к выяснению их мировоззренческой и моральной ценности [6]. Одной из основных психологических потребностей учащихся среднего школьного возраста является общение. Основным мотивом изучения иностранного языка в этом возрасте является его общеобразовательная значимость.

Однако, по мнению В. И. Ковалёва, на среднем этапе обучения происходит значительное понижение уровня мотивации учащихся к изучению иностранного языка, что может вызвать определённые трудности в последовательности организации учебного процесса. Главная задача учителя – найти пути управления поведением и деятельностью школьников через организацию их мотивационной среды, через контроль и умственными действиями, и мотивами приобретения знаний [7].

Следует отметить, что для повышения мотивации учащихся на среднем этапе обучения можно использовать различные способы. По нашему мнению, одним из самых эффективных приемов является использование пословиц и поговорок на уроках иностранного языка.

При изучении любого иностранного языка неоспоримым является глубокое знание своей культуры. Учащийся с самого начала входит в другую вселенную, чьи ценности, как правило, отличаются от ценностей его собственной культуры. Чтобы иметь возможность общаться на этом языке, он должен принять соответствующие установки в соответствии с новой культурой. В этом контексте мы могли бы справедливо упомянуть, среди культурных аспектов, которым ученик должен придавать особое значение, это овладение поговорками и пословицами иностранного языка, которые помогут ему общаться, не сталкиваясь с препятствиями.

Согласно В. И. Далю, пословицы – это короткое переживание, притча, приговор, суждение, поучение. Поговорка достаточно близка к пословице, однако не имеет нравоучительного поучающего смысла [4]. Пословицами и поговорками следует считать те высказывания, которые пользуются общественной популярностью. Отличие пословицы от поговорки обычно усматриваются в том, что пословица выражает общее суждение (*Il faut manger pour vivre, et non pas vivre pour manger. Нужно есть, чтобы жить, но не жить, чтобы есть*), а поговорка – суждение более частного характера

(*Qui ne dit mot, consent*. Молчание – знак согласия) [5].

Благодаря краткости, смыслодержательности, лаконичности, пословицы и поговорки способствуют обогащению словарного запаса обучающихся новой лексикой, развитию речевых способностей и умений. Также при введении данного национально-культурного материала в процесс обучения языку происходит знакомство учащихся с культурным наследием народа, что формирует устойчивый интерес познания [1].

У каждой пословицы есть своя задача. Пословицы: • подытоживают народный опыт: *Au danger on connaît les braves*. - Храбрые познаются в опасности; • дают советы: *Dans le doute, abstiens-toi!* - Если сомневаешься, воздержись!; • учат мудрости: *A chose faite, pas de remède*. - Что о том думать, чего нельзя воротить; • высмеивают: *A chaque oiseau son nid est beau*. - Всяк кулик свое болото хвалит; • философствуют: *Bon nageur, bon noyeur*. - И хороший пловец может утонуть; • имеют положительную ноту: *Vivre en parfaite harmonie – Жить душа в душу*; • имеют отрицательную ноту: *Dieu vous garde d'un homme qui n'a qu'une affaire* – У кого что болит, тот о том и говорит.

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский считал, что изучение иностранного языка должно идти по пути от постепенного постижения смысла иноязычного высказывания к восприятию красоты слов, выражений, богатства всех языковых возможностей и, наконец, к способности проникать в эстетическую сущность языка, к овладению языковой сокровищницей. То есть постижение иностранного языка должно быть не только прагматическим, но и духовным [2].

К. Д. Ушинский, развивая идеи Коменского, писал, что нужно учить не говорению, а богатству культуры страны изучаемого языка, для чего необходимо знакомить учащихся с литературой [2].

В обучении французскому языку особого внимания заслуживают те выразительные средства, с помощью которых достигается стойкость и запоминаемость пословиц и поговорок. Одно из них – точная, или ассонансная, рифма: *Qui va à la chasse perd sa place. Comparaison n'est pas raison. C'est le ton qui fait la chanson. Cœur qui soupire n'a pas ce qu'il désire. Qui se ressemble, s'assemble*.

Краткость является существенным аспектом запоминаемых высказываний. Лишь очень немногие пословицы и поговорки многословны, большинство из них содержит не более шести слов: *L'exception confirme la règle; les murs ont des oreilles; la nuit porte conseil; ni chair ni poisson*.

На уроке французского языка целесообразно использовать пословицы и поговорки при введении нового фонетического явления и закреплении нового фонетического материала, во время фонетических зарядок, при объяснении и активизации многих грамматических явлений, для обогащения словарного запаса и развития монологической и диалогической речи.

Замечено, что использование пословиц и поговорок на среднем этапе обучения способствует поддержанию и совершенствованию слухо-

произносительных и ритмико-интонационных навыков учащихся, стимулирует речевую деятельность. С одной стороны, автоматизируются произносительные навыки, а с другой, обучающиеся учатся делить предложения на синтагмы, определять логическое ударение и т. п. [3].

Например, для развития навыков произношения учащихся средних классов мы предлагаем следующие упражнения:

1. отработка звука [ɑ̃]: – *Un bon ami vaut mieux que cent parents. Tous les goûts sont dans la nature*.

2. отработка звуков [œ], [ø]: – *Les vieux amis et les vieux sont les meilleurs. Il vaut mieux être seul que mal accompagné*.

3. для отработки ритмико-интонационных навыков ученикам предлагается прочитать поговорку с различной интонацией и затем выучить ее: • *Les bons comptes font les bons amis* • *Qui tôt donne, deux fois donne* • *Il ne faut pas dire: fontaine, je ne boirai pas de ton eau*.

Можно обращаться к пословицам и поговоркам для развития грамматических навыков обучающихся. Например, мы предлагаем следующие упражнения:

1. для тренировки спряжения глаголов в настоящем времени (le présent): « *Le sourire que tu envoies revient vers toi*. ». Проспрягайте глагол *revenir*. Знаете ли вы другие глаголы, которые спрягаются по типу *venir*? Назовите их (*parvenir, souvenir, devenir, advenir, intervenir, prévenir*).

2. для введения нового грамматического материала:

а) будущее время (le futur simple): « *Demain il fera jour* »

б) прошедшее время (le passé composé): « *Vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué* ».

3. сослагательное наклонение (le subjonctif): « *Qui a peur du loup n'aille pas au bois* ».

4. двойное отрицание: « *Il ne faut jamais remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même* ».

Упражнения, направленные на развитие лексических навыков:

1. животные и звуки, которые они издают: « *Chien qui aboie ne mord pas* ». Что значит эта пословица? Знаете ли вы другие глаголы, обозначающие звуки, производимые животными?

2. части тела: « *Œil pour œil, dent pour dent* ». Найдите русский эквивалент.

3. природные явления: « *Qui sème le vent récolte la tempête* ». Какая сегодня погода?

Упражнения, направленные на развитие:

а) креативного мышления, фантазии: « *Ne réveillez pas le chat qui dort* », « *Une hirondelle ne fait pas le printemps* », « *Les petits ruisseaux se font les grandes rivières* », « *On ne fait pas d'omelettes sans cesser d'œufs* ». Создайте каллиграмму на основе одной из этих пословиц.

б) театральной импровизации « *Qui vole un œuf vole un bœuf* ». Объясните с помощью пантомимы заданную пословицу.

Пословицы и поговорки настолько легки в обращении, что с помощью них довольно просто составить игровые упражнения, которые помогут расширить как активный, так и пассивный словарь. Например, найти окончания известных поговорок: 1. *Dieu est là où..(habite l'amour)*. 2. *Amour et mort?..(Rien n'est plus fort)*. 3. *Chacun est l'artisan..(de son bonheur)*. 4. *Aujourd'hui en fleurs,..(demains en pleurs)*. 5. *Ami au prêtre,..(ennemi au rendre)*. 6. *Un bon ami vaut mieux...(que cent parents)*. 7. *On ne fait pas d'omelette..(sans casser les œufs)*. 8. *Parler est bien,..(mais faire est encore mieux)*. 9. *Où la femme règne,..(le diable est premier ministre)*. 10. *Les apparences sont..(trompeuses)*.

Упражнения, которые даны в виде игр, способствуют повышению интереса к французскому языку, эффективности работы, а также снятию языкового барьера.

Чтобы урок был более живым, учащимся можно предложить составить диалоги или придумать короткие истории на основе пословиц с помощью ключевых слов и выражений, написанных на карточках. Например:

Proverbe  
**Pour être belle, il faut souffrir.**  
Devoirs  
 1. Lisez le proverbe et trouvez son équivalent russe.  
 2. Essayez d'expliquer ce proverbe.  
 3. Composez un dialogue (utilisez les mots et expressions écrits sur l'autre côté de la carte).  
*se maquiller / cerner les yeux / se mettre du rouge / se faire des ongles / supprimer des boutons / s'examiner de la tête aux pieds / dépenser beaucoup d'argent / Cela me prend beaucoup de temps.*

На уроках французского языка можно прибегнуть к пословицам и поговоркам для развития коммуникативных навыков. Одну и ту же пословицу или поговорку можно объяснять по-разному. Следовательно, обучающиеся учатся выражать свои собственные мысли, чувства, переживания, т. е. демонстрируют различные способы их размещения в речи. Еще один плюс при изучении пословиц и поговорок во время урока французского языка состоит в том, что ученику возможно станет интересна история происхождения пословицы, что будет способствовать более глубокому ее изучению. Это также повлияет на кругозор ребенка. Например: *À la guerre comme à la guerre.* – На войне, как на войне. (Французское выражение 17 века. На войне идет борьба, люди подчиняются неписаным законам войны. Здесь нет места состраданию и милосердию, приходится быть жестоким и беспощадным).

В следующем упражнении ученикам предлагается из данных слов составить знакомую пословицу или поговорку. Для этого учителем должны быть заранее подготовлены карточки. Работу можно проводить как индивидуально, так в парах и группах:

• *il faut, défauts, amis, aimer.* – *Il faut aimer ses amis avec leurs défauts* •

*nos amis, sont, nos ennemis, de, Les ennemis.* – *Les ennemis de nos ennemis sont nos amis* • *la nature, dans, Tous, sont, les goûts.* – *Tous les goûts sont dans la nature* • *Malheur, demi, n'est, qu'à, partagé, malheur.* – *Malheur partagé n'est malheur qu'à demi.*

Используя упражнения с пословицами и поговорками, в которых пропущены слова, ученик развивает лексико-грамматические навыки и тренирует свою внимательность: • *Non cet ami, qui....., celui qui aide* • *L'amitié est une preuve de .....* • *Tous ..... sont dans la nature* • *Les ..... amis et les vieux sont les meilleurs* (regrette, l'amour, les goûts, vieux).

Таким образом, работа с пословицами и поговорками является важным обучающим и мотивационным фактором, и может проводиться как в классе, так и во внеурочное время, на конкурсах, викторинах.

Использование пословиц и поговорок на уроках французского языка способствует совершенствованию произносительных навыков учащихся, обогащению лексического запаса, закреплению грамматических явлений в речи, развитию коммуникативных и социокультурных умений и навыков, а также повышению мотивации к изучению иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреевская-Левенстерн Л. С.* Методика преподавания французского языка в начальной и средней школе : для фак. иностр. яз. пед. ин-тов. М. : Высш. шк., 1995. 378 с.
2. *Андреевская В. В.* Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения // Иностранные языки в школе. 1985. № 6. С. 3–9.
3. *Береговская Э. М.* Одной фразой : французские стихи, загадки, карикатуры. Тула : Автограф, 1997. 342 с.
4. *Даль В. И.* Пословицы русского народа. М. : Рус. кн., 1993. 769 с.
5. *Иванченко А. И.* Французские пословицы и их русские аналоги. СПб. : КАРО, 2002. 210 с.
6. *Медведева Н. Е.* Коммуникативный метод обучения и профессиональная компетенция преподавателя // Современные теории и методы обучения иностранному языку. М. : Экзамен, 2006. С. 15–18.
7. *Назарян А. Г.* Устойчивые сравнения французского языка. М. : Издательство Российского университета дружбы народов, 1998. 285 с.

*Голанцева Е. А., Григорьева Е. Н.*

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Чувашский государственный педагогический университет  
 им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие «познавательная активность» и его различная трактовка; приводится ее структура, изучение которой непосредственно связано с эффективностью обучения. Рас-

смотрены особенности формирования познавательной активности у младших школьников, роли учителя и важности поддержания отношений между учителем и обучаемым. Рассмотрены условия формирования благоприятной атмосферы на уроке, некоторые приемы и стратегии, помогающие привлечь интерес ученика. Технологии проектных задач и игровая технология, мнемические стратегии определены как самые результативные на данном возрастном этапе при обучении иностранному языку.

**Ключевые слова:** познавательная активность, младший школьный возраст, преподавание английского, игровая технология, проектные задачи.

Быстрые темпы развития современного общества диктуют новые требования для успешного человека, тем самым повышая актуальность вопросов воспитания активных и творческих людей, повышения мотивации к обучению и самостоятельной деятельности. Уже с раннего возраста огромное внимание уделяется развитию личности и ее познавательной активности. Формирование познавательной активности при обучении английскому языку как одного из самых популярных и востребованных предметов обучения является актуальным вопросом для исследования в целях определения особенностей формирования интереса к обучению, нахождения новых технологий и методик преподавания английского языка, определения роли личности учителя в познавательной активности детей.

Актуальность проблемы исследования формирования познавательной активности при обучении английскому языку младших школьников обусловлена неполным раскрытием в методической литературе процесса возникновения и развития познавательного интереса к английскому языку детей младшего школьного возраста; а также необходимостью поиска новых, наиболее подходящих современным детям способов формирования познавательной активности в условиях динамично меняющегося психологического портрета ребенка нового поколения и развития информационных и мультимедийных технологий.

На сегодняшний день термин «познавательная активность» является неотъемлемой частью таких психолого-педагогических вопросов, как улучшение познавательной деятельности; роли преподавателя и личностных показателей в формировании познавательной активности учащихся.

Исследованию познавательной активности, методам и способам активизации учебной деятельности детей посвящены труды таких ученых, как Г. И. Щукина, Г. А. Цукерман, М. А. Данилов, Л. И. Божович, А. А. Вербицкий, Л. С. Выготский, П. И. Гальперин и др. Однако среди множества трактовок единого понятия «познавательная активность» среди ученых нет.

Так, при определении познавательной активности Г. А. Цукерман отмечает важность эмоционального отношения учащегося, направленного на достижение результата в процессе обучения, выраженного в стремлении приобретать знания, невзирая на трудности [14]. С. М. Вишнякова, трактуя

данное понятие как качество учебной деятельности ученика, также указывает на значимость эмоциональной составляющей познавательной активности, проявляющейся в желании ученика получать знания и умения и его отношении к учебному процессу [5].

М. А. Данилов определяет познавательную активность как качество умственной деятельности [7]. Д. Б. Годовикова описывает изучаемое понятие как естественное стремление ребенка к познанию [6]. Г. И. Щукина, тщательно исследовавшая познавательную активность в педагогике, определяет ее как «избирательную направленность личности, обращенную к области познания, к самому процессу овладения знаниями» [16].

Структура «познавательной активности» является крайне важным аспектом, так как понимание ее составляющих позволяет выявить наиболее результативные способы ее формирования. Т. И. Шамова в качестве структурной единицы выделяет познавательное действие, а главными компонентами познавательной активности называет мотивационный, содержательно-операционный и волевой [15].

С. А. Аксютин подробнее рассматривает данные компоненты, считая волевою и мотивационную составляющие во многом схожими по значению, и пишет, что познавательная активность состоит из мотивационного, содержательного, процессуального и эмоционального компонентов. По ее мнению, мотивационная часть подразумевает собой социальный мотив, отвечающий за коммуникативные навыки, и познавательный мотив, имеющий связь с содержанием образовательной деятельности. Содержательный компонент отражает показатель владения предметом. За умение употребить знания и умения в реальной жизни отвечает процессуальный компонент. Не менее важна эмоциональная составляющая познавательной активности, которая зависит от атмосферы урока в процессе обучения и должна быть положительной [3].

Важное место в изучении познавательной активности занимает проблема ее формирования у детей младшего школьного возраста, ведь именно в данном возрасте на начальном этапе обучения английскому языку мотивация и познавательная активность играют предопределяющую роль в степени эффективности обучения английскому языку на последующих этапах.

Изучением данного вопроса занимались Ш. А. Амонашвили, Т. М. Землянухина, Г. И. Щукина, А. С. Макаренко и др.

Познавательная активность обладает поисковой направленностью, благодаря которой у человека появляются новые вопросы и желание найти на них ответы. В процессе активной поисковой деятельности, человек, а тем более школьник младшего возраста, ощущает эмоциональный подъем, удовольствие от успеха.

А. С. Макаренко обращает внимание на то, что каждая деятельность ребенка должна сопровождаться его участием, интересом и предлагает следующие приемы для поддержания активности учащихся:

- подтолкнуть учащегося на догадку, прибегая к небольшой подказке;
- задать необычный, интересный вопрос;
- работать с картинками;
- регулярно вводить новый материал [9].

Г. И. Щукина отмечает, что учебный процесс должен постоянно пополняться интересным содержанием, формы и приемы работы должны меняться, таким образом, учитель может превратить само «содержание учебного материала в источник формирования познавательных интересов за счет нового и ранее неизвестного учащемуся» [16].

Ш. А. Амонашвили, изучая вопрос познавательной активности, так же, как и Г. И. Щукина считает, что от метода работы многое зависит, так, например, от однообразной работы ученик младшего школьного возраста может потерять интерес к обучению. Вот почему учителям так важно творчески подходить к вопросу поддержания познавательной активности, выбору форм работы на уроке для преподавания материала, учитывая необходимость воспитания активного отношения к жизни и обогащения внутреннего мира [2].

Самостоятельность и познавательная активность в обучении также были высоко оценены В. А. Сухомлинским, который отмечал, что «общение» должно исходить от учеников, а учитель должен тому способствовать. Как советский педагог-новатор он внес важнейший принцип гуманизма в педагогическую систему, объяснив важность взаимоотношений учителя и ученика в процессе обучения, необходимость не только передавать знания, но и не терять связи с «живой личностью ученика» [11].

В современном мире с увеличением значения компьютерных технологий в образовании, усиливается и роль таких качеств учащихся, как активное мышление, самостоятельное обучение, умение принимать решения и быть за них ответственным. Именно поэтому, как отмечает А. Г. Асмолов, в нынешней системе образования уделяется особое внимание творческой деятельности учащихся, непосредственно связанной с их познавательной активностью, которая также может быть достигнута с помощью проектной формы обучения, направленной на решение реальных задач [14].

Так, например, Д. Н. Богоявленский утверждал, что между жизнью учащегося и обучением должна быть тесная взаимосвязь, которая является важнейшим условием для формирования устойчивой мотивации к обучению и влияет на познавательную активность. Учитель должен поставить перед учениками такие проектные задачи, которые будут соответствовать их возрасту, интересам [4].

Изучением познавательной активности при обучении английскому языку младших школьников занимались такие исследователи, как В. В. Хвойнова, Е. А. Филатова и др., и выделяли игровую технологию как одну из основополагающих в процессе изучения иностранного языка в данной возрастной категории. А. М. Матюшкин, занимающийся исследованием

психологической структуры и развития познавательной активности, пришел к выводу, что именно «различные игровые ситуации стимулируют возникновение познавательной активности» [10].

Е. А. Филатова уделяет особое внимание мнемическим стратегиям при изучении иностранного языка младшими школьниками, среди которых представлены: повторение; ассоциативное запоминание; классификация; схематическая систематизация; карточки; употребление в контексте [12].

Таким образом, можно сделать вывод, что познавательная активность – одно из важнейших условий в процессе обучения младшего школьника и должно быть сформировано с самого начала овладения иностранным языком. Существуют различные интересные для данного возраста приемы и аспекты для развития познавательной активности, требующие тщательного изучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксютц С. А. Формирование познавательной активности младших школьников в процессе решения проектных задач. Смоленск : СГУ, 2015. 257 с.
2. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, Дети! М. : Просвещение, 1983. 77 с.
3. Асмолов А. Г. [и др.] Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя ; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010. 152 с.
4. Богоявленский Д. Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активности учения // Вопросы психологии. 1962. № 4. С. 74–83.
5. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦСПО, 1999. 538 с.
6. Годовикова Д. Б. Соотношение активности детей в общении с взрослым и в исследовании новых предметов // Общение и его влияние на развитие психики младшего школьника / Под ред. М. И. Лисиной. М., 2004. С. 162–180.
7. Данилов М. А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников // Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников. Казань, 1972. С. 3–23.
8. Кульбякина Л. Я., Зотова Т. Н. Вопросы в методике преподавания математике // Начальная школа. 2004. № 7. С. 117–122.
9. Макаренко А. С. Соч. в 7-ми тт. Т. 1. М., 1957. С. 670.
10. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 15–17.
11. Сухомлинский В. В. Сердце отдаю детям. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. –М., 1979. Т. 1. С. 163–167.
12. Филатова Е. А. Методика обучения иноязычному общению младших школьников на основе применения интерактивных познавательных стратегий. Курс : КГУ, 2014. 153 с.
13. Хвойнова В. В. Формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к английскому языку в процессе игровой деятельности. Якутск, 2010. 184 с.
14. Цукерман Г. А. Учебная задача – точка роста поисковой активности. Комментарий к видеозаписям уроков. Ч. 3. М. : АПКИППРО, 2005.
15. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М. : Педагогика, 1982. 208 с.
16. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. М. : Просвещение, 2005. 160 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ТРЕНИНГОВ С ЦЕЛЬЮ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена использованию межкультурных тренингов с целью контроля сформированности всех компонентов структуры межкультурной коммуникативной компетенции учащихся старших классов филологического профиля. Автор описывает характеристики двух типов межкультурных тренингов: атрибутивного тренинга, представленного культурным ассимилятором, и эмпирического изучения. В настоящей работе автором описывается компонентный состав межкультурной коммуникативной компетенции учащихся старших классов филологического профиля.

**Ключевые слова:** межкультурный тренинг, контроль, межкультурная коммуникативная компетенция, культурный ассимилятор, эмпирическое изучение.

Интеграция России в международное пространство во всех сферах жизни повлекло за собой увеличение количества межкультурных образовательных контактов и обусловила пересмотр целевых ориентиров к уровню подготовки будущих выпускников российских школ.

Требования к выпускнику, способному и готовому к осуществлению эффективного и продуктивного межкультурного общения с иноязычными собеседниками, сохраняя, при этом, собственную культурную идентичность, находят свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования [4], из чего следует, что задача обучающего на современном витке развития языкового образования состоит в формировании межкультурной коммуникативной компетенции вторичной языковой личности, сохраняющей собственную культурную идентичность и способной выступать в роли медиатора культур [2].

Полагаем, что одним из благоприятных условий для формирования выделенной компетенции является филологический профиль старшей школы, поскольку именно в рамках названного профиля сам иностранный язык выступает в качестве цели обучения [4].

Межкультурная коммуникативная компетенция, соотносясь со всеми компонентами иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся филологического профиля [1] и включая в себя следующие компоненты: знаниевый компонент, эмпатийный компонент и компонент умений, представляет собой способность обучающихся продуктивно участвовать в межкультурном общении с представителями иноязычных культур, не теряя, при этом, собственную культурную идентичность [2].

Исследование проблемы контроля сформированности названной компетенции находит свое отражение в работах зарубежных и отечественных ученых по проблеме контроля сформированности названной компетенции М. Вугам [6], М. Lustig [10], L. Perry, L. Southwell [11], Н. В. Черняк [5].

Однако согласно проведенному анализу работ по заявленной проблематике, проблема контроля сформированности межкультурной коммуникативной компетенции школьников старшей школы филологического профиля так и остается не решенной. В настоящей статье в качестве возможной формы контроля указанной компетенции старшеклассников филологического профиля предлагается использовать межкультурные тренинги. Здесь же заметим, что примеры тренингов, нацеленные на контроль названной компетенции, были разработаны в рамках диссертационного исследования [1].

Понятие тренинга, вошедшее в научную мысль сравнительно недавно, определяется нами вслед за Садохиным А. П. как планомерно осуществляемая программа разнообразных упражнений, нацеленных на формирование и совершенствование умений и навыков в определенной сфере деятельности [3]. Учитывая компонентный состав межкультурной коммуникативной компетенции и настоящую цель обучения, в качестве межкультурных тренингов нами были выбраны атрибутивный тренинг, осуществляемый в форме культурного ассимилятора (culture assimilator) и эмпирическое изучение (empirical learning) [7; 8; 9].

Атрибутивный тренинг, предполагающий анализ критических ситуаций с позиции эмического подхода, то есть исходя из представлений, характерных для каждой конкретной культуры, предложенный в 60-х годах прошлого столетия американским ученым Е. Кинастом, предусматривает чтение или обсуждение критических инцидентов (critical incidents), в ходе которых обучающиеся осуществляют выбор одного из четырех вариантов решения возникшей проблемы. Важно, что каждый вариант ответа содержит сведения о культуре страны изучаемого языка [7].

В русле обучения межкультурному общению критические инциденты представляют собой краткие описания проблемных ситуаций, в основе которых лежит непонимание или даже конфликт между собеседниками, носителями различных культур, обусловленный культурными различиями собеседников. Критические инциденты не дают представлений о культурных различиях, они лишь описывают саму ситуацию, ее результат, и иногда реакцию и чувства собеседников. Предполагается, что культурные различия будут выявлены обучающимися в ходе работы с критическими инцидентами [8].

Источником критических ситуаций или критических инцидентов могут выступать различные ситуации [7], в настоящей статье предлагается использовать конфликтные ситуации между собеседниками, обладающими общим языковым кодом (английским языком), но являющимися представителями разных культур (русской и американской).

Учитель предлагает школьнику ознакомиться с конфликтной ситуацией, а затем выбрать объяснения причины возникшего конфликта / непонимания. Если обучающиеся неправильно выбирают представленное объяснение, они продолжают дальше поиски правильного объяснения, если же сразу найден правильный ответ, то обучаемые переходят к другой ситуации.

Рассмотрим пример атрибутивного тренинга [1].

You are an exchange pupil in the USA. You get along with your classmates quite well. You spend a lot of time together, go to the parties. Your birthday is coming up, and you want to organize a big party with a lot of food. You inform your classmates about it. They are very surprised and ask you: «Why are you going to organise a party?» You do not know how to react to this situation. What is the reason of the misunderstanding arose between your classmates and you?

A. American pupils are very rude.

B. In the USA a person who celebrates a birthday never organizes any parties, his or her friends do it.

C. Americans are not able to appreciate friendship.

D. Americans do not understand the importance of friendship as Russians do.

1. You selected the first explanation (A). This is not the right answer. The Americans are always friendly, polite and optimistic. Come back to the situation and keep discovering the right answer.

2. You selected the second explanation (B). This is the right answer. In an individualistic culture based on freedom and individualism, people appreciate their own interests and try to achieve their own goals with no regard of the goals of the others. In this situation the idea of organizing the birthday party for friends is considered a manifestation of a collectivistic culture.

3. You selected the third explanation (C). This is not the right answer. Americans view friends as people who the Americans enjoy spending their time with. Come back to the situation and keep discovering the right answer.

4. You selected the fourth explanation (D). This is not the right answer. Russians suffer from such stereotype prejudices about Americans. Come back to the situation and keep discovering the right answer.

Следующим видом межкультурного тренинга нами было выбрано «эмпирическое изучение» (empirical learning). Отличительной чертой данного тренинга является тот факт, что данный тренинг подразумевает активное участие самих участников тренинга. Цель названного тренинга заключается в демонстрации учащимся реальных жизненных ситуаций с представителями иноязычной культуры и осуществления своего поведения с целью достижения взаимопонимания с иноязычным собеседником [7].

Данный вид тренинга представлен ценностно-ориентированными ролевыми играми на выбор стратегии поведения в соответствии с ценностями как американской культуры, так и российской. Приведем их примеры.

1) You are an exchange pupil at an American school. Your teacher has asked you to carry out a research project with the students who you do not like. What would you do in this situation? Explain your choice. What core American value

is manifested in this situation? What core Russian value is manifested in the situation?

2) You are going to participate in an exchange program between your school and an American one. Interviewers asked you about your strengths, goals and accomplishments. Answer these questions according to the core American values. What core American value is manifested in this situation?

3) There is an exchange pupil from the USA at your school in Russia. He was ill and missed some classes. You offered him your help. The exchange pupil did not accept it. What would you do in this situation? Explain your choice. What core American value is manifested in this situation? What core Russian value is manifested in the situation?

В заключении отметим, что разработка форм контроля сформированности межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся старшей школы филологического профиля обладает своей спецификой и требует пристального внимания со стороны обучающего. Изучение особенностей как иноязычной культуры, так и родной, должно быть неотъемлемой частью подготовки будущих выпускников к осуществлению продуктивного межкультурного общения с иноязычными собеседниками.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горбанева В. В. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся филологического профиля посредством перевода англоязычных поэтических произведений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2018. 361 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 291 с.
3. Садохин А. П. Введение в межкультурную коммуникацию : учебное пособие. М. : КИОРУС, 2014. 254 с.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт (полного) общего среднего образования* // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://минобрнауки.рф/документы/> (дата обращения 29.01.2019).
5. Черняк Н. В. Межкультурная компетенция: история исследования, определение, модели и методы контроля. М. : ФЛИНТА, 2016. 530 с.
6. Byram, M. (1997) Teaching and assessing intercultural communicative competence, *Multilingual Matters*, Clevedon, Great Britain.
7. Landis, D. Brislin, W.R. (1983), *Handbook of intercultural training*. Vol. 2 : Issues in training methodology, Pergamon, New-York, USA.
8. Landis, D., Bhawuk, D. P. S. (2004), *Sythesizing theory building and practice in intercultural training*, 3rd ed., Thousand oak, California, USA.
9. Levine, D. R., Adelman, M. B. (1982), *Beyond Language. Intercultural Communication for English as a Second Language*, Prentice Hall Regents, New Jersey, USA.
10. Lustig, M. W., Koester, J. (2006), *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*, Pearson, Boston, USA.
11. Perry, L. B., Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*. Vol. 22, no. 6. Pp. 453–466.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Самарский государственный социально-педагогический университет,  
г. Самара, Россия

**Аннотация.** В данной статье суммируются результаты исследования, проведенного в рамках подготовки выпускной квалификационной работы по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование». Были рассмотрены особенности формирования иноязычной социокультурной компетенции и определены принципы применения краеведческого материала на уроках иностранного языка, которые включают принципы междисциплинарности, систематичности, тематичности, учета возрастных особенностей и другие. Результатом выпускной квалификационной работы является система разработанных упражнений и текстов для практического применения в старших классах.

**Ключевые слова:** методика, английский язык, социокультурная компетенция, краеведение, ФГОС.

Сегодня ввиду увеличения потребности в межкультурной коммуникации остро встает вопрос о том, каким образом и на каком этапе применять материал краеведения в качестве эффективного средства обучения иностранному языку в школьном образовании. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования обучающийся по окончании учебного заведения должен обладать сформированной коммуникативной компетенцией, т.е. уметь общаться на иностранном языке. Это означает, обучающийся должен владеть определенным набором знаний, умений и навыков. Среди всех компетенций социокультурная составляющая отвечает за овладение информацией, связанной с культурными особенностями страны, как своей, так и страны изучаемого языка, а также умения ее применять в речевом общении. Однако на сегодняшний день обучающиеся владеют лишь основными знаниями о стране, а о своем регионе, где они проживают, практически ничего не знают. Данные положения определяют актуальность настоящего исследования.

Под социокультурной компетенцией понимается умение применять социокультурные знания в процессе общения в условиях диалога культур. Для формирования данной компетенции на уроках иностранного языка необходимо знакомить обучающихся с материалом, обладающим соответствующей национально-культурной спецификой [1, с. 59].

Изучение социокультурной компетенции потребовало осмысления вопроса о том, на каком этапе обучения в школе наиболее целесообразно использовать на уроках краеведческие материалы. Мы определили целевую аудиторию 9-11 классами общеобразовательной школы. Подразумевается, что у учеников старших классов уже в достаточной степени должны быть

сформированы иноязычные речевые навыки. Кроме того, как и любая другая возрастная категория, старший школьный возраст имеет свои особенности. Ранняя юность – очень сложный этап в развитии человека. Психология старшего школьника полна противоречий [2]. Эти возрастные особенности обязательно должны учитываться при организации образовательного процесса.

Что же такое краеведение? На наш взгляд, наиболее точным является определение С. О. Шмидта, почетного председателя Союза краеведов Российской Федерации. Краеведение – сфера научной, культурно-просветительской и памятнико-охранительной деятельности определенной тематики: прошлое и настоящее какого-либо «края», а также сфера общественной деятельности той же направленности, к которой причастны не только ученые-специалисты, но и широкий круг лиц, преимущественно местных жителей [3, с. 2].

Примерный алгоритм действий по использованию краеведческого материала на уроках иностранного языка определяется принципами междисциплинарности, систематичности, тематичности, учета возрастных особенностей и другими.

В ходе исследования дидактического потенциала краеведческих материалов в обучении иностранному языку, нами была разработана система упражнений и текстов. Наша разработка состоит из четырех текстов и соответствующих им упражнений, направленных на развитие таких речевых навыков, как говорение, чтение и письмо. Нами были разработаны тексты по темам «Экология», «Национальные Самарской области», «Спорт в Самаре». Последняя тема была особенно актуальной, так как в 2018 году в Самаре проходил чемпионат мира по футболу.

Для освоения учениками данной краеведческой информации о Самаре и Самарской области работа проводилась в несколько этапов. Были подготовлены предтекстовые, текстовые и послетекстовые упражнения. В рамках последнего упражнения обучающиеся учатся работать со словарем. Также это позволит снять трудности понимания текста и лексические трудности при помощи различных способов семантизации. Так, при помощи технических средств обучения, а именно компьютера, проектора и интерактивной доски, можно продемонстрировать иллюстрации, относящиеся к тексту. Лексические единицы из сферы науки можно вводить с переводом, и в качестве задания предложить обучающимся употребить новые слова в речи.

В следующем упражнении учащимся предлагается переделать текст, используя другие временные формы, например, будущее время, или составить условные предложения.

*Imagine that you are a scientist. Rewrite the text as all these problems can arise in our future if people don't stop industrial pollution. Then prepare a 1-minute talk about it.*

Коммуникативной задачей задания может быть представление ситуаций из реальной жизни. Задание 7 предполагает составление диалогов по

теме «Ecology in Samara»: *You are making a school project on ecology in Samara. Interview a passer-by on the ecological issue in your city.* При этом используется активная лексика урока, совершенствуются грамматические навыки, а также развиваются умения диалогической речи.

Так как разработанный нами раздел предлагается для использования в старших классах средней школы, следующее задание основано на задании №39 Единого государственного экзамена и является письмом личного характера.

В 2019 году в задании 40 Единого государственного экзамена по иностранному языку теперь предлагаются на выбор две темы развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения «Моё мнение». Мы предлагаем аналогичное задание:

*Comment on one of the following statements.*

*1. Individuality is more than nationality.*

*2. Environment is no one's property to destroy; it's everyone's responsibility to protect.*

Итоговым заданием в рамках выдвинутой тематики, связанной с краеведением Самары и Самарской области, является проектная работа. Учащимся можно предложить подготовить исследовательские работы по нескольким предложенным темам: “Natural Disasters in Samara Region”, “Air Pollution in Samara Region”, “Causes of Pollution in Samara Region”, “Water Pollution in Samara Region”.

Также очень интересной для учащихся старших классов мы считаем тему «Спорт», так как в 2018 году в Самаре проходил чемпионат мира по футболу.

Разработанные нами материалы краеведческого характера были апробированы в 10 классе общеобразовательной школы № 66 г.о. Самара в 2018-2019 во время прохождения производственных практик (педагогической и преддипломной).

В заключении отметим, что через предложенные нами упражнения для чтения происходил процесс совершенствования навыков поискового, изучающего чтения, лексические упражнения способствовали совершенствованию лексических и грамматических навыков, а также умений устной и письменной связной речи. Помимо социокультурной компетенции у учащихся формировались такие компоненты коммуникативной компетенции, как языковая (учащиеся совершенствовали навыки правильной речи, правильного употребления лексики в той или иной речевой ситуации, корректного использования конкретного грамматического явления в устной и письменной связной речи); компенсаторная (учащиеся учились ориентироваться на языковую догадку в случае, если они не знали правильного значения нового слова), лингвострановедческая (учащиеся учились применять полученные знания о своем крае в процессе устного общения и на письме); прагматическая (учились применять все полученные языковые и речевые навыки,

умения и знания в процессе общения – в ролевой игре, в проектной деятельности); дискурсивная (учились свободно оперировать всеми языковыми и речевыми навыками и умениями).

Использование краеведческого материала способствует расширению знаний обучающихся о культуре, страницах истории, реалиях и традициях родной страны, представлений о достижениях собственной и иноязычной культур в развитии общечеловеческой культуры, включению школьников в диалог культур, способствует повышению мотивации изучения английского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996. 237 с.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : АСТ, 2009. 340 с.

3. Шмидт С. О. Краеведение – это всегда краелюбие [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://his.1sep.ru/2004/22/4.htm> (Дата обращения: 02.06.2019).

*Драчук И. В., Новикова А. Е.*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР ПО СПОРТИВНОЙ ТЕМАТИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

*Самарский государственный социально-педагогический университет,  
г. Самара, Россия*

**Аннотация.** Данная статья посвящена ролевым играм, оказывающим большое влияние на развитие речевой компетенции учащихся старшего этапа обучения. Отсутствие коммуникации с носителями изучаемого языка компенсируется воссозданием реальных речевых ситуаций посредством ролевых игр. Стремление приблизить речевую деятельность на занятиях к реальному общению соответствует основному принципу коммуникативного подхода к обучению. В данной статье под понятием «ролевая игра» подразумевается упражнение ситуативно-вариативного характера, где создаётся возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реально-речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью и целенаправленностью речевого воздействия. В статье приводится типология ролевых игр, описываются разработанные материалы и их апробация в школе.

**Ключевые слова:** методика, коммуникативный, обучение, ролевые игры, английский язык.

Вступление мирового сообщества в XXI век характеризуется разнообразными процессами, в том числе интернационализацией разных сфер чело-

веческой деятельности, процессами интеграции в области образования. Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту (ФГОС) [4] у учащихся старшей школы к моменту окончания школы должна быть сформирована коммуникативная иноязычная компетенция, необходимая для иноязычного общения, старшеклассники должны достичь уровня, позволяющего им общаться с носителями изучаемого языка и с представителями других культур, знающими этот язык. К сожалению, коммуникация с носителями изучаемого языка не всегда возможна. Воссозданию реальных речевых ситуаций способствуют ролевые игры. Они имеют особое значение как для подготовки учащихся к межкультурному общению, так и для формирования у них коммуникативной компетенции.

Ролевая игра представляет собой коммуникативное упражнение. Ситуации, моделируемые в ролевой игре, позволяют приблизить речевую деятельность на занятиях к реальному общению, что соответствует основному принципу коммуникативного подхода к обучению. В данной статье под понятием «ролевая игра» подразумевается упражнение ситуативно-вариативного характера, где создаётся возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реально-речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью и целенаправленностью речевого воздействия.

Рассматривая ролевую игру как один из методов обучения, выделяют следующие ее виды: контролируемая, умеренно-контролируемая, свободная, эпизодическая, длительная [2].

**Контролируемая** ролевая игра представляет собой наиболее простой вид ролевой игры, который обычно строится на основе готового диалога или текста. Если ролевая игра построена на основе диалога, то процесс работы над ней заключается в следующем. Сначала учащиеся знакомятся с предложенным диалогом, отрабатывают его. Далее учащиеся в парах или же совместно с учителем обсуждают содержание диалога, прорабатывая при этом необходимую лексику. Затем учащиеся составляют свой диалог, используя в качестве опоры ключевые слова, выписанные из диалога-модели. Таким образом, диалог, созданный учащимися, похож на диалог-модель, но в нем также присутствуют другие вопросы и ответы.

Если же ролевая игра создается на материале текста, то выглядеть она может иначе. Например, учитель может предложить одному из учащихся сыграть роль персонажа, от имени которого написан текст, а оставшимся учащимся может предложить взять у него интервью. Следует заметить, что «репортеры» могут задавать самые разнообразные вопросы, а не только те, ответы на которые можно найти в тексте.

**Умеренно контролируемая** ролевая игра является более сложным видом игры, в которой участники получают общее описание сюжета и карточки с описанием своих ролей. Важно отметить, что особенности поведения того или иного персонажа известны только исполнителю роли. Таким

образом, участники игры должны правильно понять модель поведения своего партнера, чтобы адекватно на нее среагировать.

**Свободная** ролевая игра представляет собой наиболее сложный вид игры, поскольку они дают возможность учащимся проявить инициативу и простор для творчества. При проведении свободной ролевой игры учащиеся сами решают, какую лексику лучше использовать и как будет развиваться сюжет. Учитель в данном случае просто задает тему и предлагает придумать все возможные ситуации, касающиеся этой темы. Кроме того, учитель может разделить класс на группы и предложить каждой группе выбрать тот аспект предлагаемой темы, который им наиболее близок. При этом если потребуется, учитель может оказывать учащимся любую помощь, как при распределении ролей, так и при обсуждении.

**Эпизодическая** ролевая игра подразумевает собой разыгрывание определенного короткого эпизода.

Проведение **длительной** ролевой игры может занимать серию уроков, так как такой вид ролевых игр подразумевает проигрывание серии эпизодов в течение длительного времени.

Ролевая игра может быть использована не только для формирования и развития лексических навыков в частности и совершенствования речевой компетенции в целом, но и в качестве контрольно-измерительного материала. Ролевые игры помогают проверить насколько хорошо учащиеся владеют навыками общения в той или иной ситуации, показывают, владеют ли учащиеся лексикой, необходимой для той или иной ситуации, а также в процессе игры становится понятным, владеют ли учащиеся определенными грамматическими структурами [3].

В ходе написания выпускной квалификационной (бакалаврской) работы нами были разработаны несколько ролевых игр по теме «Спорт» для уроков английского языка в старших классах. Эти игры относятся к разным видам, описанным ранее.

Как известно, проведение ролевых игр должно предваряться выполнением лексических упражнений по определенной теме. Упражнения подготавливают учащихся к участию в играх, так как позволяют отработать и закрепить необходимые лексические и грамматические структуры. В этой связи нами также был разработан комплекс упражнений, направленных на развитие лексического навыка по указанной теме. При его создании мы исходили из методологического принципа о том, что существует определенная последовательность упражнений в рамках лексического комплекса.

Сначала мы предлагаем языковые упражнения, которые вводят необходимую лексику и позволяют учащимся усвоить нужные лексические единицы. Переход от механического использования лексики к обдуманному помогают осуществить условно-речевые упражнения, в которых учащимся необходимо построить высказывание с помощью предложенных фраз-клише. В качестве речевых упражнений мы используем вопросно-ответные

задания, в которых учащимся предлагается высказаться при ответе на определенный вопрос, используя изученную лексику.

Также в процессе формирования необходимого лексического запаса могут использоваться различные компьютерные и онлайн игры. Некоторые из них были описаны в статье Т. В. Бурдаевой и М. В. Жестковой [1]. Важными достоинствами этих игр является оптимизация учебного процесса и возможность имитации реальных условий межкультурной коммуникации.

Переход к проведению ролевых игр был осуществлен нами при помощи подготовительной ролевой игры, направленной на формирование фонетического навыка. Это контролируемая ролевая игра, построенная на материале текста. В данной игре учащиеся представляют себя в роли комментатора футбольного матча. Все учащиеся получают одинаковый текст и должны «проиграть» его, выражая свое отношение к происходящему. В качестве текста используется фрагмент комментария реального футбольного матча Ливерпуль – Нью Касл, который был опубликован в газете *The Guardian* [5].

Две последующие игры являются умеренно контролируемыми играми. Учащимся предлагается задание, в котором дается объяснение, как учащиеся должны действовать в рамках заданной ситуации. Это игры «Лучший комментатор» и «Пресс-конференция». В игре «Лучший комментатор» учащимся предлагаются карточки с изображениями футбольного матча (видео запись фрагмента матча, если занятие проводится в компьютерном классе), а также план, по которому необходимо рассказать об этом матче. Задача учащихся – придумать, как они будут комментировать матч, а после озвучить свой комментарий всему классу. Помимо плана, учащиеся также получают карточки, в которых прописаны необходимые слова и выражения. В результате этой ролевой игры учащиеся овладевают навыками работы в паре, а также получают навык монологической речи по теме спорт.

В ролевой игре «Пресс-конференция» учащиеся получают возможность представить себя известными спортсменами и тренерами. В этой игре учащиеся делятся на следующие команды: команду «журналистов», команду «знаменитых спортсменов», команду «тренеров» и команду «родственников». «Журналисты» должны грамотно провести интервью, «спортсмены», «тренеры» и «родственники» вежливо и информативно отвечать на вопросы. В качестве ведущего мероприятия выступает учитель. Помимо выше представленных материалов каждый учащийся получает карточку, в которой представлены лексические единицы и опорные фразы, которые могут понадобиться для выполнения задания.

Все представленные игры являются эпизодическими, поскольку предполагают разыгрывание небольших сюжетов.

Разработанные материалы были апробированы на уроках английского языка в 11 классе общеобразовательной школы № 49 г.о. Самара. Для проверки эффективности материалов нами было разработано входящее тестирование, помогающее определить уровень сформированности лексического

навыка по теме спорт. Полученные результаты позволили заключить, что большинство учеников смогли справиться только с половиной теста, поскольку не владели в полной мере лексикой, обозначающей виды спорта, экипировку и т. д.

После выполнения серии созданных нами лексических упражнений по спортивной тематике и проведения разработанных ролевых игр учащимся было предложено заключительное тестирование. Данный тест представлял собой аналог входного тестирования как по форме, так и по сложности. Результаты тестирования показали, что знания учащихся в сфере спортивной лексики стали лучше. Если раньше большая часть учащихся справилась только с половиной теста, то теперь большинство успешно справилось с большим количеством вопросов. Также появились учащиеся, которые смогли справиться с тестом вообще без ошибок. Выявленная положительная динамика свидетельствует об эффективности разработанных нами материалов.

Таким образом, проведенное исследование доказало, что ролевые игры могут оказывать существенное влияние на развитие речевой компетенции старших школьников на уроке английского языка. Именно в процессе игры происходит полное погружение учащихся в ситуацию речевого общения. Это в свою очередь способствует актуализации полученных ранее знаний, активному и быстрому усвоению новых грамматических структур и лексических единиц, а также помогает развить коммуникативные умения в четырёх основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме, которые лежат в основе речевой компетенции. Кроме того, ролевые игры способствуют повышению мотивации и интереса к изучению английского языка, так как учащиеся получают удовлетворение от предложенного вида работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурдаева Т. В., Жесткова Т. М. Геймификация в преподавании иностранных языков в техническом вузе // Наука и образование транспорту. 2018. № 2. С. 242–245.
2. Мильруд Р. П. Организация ролевых игр на уроке // Иностранные языки в школе. 1987. № 3. С. 8–13.
3. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1994. 231 с.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования* [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://base.garant.ru/57422638/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6e0/#block\\_8](https://base.garant.ru/57422638/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6e0/#block_8) (Дата обращения 11.10.2019)
5. *The Guardian* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.theguardian.com/football/live/2018/mar/03/liverpool-v-newcastle-united-premier-league-live> (Дата обращения: 11.10.2019)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Северный (Арктический) федеральный университет  
имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия*

**Аннотация.** В данной статье раскрывается смысл таких понятий как «межкультурная компетенция», «педагогическая технология», «игровые технологии обучения», «технология проектного обучения»; приводятся в качестве примера традиционные и инновационные педагогические технологии развития межкультурной компетенции, выделенные известными как зарубежными, так и отечественными исследователями; описываются самые эффективные, с нашей точки зрения, технологии развития межкультурной компетенции, а именно: технологии игрового и проектного обучения, используемые на уроках иностранного языка на ступени начального общего образования.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, педагогическая технология, технологии игрового обучения, технология проектного обучения, обучение иностранному языку, младший школьный возраст.

В настоящее время в мировом сообществе происходят значительные изменения, связанные с процессами глобализации и интеграции, которые сталкивают людей с необходимостью общения с представителями других культур. Например, укрепление России на мировой арене, расширение политических, социальных и экономических связей нашей страны, а также вступление ее в европейское образовательное пространство обуславливают развитие взаимодействия с другими странами и народами. Эти взаимодействия, в свою очередь, требуют высокого уровня развития межкультурной компетенции, основы которой закладываются уже на начальном этапе обучения иностранному языку.

Термин «межкультурная компетенция», введенный в научный оборот в 90-е годы века, до сих пор не имеет единого определения. Например, Г. В. Елизарова считает, что межкультурная компетенция – это «компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [4, с. 50].

По мнению А. В. Соболевой и О. А. Обдаловой, межкультурная компетенция – это «интегративное качество личности, характеризующееся совокупностью коммуникативных и когнитивных ресурсов и выраженное в определенных знаниях, умениях и способностях, позволяющих ей быть эффективным участником межкультурного общения, которое формируется в

особых психолого-педагогических условиях, создаваемых преподавателями в процессе обучения» [9, с. 148–149].

На основе приведенных выше определений мы можем сделать вывод, что отечественные исследователи под межкультурной компетенцией понимают совокупность знаний, умений и способностей, способствующих успешному взаимодействию представителей разных культур.

Для успешного развития межкультурной компетенции на уроках иностранного языка в начальной школе можно использовать различные педагогические технологии, например: технологию проблемного обучения (Дж. Дьюи); технологию коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е. И. Пассов); технологию программированного обучения (Б. Скиннер, В. П. Беспалько); технологию «Диалог культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов); технологию развивающего обучения (Л. С. Выготский, Л. В. Занков); технологию проектного обучения (Дж. Дьюи, В. Килпатрик); культуrowоспитывающую технологию дифференцированного обучения детей по интересам (И. Н. Закатова); технологию игрового обучения (Б. П. Никитин) и многие другие [1].

Прежде чем приступить к анализу наиболее эффективных, на наш взгляд, технологий развития межкультурной компетенции, рассмотрим сущность понятия «педагогическая технология».

По мнению М. В. Кларина, «педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [5, с. 29].

По определению В. В. Гузеева, педагогическая технология – это «комплекс, состоящий из: некоторого представления планируемых результатов обучения; средств диагностики текущего состояния обучаемых; набора моделей обучения; критериев выбора оптимальной модели для конкретных условий» [2, 3].

Опираясь на приведенные выше определения, мы можем сделать вывод, что любая педагогическая технология имеет:

- четкую и логически обоснованную систему предписаний этапов и целей обучения;
- характеристику способов взаимодействия и деятельности участников образовательного процесса;
- возможность переноса на новые условия;
- наличие системы диагностики, которая обеспечивает достижение поставленных целей.

После изучения различных как традиционных, так и инновационных педагогических технологий мы пришли к выводу, что на уроках иностранного языка в начальной школе для развития межкультурной компетенции наиболее эффективным будет использование следующих технологий: технологии игрового обучения и технологии проектного обучения.

По мнению отечественных и зарубежных психологов, таких как Л. С.

Выготский, Р. И. Жуковская, И. А. Зимняя, З. М. Истомина, Е. И. Негневицкая, Ж. Пиаже, Ф. Фребель, технология игрового обучения является наиболее эффективной технологией развития межкультурной компетенции, так как игровые приемы обеспечивают высокую степень проявления обучающимся познавательной самостоятельности. Также стоит отметить, что во время игры происходит переход обучающегося с позиции объекта обучения на позицию субъекта деятельности и общения.

Е. А. Кудрина и А. П. Чудинов выделяют некоторые формы игровой деятельности, которые можно применять на уроках иностранного языка в начальной школе: имитационные игры, в ходе которых участники могут оценить свою способность к работе в команде, проявить аналитические, лидерские и др. деловые качества; ролевые игры, в ходе которых обучающиеся перевоплощаются в тех или иных персонажей, что позволяет ученикам развивать умения смотреть на мир глазами другого человека; деловые игры, в ходе которых участники получают возможность раскрыть себя, научиться занимать активную жизненную позицию, определиться с выбором будущей профессии. Исследователи выделяют также такую форму игровой деятельности, как биографическую рефлекссию, под которой понимают осмысление собственной биографии с целью выяснения основ своей собственной идентичности и дальнейшее сравнение своей жизни с жизнью сверстников за рубежом [6].

Приведем пример использования игры «Bang, bang!» на уроке иностранного языка в начальной школе. Цель игры заключается в том, чтобы активировать знания учеников о культуре страны изучаемого языка и способствовать развитию скорости реакции и мышления обучающихся. Игра «Bang, bang!» состоит в том, что сначала класс делится на две команды ковбоев, после чего из каждой вперед выходит по одному игроку, эти игроки складывают пальцы в виде пистолета. Учитель читает вопрос о культурных особенностях страны изучаемого языка из заранее подготовленного списка. Тот из игроков, который первым отвечает на вопрос правильно, говорит своему сопернику: «Bang, bang!», «пораженный» участник присаживается на корточки, а победитель продолжает состязаться с новым противником. Выигрывает тот ковбой, который правильно ответит на большее число вопросов [6, с. 68].

Технология проектного обучения также является эффективной при развитии межкультурной компетенции на уроках иностранного языка, так как ее цель состоит в том, чтобы каждый ребенок в классе имел возможность проявить себя, а именно: мог продемонстрировать творческие способности, используя при этом приобретенные знания в лексике, грамматике и т. д.; был способен выражать свое мнение, аргументировать его, а также прислушиваться к мнению других людей [7].

Учитель в данном случае играет роль помощника, он содействует определению проблемы, на решение которой будет направлен проект, по-

могает при освоении новых видов деятельности, разработке алгоритма действий и определении конечного результата, который может быть представлен как рисунок, аппликация, стенгазета, плакат, буклет, концерт, спектакль, игра, викторина, интервью и т. д.

Приведем пример использования проекта «Прогноз погоды на выходные» (создается после изучения лексики на тему «погода») на уроке иностранного языка в начальной школе. На первом этапе работы над проектом учителю необходимо создать проблемную ситуацию, например, детям можно предложить представить, что герой урока (имя героя можно выбрать в зависимости от изучаемого языка), собирается пойти на пикник в выходные, но не знает, какая будет погода. Далее ученики должны обсудить, где они могут узнать, какой будет погода на выходных в стране, в которой живет главный герой. После обсуждения учитель предлагает обучающимся разделиться на группы для того, чтобы поработать с разными адаптированными для детей младшего школьного возраста источниками информации (интернет, вырезки из газет, радио-записи и т. д.). Далее младшие школьники оформляют результаты своих исследований в виде схем или сводных таблиц, а затем составляют прогноз погоды на выходные на изучаемом языке. Когда работа над проектом считается законченной, ученики защищают его, после чего сравнивают полученные результаты, делают выводы и проводят взаимную оценку работ [6].

Итак, подводя итоги вышеизложенного материала, можно отметить следующее.

- Термин «межкультурная компетенция» не имеет единого определения, но большинство ученых подразумевает под ним совокупность знаний, умений и способностей, которые обеспечивают успешное взаимодействие между представителями различных культур.
- В связи с тем, что высокий уровень овладения межкультурной компетенцией позволяет обучающимся быстрее приспосабливаться к жизни в современном обществе, которое сталкивает людей с необходимостью сотрудничества с представителями разных культур, следует начинать ее формирование на начальном этапе обучения иностранному языку;
- Применение на уроках иностранного языка в начальной школе игровых и проектных технологий обучения, по нашему мнению, является наиболее эффективным при развитии межкультурной компетенции, так как технологии игрового обучения обеспечивают высокую степень проявления обучающимся познавательной самостоятельности, а также позволяют им перейти с позиции объекта обучения на позицию субъекта деятельности и общения. Технология проектного обучения, в свою очередь, дает младшим школьникам возможность продемонстрировать творческие способности (используя полученные знания в лексике, грамматике и т. д.), научиться выражать свое мнение, аргументировать его, а также прислушиваться к мнению других людей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. 342 с.
2. *Гузеев В. В.* Лекции по педагогической технологии. М. : Знание, 1992. 60 с.
3. *Гузеев В. В.* Образовательная технология: от приема до философии. М. : Сентябрь, 1996. 112 с.
4. *Елизаров Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 352 с.
5. *Кларин М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе. М. : Знание, 1989. 80 с.
6. *Кудрина Е. А., Чудинов А. П.* Формирование межкультурной компетенции посредством игровых технологий на уроках английского языка (начальный этап) // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С. 65–69.
7. *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М. : АРКТИ, 2005. 112 с.
8. *Применение метода проектов на уроках английского языка* в процессе формирования коммуникативной компетенции младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://kopilkaurokov.ru>
9. *Соболева А. В., Обдалова О. А.* Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 146–155.

*Евсеева Л. Н., Коряпина М. А.*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

*Северный (Арктический) федеральный университет  
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается целесообразность использования аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов общеобразовательных школ; осуществляется разграничение понятий «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция» на основе рассмотрения точек зрения отечественных и зарубежных авторов; рассматривается проблема изучения процесса формирования у старшеклассников межкультурной коммуникативной компетенции и обосновывается в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования; анализируются определения «аутентичные материалы», «видеоматериалы», перечисляются преимущества использования аутентичных видеоматериалов; определяется эффективность и целесообразность их использования на уроках иностранного языка в старших классах

общеобразовательных школ. В статье представлена методика работы с видеоматериалами, перечислены виды заданий, которые может использовать учитель на уроке иностранного языка.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция, аутентичные материалы, видеоматериалы.

В современном мире роль иностранного языка как средства межкультурной коммуникации неуклонно возрастает. Это обусловлено следующими тенденциями. Во-первых, из-за развития процессов глобализации общество становится единым коммуникативным пространством; во-вторых, требования в образовательных организациях к уровню владения иностранным языком постоянно повышаются [2].

Обучающимся при изучении иностранного языка необходимо овладеть межкультурной компетенцией, обеспечивающей возможность реального контактного общения с носителями других культур [4].

Для дальнейшего рассмотрения данного вопроса необходимо обратиться к определению понятий «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция». Вопросом об определении сущности этих понятий занимались российские (В. Г. Апальков, Г. В. Елизарова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева) и зарубежные ученые (M. S. Yagam, A. E. Fantini) [12].

Американский методист А. Е. Фантини (A. E. Fantini) рассматривает данные понятия во взаимосвязи. Он считает, что формирование межкультурной компетенции происходит в результате межкультурного взаимодействия и результатом этого взаимодействия является сумма двух компонентов: овладение коммуникативной компетенцией в своей культуре и овладение коммуникативной компетенцией носителя другой культуры [14, с. 82].

Под межкультурной компетенцией британский методист М. С. Байрам (M. S. Yagam) подразумевает «способность взаимодействовать на своем родном языке с представителями других культур» [13, с. 70]. Понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» он определяет, как «способность взаимодействовать на иностранном языке с представителями других культур» [13, с. 70].

В приведенных выше понятиях можно отметить сходства и различия. Основное сходство наблюдается в определении данных компетенций как способности взаимодействовать. Исходя из определений, которые дает М. Байрам, основное различие заключается в том, что при овладении межкультурной компетенцией взаимодействие с носителями других культур осуществляется на родном языке, а при овладении межкультурной коммуникативной компетенцией – на иностранном языке. Опираясь на определения А. Фантини, можно утверждать, что межкультурная компетенция – понятие более широкое и ее составной частью является межкультурная коммуникативная компетенция.

Рассмотрим точку зрения отечественных исследователей. Г. В. Елизарова отмечает, что термин «межкультурная компетенция» связан с «межкультурной коммуникативной компетенцией», применительно к обучению иностранным языкам используется последний. Г. В. Елизарова трактует межкультурную коммуникативную компетенцию как компетенцию, построенную на основе знаний и умений, которая дает возможность осуществлять межкультурное общение путем создания общего значения происходящего для всех участников коммуникации и получения позитивного результата общения [4].

Н. Д. Гальскова утверждает, что данные понятия взаимосвязаны, но межкультурная компетенция не является подобием межкультурной коммуникативной компетенции, которая присуща носителям языка [3].

На основании сравнения данных определений можно отметить следующее: зарубежные и отечественные ученые утверждают взаимосвязь данных понятий, но не отождествляют их. Исследователи определяют межкультурную компетенцию как способность к взаимодействию, но в отечественной трактовке она характеризуется в том числе как компетенция, основанная на знаниях и умениях, при формировании которой важным условием является позитивный результат общения между коммуникантами [2].

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов общеобразовательных школ – актуальная проблема, которую пытается решить и решает методика преподавания иностранных языков.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (далее – Стандарт) подтверждают необходимость преодоления данной проблемы. В предметных результатах изучения иностранного языка (базовый уровень) отражено, что «сформировать коммуникативную иноязычную компетенцию необходимо для того, чтобы старшеклассник мог успешно социализироваться, самореализоваться в обществе и овладеть данной компетенцией, как инструментом межкультурного общения в современном поликультурном мире» [11, с. 9].

Таким образом, межкультурный аспект находит выражение в нормативных документах учебных заведений. Согласно требованиям Стандарта учителю необходимо способствовать формированию межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов. Для этого учителю необходимо создать определенные условия, активно использовать разнообразные методы, приемы работы для формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов на уроке иностранного языка.

В процессе овладения межкультурной коммуникативной компетенцией обучающийся испытывает трудности из-за отсутствия естественной языковой среды. Преодолению этих трудностей будет способствовать использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка.

Г. Г. Жоглина определяет аутентичные материалы как «материалы, не

подвергшиеся обработке и созданные носителями языка» [6].

Аутентичные материалы с точки зрения Е. В. Носович являются подлинными, характеризующимися естественностью лексического значения, грамматических форм, использованием языковых средств в зависимости от ситуации [9].

Таким образом, под аутентичными материалами в методике преподавания иностранного языка будем понимать материалы, созданные носителями языка и направленные на то, чтобы создать атмосферу реальной межкультурной коммуникации.

Просмотр аутентичных видеоматериалов на уроке иностранного языка способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

Е. Ильченко утверждает, что видеоматериалы – телевизионная продукция, которую можно использовать как дидактический материал, характеризующийся многократностью просмотра и использованием различных режимов [7]. Следовательно, при просмотре видеоматериалов учитель может останавливать воспроизведение с целью предвосхищения развития проблемы, прогнозирования. Видеоматериалы удобны тем, что при возникновении трудностей в понимании звучащей речи, можно вернуться к нужному фрагменту и посмотреть его еще раз.

По мнению Г. А. Тюриной аутентичные видеоматериалы имеют ряд преимуществ: демонстрация носителями языка разных видов речи (монолог, диалог); примеры вербального, невербального (мимика, поза, жесты, взгляд) общения; наблюдение за особенностями языка (лексическими, фонетическими); демонстрация культурных особенностей страны изучаемого языка [10].

Эффективно и целесообразно использовать аутентичные видеоматериалы в старших классах общеобразовательных школ, потому что к этому моменту у обучающихся сформирован определенный запас слов, конструкций, знаний по основным вопросам курса. Аутентичные видеоматериалы позволяют обучающимся старших классов сопоставить, проанализировать культуру иноязычных стран и культуру своей страны. Успешный процесс коммуникации, триггером для которого выступили аутентичные видеоматериалы, способствует повышению внутренней мотивации обучающихся старших классов к дальнейшему изучению иностранного языка [12].

Таким образом, целью применения аутентичных видеоматериалов на уроке иностранного языка является расширение страноведческих знаний, развитие мотивации, познавательного интереса, реализация межкультурного подхода и построение диалога между представителями разных культур. Успешное достижение данных целей возможно при систематическом включении видеоматериалов в ход урока и при правильно организованной методике работы с видеоматериалами.

С. С. Жданов разработал алгоритм работы с видеоматериалами и выделил три основных этапа:

1. Допросмотровый этап (мотивация обучающихся к просмотру видеоматериала, прогнозирование содержания по названию, снятие возможных лексических и языковых трудностей для лучшего понимания речи носителей другого языка). На данном этапе можно провести беседу, направленную на активизацию и систематизацию имеющихся у обучающихся знаний по проблеме, рассматриваемой в аутентичном видеоматериале [5].

Н. В. Карева предлагает дать обучающимся следующие задания перед просмотром: определить правильность или несоответствие утверждений содержанию видеоматериала; предъявить список слов с целью определения тематики видеоматериалов; соединить слово с эквивалентом [8].

2. Просмотровый этап (осуществляется проверка прогнозирования, проверяется понимание содержания через ответы на поставленные вопросы, определяется правильность и несоответствие утверждений содержанию текста) [5].

Н. В. Карева рекомендует использовать на этом этапе такие задания как: соотнесение печатной информации с озвученной в видеоматериале речью; восстановление логической последовательности изложения видео текста; завершение предложений (есть начало, необходимо озвучить конец и наоборот, либо восстановить середину); найти эквиваленты в родном языке данным словам [8].

3. Послепросмотровый этап (комментирование и отработка речевых конструкций, используемых в видеоматериалах, обсуждение (соотнесение с реалиями жизни, анализ и сравнение иноязычной культуры с культурой родной страны), подробный или краткий рассказ о любом моменте в видео) [5].

П. К. Бабинская предлагает на данном этапе включать задания в зависимости от уровня развития языковой компетенции старших школьников. Обучающимся с низким и средним уровнем языковой компетенции можно предложить такие виды заданий как: определение соответствия / несоответствия предложений сюжету видео; ответ на общие, разделительные, альтернативные, специальные вопросы. Для обучающихся с высоким уровнем языковой компетенции необходимо подготовить творческие упражнения: пересказ сюжета, обсуждение проблем фильма в малых группах, решение проблемных задач (доказательство, выделение главного и существенного, аргументация, опровержение); проектные задания (подготовка сообщений, докладов) [1].

Таким образом, на каждом этапе работы с аутентичными видеоматериалами применяются задания, направленные на формирование межкультурной коммуникативной компетенции. На наш взгляд, особое внимание следует уделить послепросмотровому этапу, потому что он позволяет обучающимся интерпретировать содержание видеоматериалов, высказывать свою точку зрения по рассмотренной проблеме, сравнивать и анализировать иноязычную культуру и культуру родной страны.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующий вывод:

аутентичные видеоматериалы обладают большими возможностями для решения дидактических задач, способствуют созданию реальной языковой коммуникации, могут обеспечить успешное восприятие иноязычной речи, повысить мотивацию у обучающихся старших классов к изучению иностранного языка. Задания, сопровождающие просмотр видеоматериала, способствуют тому, что старшие школьники активно начинают вступать в дискуссию друг с другом, сопоставляют, анализируют культурные особенности других народов со своими. Систематическое и методически правильно организованное использование аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов общеобразовательных школ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабинская П. К., Леонтьева Т. П.* Практический курс методики преподавания иностранных языков: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ТетраСистемс, 2016. 288 с.
2. *Будник А. С.* Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников посредством электронного видеокурса (профильная школа, английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования. Москва, 2015. 27 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=30414666> (дата обращения: 04.10.2019)
3. *Гальскова Н. Д.* Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 2–7.
4. *Елизарова Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам : учебник. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
5. *Жданов С. С.* Видео как средство наглядности при представлении иноязычного лингвострановедческого материала // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2015. № 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/video-kak-sredstvo-naglyadnosti-pri-predstavlenii-inoazychnogo-lingvostranovedcheskogo-materiala> (дата обращения: 05.10.2019).
6. *Жоглина Г. Г.* Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 17 с.
7. *Ильченко Е.* Использование видеозаписи на уроках английского языка // Первое сентября. Английский язык. 2003. № 9. С. 7–9.
8. *Карева Н. В.* Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Вестник евразийской науки. 2014. № 3 (22) [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-audio-i-video-materialov-dlya-povysheniya-motivatsii-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 05.10.2019).
9. *Носонович Е. В., Мильруд Р. П.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 6–12.
10. *Тюрин Г. А.* Аутентичные видеоматериалы как средство оптимизации процесса обучения английскому языку в школе // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. М.: Национальный книжный центр, 2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=35224147> (дата обращения: 04.10.2019)
11. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / М-во образования и науки РФ.* М.: Просвещение. 2013. 63 с.

(Стандарты второго поколения).

12. Федорова С. В., Фукс Н. В. Использование видеоматериалов на уроке иностранного языка // Записки горного института. 2008 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videomaterialov-na-uroke-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 05.10.2019)

13. Byram, M. S. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd., 1997. 124 p.

14. Fantini, A. E. CSD Research Report: Exploring and Assessing Intercultural Competence. Center for Social Development, Global Service Institute, George Warren Brown School of Social Work, Washington University. 2007. 133 p.

*Иванова С. В., Алексеева В. А.*

### **МЕТОДИКА РАБОТЫ С ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ В СРЕДНИХ КЛАССАХ**

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье дано определение понятию «лингвострановедение», которое рассматривается как один из основных компонентов содержания обучения иностранному языку в общеобразовательной школе, представлена методика работы с лингвострановедческим материалом в средних классах и обоснована важность включения данной методики в изучении иностранных языков, а также его источники и признаки.

**Ключевые слова:** лингвострановедение, страноведение, реалии, обучение, иностранный язык.

В современном мире обучение иностранному языку включает в себя ознакомление с культурой и традициями стран. Под страноведением понимается дисциплина в области географии, которая изучает страны, включая их территории и регионы, культуру, традиции, национальности, население, а также экономику. Лингвострановедение охватывает культуру страны и является также частью курса изучения языка [3, 5]. Оно в первую очередь обеспечивает коммуникативную компетенцию. Поэтому материалы лингвострановедения рекомендуется внедрять с самых начальных этапов обучения иностранному языку. Ученики должны знакомиться с историей стран, и тем самым приобщаться к иноязычной культуре. Это поможет проявить интерес детей, желание расширить свой кругозор. Приобщение к культуре поможет развить коммуникативный навык, воображение, терпение, уважение к другим культурам. Отсюда можно сказать, что актуальностью является формирование коммуникативных компетенций, объектом – лингвострановедение, предметом – обучение иноязычной культуре. При использовании данной методики существует ряд трудностей. Во-первых, лингвострановедческий материал должен соответствовать возрасту учащихся, так как все получаемые знания формируются на базе собственной культуры. То есть учитель должен

передать фоновые знания, а ученик, являющийся носителем собственной культуры, лишь обогащает свои знания. Во-вторых, работа детей над текстами лингвострановедения вызывает некоторые сложности. Школьники должны понять, проанализировать и сравнить информацию об иноязычной культуре, а также немало важно закрепить знания тренировкой. Зачастую учащиеся не понимают весь смысл текста, и работа над таким текстом является нелегкой и долгой. Для этого учителю необходимо найти подходящий материал, подготовить задания обучающимся, найти дополнительную информацию о стране. Но и этого бывает не всегда достаточно. Поэтому преподаватели должны использовать страноведческие учебники, которые содержат большой объем информации, дополнительные материалы, такие как, открытки, аутентичный материал, карты, презентации и т. п.

Педагог, профессор и лингвист С. Д. Райхштейн выделяет всего два типа обучения культуре. Ими являются тематический и филологический подходы. Первый способ наполнен информацией об истории, географии, культуре и т. п. Данные сведения устанавливаются в упорядоченном строе и преподносятся ученикам. При филологическом подходе информация добывается учениками из структур иностранного языка, то есть стихов, песен, поговорок, слов, художественных произведений. Какие признаки свойственны лингвострановедческому компоненту? Данный компонент содержит в себе, прежде всего, культурологические и языковые знания, а также определенные умения и навыки. Поэтому при отборе языкового материала следует учитывать педагогическую ценность, которая способствует приобщению к культуре изучаемого языка. Также важную роль имеют национальные реалии. То есть это языковые единицы, которые содержат информацию о языке, его особенностях, формах и признаках, а также фоновую лексику.

Ученый-энциклопедист Г. Д. Томахин, автор книг «Реалии-американизмы», утверждал, что названия реалий, фоновая лексика и коннотативная лексика обладают четкой национально-культурной семантикой [2, с. 43]. Названиями реалий являются обозначение вещей, признаков, которые типичны только для определенной культуры. В фоновой лексике обозначаются явления, которые свойственны нескольким культурам, но имеют некоторые различия в формах, предназначениях и т. д. В коннотативной лексике слова совпадают по главному значению, но расходятся в культурно-историческом смысле. Особенностью реалии является вещественное содержание. Это связь явлений, предметов с народом, а также с его историей. То есть мы можем утверждать о наличии национального колорита – системы особенностей. Также существует классификация реалий, которые выделяют лингвисты, например, географические (ranch – ранчо), или же музыкальные (country – сельская музыка).

Вернемся к методике работы со страноведческим материалом и к их источникам. Ученые предполагают включение материала разных этапов. Это материалы аудирования и чтения, содержащие информацию об иноязычной культуре. Одним из главных способов являются художественные

тексты. В таких текстах ярко выражен колорит культуры национальности, отображается более полная информация о стране, также наблюдаются подробности исторических событий. Информационные тексты тоже дают определенные знания в области культуры изучаемого языка, однако они не могут полностью раскрыть информацию из-за своей сжатости. Мы считаем, что чтение литературных произведений позволяет учащимся глубже проникнуть в иноязычную культуру, сравнить ее со своей, проанализировать. Конечно же, следует учитывать критерии при подборке литературы для учащихся – соответствие возрасту, опыту, уровню и интересам детей. Например, в школе мы всегда получали книгу для самостоятельного чтения, также могли обсудить некоторые моменты их истории в классе, и даже в высших учебных заведениях присутствует такой вид деятельности. Это пробуждает интерес у детей, желание узнать больше о стране, после чего следует самостоятельная работа учащихся, выбор новых книг для домашнего чтения. Ученые отмечают значимость изучения быта и образцов культурного поведения. Во-первых, ознакомить детей с повседневной жизнью людей иностранного государства является важным аспектом обучения. При изучении повседневной жизни дети сравнивают две культуры, у них появляется новое представление об их жизни. Во-вторых, необходимо обратить внимание на культурное поведение. Ведь есть набор определенных норм для всех людей, а также некоторые особенности, характерные лишь для людей данной языковой культуры. Например, можно разыграть простой диалог (дома, на работе, в школе, с друзьями, в магазине), при которой выявляются правила поведения в той или иной ситуации, посмотреть, как ребенок сможет решить конфликт, какого его манера сдержанности и т. д.

Еще одним эффективным методом исследования культур является создание проектов. То есть перед учениками появляется определенная задача, которую они исследуют, в ходе чего происходит естественное овладение материалом. В качестве таких проектов могут выступать игры, тесты, выпуск газеты или журналы. Из своего опыта можно привести пример: при изучении культуры страны, каждый ученик проводил свое исследование в определенной области, это может быть политика, традиции, музыка, достопримечательности Англии или Германии. Затем проводилось выступление и обсуждение. Данная деятельность позволяет глубже проникнуть в изучаемый материал, так как каждый проводит работу над проектом. Такие проекты могут проводиться на иностранном языке вокруг определенной проблемы. По нашему мнению, занятия с аутентичным материалом являются не менее эффективными, так как дети могут услышать иноязычную речь, постараться уловить цепочку событий. Тематами аудирования могут быть – климат, история, государство и т. д. После прослушивания текста могут следовать вопросы, обсуждение, обобщение целого текста. До прослушивания рекомендуется передать детям новые слова или выражения, присущие тематической лексике, прокомментировать лексические единицы в тексте (название улицы, валюту, фамилии и т. д.). Учитель может подготовить

определенные упражнения к тексту на сопоставление, пропуски, также возможны игры. Для закрепления пройденного материала следует обсудить тему еще раз, попросить высказать свое мнение, обменяться мнениями. В качестве домашнего задания обычно дается написание сочинения по данной теме. Также в некоторых школах по возможности приглашают иностранных граждан. Дети могут задать интересующие их вопросы, практиковать свой язык, а также поделиться своими знаниями. Проведение каких-либо экскурсий, связанных с иноязычной культурой, способствует развитию. По словам ученых, важно не только дать информацию о стране, но также организовать поисковую деятельность учащихся на базе материала, представляющей иноязычную культуру. Для выбора метода важно знать цель. Лингвострановедение не будет так важно, если ученик хочет овладеть специализированной литературой, где термины совпадают в обоих языках. Для более глубокого и детального изучения языка, для общения с представителями данной культуры и при наличии общеобразовательных целей, лингвострановедение является важнейшим аспектом обучения. То есть изучение языка будет сопровождаться его культурой. Так как мы не являемся носителями культуры иностранного государства, у нас могут возникнуть трудности при общении с иностранцами на политические темы, или же если речь идет о традициях данной страны. Поэтому для полноценного изучения языка следует включать экстралингвистические элементы. В процессе обучения стоит использовать не только пару методов, но и стараться следить за развитием лингвострановедения, идти в ногу со временем и применять новые материалы и способы. Важно сочетать содержательную и процессуальную стороны обучения. Для реализации работы с таким материалом, учитель должен иметь разработку уроков, направленных на страноведение; систему аутентичных и адаптированных текстов, а также комплекс упражнений к ним; набор презентаций, видео, проектов по культуре изучаемых стран; проведение ролевых игр, диалогов, дискуссий; организация внеклассных мероприятий; наличие анкет, тестов; сборник стихов, песен и литературы.

Можно сделать вывод, что применение новых методов и наличие лингвострановедческих средств способствуют более глубокому изучению языка и его культуры. По мнению Г. Д. Томашина, использование такого материала приводит к образованию лингвострановедческой компетенции, также появляется мотивация и интерес учащихся в данной сфере [3, с. 57]. При четко сформированном плане работы и присутствии в обучении страноведческого материала, ученик повышает свой уровень языка, расширяет не только умственный, но и мировоззренческий кругозор. Также данные аспекты воспитывают толерантность, терпение и уважение к чужой культуре. Для достижения такой цели, учитель, прежде всего, должен сам владеть такими качествами и компетентностью. Наличие поставленных задач способствует развитию преподавательских способностей, накоплению не только материала, но и навыков и опыта.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Тарланов З. К.* Язык и культура : учебное пособие. Петрозаводск : ПГУ, 1984. 104 с.
2. *Томахин Г. Д.* Реалии-американизмы : пособие по страноведению. Москва : «Высшая школа», 1988. 239 с.
3. *Томахин Г. Д.* Лингвострановедение. Что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 22–27.
4. *Немецкий язык. 7 класс : учеб. для общеобразовательных организаций / [М. М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова]. 4-е изд. М. : Просвещение : Cornelsen, 2014. 104 с.*
5. *Историография и теория развития коммуникативной компетенции* [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://vuzlit.ru/898119/istoriografiya\\_teoriya\\_razvitiya\\_kommunikativnoy\\_kompetentsii#344](https://vuzlit.ru/898119/istoriografiya_teoriya_razvitiya_kommunikativnoy_kompetentsii#344)

*Иванова С. В., Рыбакова Е. С.*

### ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «лингвострановедение» как необходимый компонент при обучении иностранному языку в общеобразовательной школе, подтверждается важность его использования в учебном материале и приводится методика работы с ним на старшем этапе в средней школе.

**Ключевые слова:** лингвострановедение, реалии, иностранный язык.

В современном мире всё больше возрастает значимость изучения иностранного языка, потребность в его овладении как средством общения. В процессе обучения иностранному языку учащиеся не только усваивают фонетические, грамматические и лексические нормы того или иного языка, но и сталкиваются с реалиями страны изучаемого языка, которые отражают историческую, общественную, политическую или же повседневную жизнь народа и государства. Под реалиями понимают разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой с точки зрения их отражения в языке [1, с. 372].

В. С. Виноградов предлагает следующую классификацию реалий, подразделяя их на ряд тематических групп [3, с. 5]:

1. Бытовые реалии, к которым относятся: место жительства (*das Einfamilienhaus* – дом для одной семьи; *das Wohngemeinschaft* – группа людей, проживающих совместно, часто не имеющих родственные связи), предметы одежды (*Dirndl* – женский национальный костюм), пища и напитки (*der*

*Rollmops* – филе маринованной сельди, скрученное в рулетики; *die Apfelschorle* – яблочный сок с газированной водой), виды деятельности, денежные знаки (*Deutsche Mark* – денежная единица ФРГ), единицы меры (*das/die Lachter* – старинная мера длины, равная приблизительно двум метрам; *der/das Lägel* – старинная мера объёма жидкостей, равная 45 литрам), народное творчество, праздники (*das Oktoberfest* – ежегодный фестиваль в Мюнхене), обращения (*Frau* – к замужней даме; *Frauälein* – к незамужней; *Herr* – к мужчине).

2. Мифологические и этнографические реалии: этнические, социальные общества и их представители, боги, герои легенд и сказок (*das Heizelmannchen* – добрый домашний дух; *der Rubezahl* – горный дух).

3. Природные реалии, включающие: животных, растения, ландшафт, пейзаж (*die Stubbenkammer* – прибрежная полоса с крутым берегом).

4. Реалии, обозначающие устройство государства и общественной жизни: административные единицы (*das Bundesland* – федеральная земля, высшая административно-территориальная единица в Австрии и ФРГ), государственные учреждения и институты (*das Arbeitsamt* – биржа труда в Австрии, ФРГ и Швейцарии; *der Bundestag* – палата депутатов ФРГ), партии (*die Linke, Linkspartei* – социалистическая партия Германии), общественные организации (*Naturschutzbund* – немецкая природоохранительная организация), предприятия (*Deutsche Telekom AG* – немецкая телекоммуникационная компания), профессии, титулы и звания (*der Kurfürst* – князя, имеющие право избирать императора; *der Feldwebel* – звание унтер-офицера).

5. Ономастические реалии, способствующие сохранению национального колорита при переводе произведений литературы. К ним относятся: имена собственные (*Gertrud, Wolfgang, Johann*), географические названия (*Schwarzwald* – горный массив на юго-западе Германии; *Düsseldorf* – город в Германии), названия музеев (*das Römisch-germanisches Museum* – музей искусств в городе Майнц), театров (*Festspielhaus Baden-Baden* – театр в Баден-Бадене) и т. д.

Иногда степень понимания отдельных слов и фраз и последующее употребление их в речи напрямую зависит от осведомлённости учащихся о культуре, традициях и обычаях той или иной страны, поэтому наряду с изучением лексико-грамматического материала особая роль при обучении иностранному языку отводится лингвострановедческому компоненту. Лингвострановедение представляет собой новое научное направление, сочетающее элементы лингвистических знаний с элементами страноведения, основной целью которого является формирование базовых лингвокультурологических знаний у учащихся и обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации [5, с. 7].

Впервые термин «лингвострановедение» был использован в работе В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка» (М., 1971), поэтому именно эти учёные считаются основателями отечественного лингвострановедения.

В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин рассматривают пять методологических принципов, образующих основу лингвострановедения [2, с. 9].

Согласно первому принципу общественная природа языка способствует приобщению иностранца к новой для него действительности. Природу языка следует понимать, как единство языка и его национальной культуры.

Второй принцип базируется на понимании процесса изучения иностранного языка как процесса усвоения человеком норм и ценностей иноязычной культуры. Такой процесс называется аккультурацией. Аккультурацию не стоит рассматривать только как получение новой информации о стране изучаемого языка, это к тому же и формирование положительного отношения к ней, при этом знания не только усваиваются, но и активно применяются в процессе межкультурной коммуникации.

Третий принцип напрямую связан со вторым, так как одна из важнейших задач лингвострановедения – развитие позитивной установки по отношению к носителям языка, что способствует сближению народов и государств.

Четвёртый принцип основывается на требовании цельности и гомогенности учебного процесса, допустимо извлечения страноведческих знаний только непосредственно из естественных форм языка и учебных текстов, но никак не искусственным, внешним относительно языка путём.

Последний, пятый, принцип говорит о том, что лингвострановедческий компонент обучения иностранному языку тесно связан с филологией.

Для эффективного усвоения учащимися лингвострановедческой информации на уроках немецкого языка, необходимо правильно определить содержательную сторону учебного материала. Особое внимание следует уделить актуальности предлагаемой темы, её соответствие возрасту и интересам учащихся, степени сложности лексико-грамматического материала, а также её познавательной ценности. Рассмотрим пример работы с лингвострановедческим текстом на уроке немецкого языка на старшем этапе обучения. Как уже было отмечено выше, одним из главных критериев при отборе текста для изучения является соответствие его темы интересам учащихся. В старших классах наиболее актуальны такие проблемы как профессиональное самоопределение, выбор места учёбы и успешная сдача экзаменов. Поэтому для учащихся в этом возрасте будет интересно узнать о школьной системе обучения и возможностях получения высшего образования в иноязычной стране. За основу возьмём текст с образовательного портала «Deutsche Welle» [6].

Непосредственно перед прочтением текста следует ознакомить учащихся со списком новых слов, на основе которых они уже могут догадаться о теме текста для прочтения. Сам портал предлагает объяснение на немецком языке с использованием раннее изученной лексики, так как не все слова имеют русский эквивалент и отражают лишь реалии немецкого языка.

*Die Grundschule* – die Schule, die Kinder im Alter ab etwa sechs Jahren

bis zu einem Alter von zehn oder zwölf Jahren besuchen; die Schule, die Kinder in den ersten vier bis sechs Schuljahren besuchen

*die Hauptschule* – die Schule, die Kinder in Deutschland nach den ersten vier oder sechs Schuljahren besuchen und die nach dem neunten oder zehnten Schuljahr endet; die Schule, auf der Kinder nur einen niedrigen Schulabschluss machen können

*die Realschule* – die mittlere Schule in Deutschland, die nach der zehnten Klasse mit dem Realschulabschluss endet

*das Gymnasium* – eine Schule, die Kinder in Deutschland nach den ersten vier oder sechs Schuljahren besuchen und in der sie einen Abschluss machen können, den sie später für ein Studium brauchen

*die Gesamtschule* – eine Schule, in der alle Schüler ab dem fünften oder siebten Schuljahr zuerst zusammen unterrichtet werden, egal welchen Abschluss sie später machen wollen

*die Berufsschule* – eine Schule, die jemand nach seinem Schulabschluss besuchen muss, wenn er eine Ausbildung macht

*die Fachoberschule* – eine Schule, in der man das Fachabitur oder Abitur machen kann

*das Fachabitur* – der Schulabschluss, mit dem man nur bestimmte Fächer an einer Universität oder an einer Fachhochschule studieren kann

*die Fachhochschule* – eine Art Universität, an der die Studierenden nicht nur die Theorie, sondern auch die Praxis ihres späteren Berufs kennenlernen

После прочтения для проверки понимания текста учащимся предлагаются задания типа:

Beantworte die Fragen:

1. Wie viele Jahre dauert die Grundschule?
2. Wie heißen die Schulen, in denen Haupt- und Realschulen zusammengelegt werden?
3. Nach welcher Klasse können die Kinder die Schule verlassen?
4. Wie lang insgesamt besuchen die Realschüler die Schule?
5. Wie viele Klassen gibt es im deutschen Schulsystem?
6. Was brauchen die Kinder, um an einer Universität zu bewerbe?

Sage, ob den Satz falsch oder richtig ist:

1. In Deutschland kommen alle Kinder mit 7 Jahren in die Schule.
2. Das Schulsystem ist in allen Bundesländern gleich.
3. Nach der Hauptschule ist es wichtig, welche Leistungen das Kind hat.
4. Einige Hauptschüler können schon nach der 8. Klasse die Schule verlassen.
5. Am Ende der Schulbildung machen die Gymnasiasten das Abitur.

В качестве задания для закрепления и тренировки новой лексики в можно использовать эссе:

Welche Unterschiede gibt es zwischen dem russischen und deutschen Bildungssystem? Vergleiche und schreibe über die Vor- und Nachteile jedes System.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование лингвострановедческого компонента на уроках иностранного языка необходимо для более точного понимания культуры страны изучаемого языка, а также для правильного использования языковых единиц в речи.

Кроме того, правильно подобранный лингвострановедческий материал позволяет сохранить интерес учащихся к иностранному языку на протяжении всего курса обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. энциклопедия, 1966. 524 с.
2. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Рус. яз., 1990. 246 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
4. Куликов Г. И., Мартиневский В. И. Страноведческие реалии немецкого языка. Мн. : Выш. шк., 1986. 260 с.
5. Огнева Е. А. Лингвострановедение: британская палитра : учебное пособие. М. : Эдитус, 2012. 136 с.
6. <https://learnrgerman.dw.com/en/das-deutsche-schulsystem/l-38485158/e-38486700>

*Ильина Н. Е., Столярова В. К., Тимофеева Е. А.*

#### НЕСТАНДАРТНЫЕ ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧАЕМОМУ ЯЗЫКУ

*Средняя общеобразовательная школа № 30 имени А. И. Трофимова,  
г. Чебоксары, Российская Федерация*

**Аннотация.** Статья посвящена теме нестандартного домашнего задания по английскому языку как способу повышения мотивации обучающихся к изучаемому языку. В начале статьи рассматривается роль домашнего задания в учебном процессе, которое позволяет повторить пройденный лексический или грамматический материал, обобщить или даже углубить знания в определенной области. Особое внимание в статье уделено творческим домашним заданиям, раскрывающим индивидуальность ребенка. В статье предлагаются более сложные нестандартные домашние задания для учеников старшего звена. Особенное внимание уделяется национально-региональному компоненту, использование которого становится актуальным при разработке нестандартного домашнего задания.

**Ключевые слова:** методика обучения английскому языку, нестандартное домашнее задание, мотивация, роль домашнего задания в учебном процессе.

в учебном процессе. Ценность домашней работы по иностранным языкам заключается в том, что она:

- Дополняет обучение в классе, особенно если на обучение иностранному языку отведено малое количество часов;
- Развивает привычки исследования и самостоятельного обучения. Ученики могут использовать дополнительные ресурсы – словари и справочники по грамматике. Исследования показывают, что домашние задания развивают самодисциплину, мотивированное отношение к обучению и навыки решения проблем.
- Обеспечивает преемственность между уроками. Домашние занятия могут быть использованы не только для повторения классной работы, но и для подготовки к следующему занятию.
- Позволяет перенести повторяющиеся, механические упражнения из класса в домашние условия.
- Ликвидируют разрыв между школой и домом. Ученики, учителя и родители могут следить за прогрессом изучения языка. Учитель может вовлечь родителей в процесс обучения.
- Может быть полезным инструментом оценки.

Для того, чтобы извлечь пользу из заданного на дом упражнения и сделать процесс обучения иностранного языка более эффективным, необходимо постараться заинтересовать ученика. Чтобы решить эту непростую задачу, учителю постоянно приходится быть в поиске новых форм заданий, подогревать желание ученика нестандартными подходами при выполнении обычных упражнений, предложить ему некую «игру», в которую он легко согласится «сыграть». Казалось бы, что нового в таком домашнем задании, как заполнить анкету о себе, которое периодически встречается во всех классах учебников английского языка? Скудное заполнение пропусков и повторение знакомых грамматических форм, которые хочет повторить учитель, можно легко переиграть, правильно замотивировав ученика. В начальном звене это может быть заполнение анкеты в школьный кружок, в футбольную команду или театр кукол. В среднем звене можно предложить ребятам приготовить дома анкету – бейдж участников из разных стран какой-либо международной конференции. На уроке можно легко инсценировать эту встречу и тем самым вызвать ребят на разговор и проговаривание данных анкеты. Лето – время поездок, и детям предоставляется возможность представить себя путешественниками и заполнить анкету для поездки в языковую летнюю школу в Великобританию, рассказать о своих лучших качествах и достоинствах.

В более старших классах можно предложить ребятам заполнить анкету для заявления на получение водительских прав, регистрационного удостоверения или страховки своего нового автомобиля. Демонстрация уже заполненных подобных анкет жителей стран изучаемого языка и их сравнение с теми, которые были заполнены, например, родителями ученика при по-

купке личного автомобиля и т. д. Все это способствует развитию умения самостоятельного поиска необходимой информации. Так у обучающего складывается определенное отношение к процессу обучения. Особенно важен познавательный момент учебного материала, связь с жизнью и практикой, когда ученик испытывает радость от небольших самостоятельных открытий.

Ничто не способно так раскрыть индивидуальность и невидимые на первый взгляд способности, как творческие домашние задания. Именно дома ребенок более раскрепощен и готов выполнить предложенное нами оригинальное задание или решить небольшую проблемную ситуацию. В четвертом классе учитель с учениками уже прочитал много сказок на английском языке, поэтому ученикам можно задать на дом сочинить собственную сказку на английском языке, предложить двум или трем одноклассникам сделать это вместе. Иногда обучающимся будет легче, если подобрать интересный рисунок и предложить несколько готовых выражений, например, *a little monkey, wanted to eat, friends, a green crocodile, was hungry, many hunters, a yellow banana*. В конце можно предложить устроить конкурс и выбрать лучшую сказку.

В начальной школе дети всегда любят рисовать. Это нельзя оставить без внимания. Можно предложить нарисовать рисунок к новому слову, рассказу, стихотворению, классной комнате и дать небольшое описание, составить пригласительные на день рождения, сделать пазл для друзей или придумать книжку-раскраску.

При прохождении лексики по теме «Одежда» ребятам в начальном звене нравятся такие домашние задания, когда необходимо проявить себя как модельер. Для этого можно выбрать популярных телеведущих и составить для них гардероб, оформив его в виде журнала мод «Modern Magazine». Обучающиеся придумывают и рисуют различную одежду для выбранного артиста, чтобы он мог вести субботнюю телепередачу для детей «Hello, kids!», спортивную передачу «Jump, run, swim together!», телевикторину для любознательных, музыкальную передачу, передачу о животных. Все это сопровождается небольшим текстом-описанием. Особенно, творческое начало проявляется в красочной обложке и оригинальном названии журнала.

Обучающимся среднего звена можно уже доверить такие творческие задания, как составление своего семейного древа «My family tree», описание членов семьи по фотографии, составление маршрута семейной поездки на каникулы, описание традиционного семейного праздника с помощью презентации. Книга рецептов твоей семьи или бабушки «My family cookery book» – это те задания, которые увлекают ребят, снимают языковую сложность. Они не только развивают письменную и устную речь, но и сплачивают семью, учат важности «семейных ценностей».

В старшем звене обучающиеся уже самостоятельны и способны решать более сложные задачи. Главное, чтобы упражнения были актуальными и учитывался уровень владения языком. Конечно, на первый план выходят

компьютерные технологии. Здесь полезными будут домашние задания такого плана, как создание сайта семьи «Welcome to our Family Site!» или класса «A Page for your class album», где могут принимать участие уже несколько ребят. Происходит распределение ролей, ответственных за составление текстов на английском языке и их размещение, поиск оригинального названия, составление и сбор интересных фактов, анекдотов и ребусов. На выполнение таких заданий уже отводится определенное количество времени.

Учебники старших классов часто содержат отрывки из художественных произведений современных авторов. Конечно, урок станет более интересным и запоминающимся, если посмотреть отрывок снятого по данному произведению фильма. Зачастую учителю не хватает времени на поиск конкретного отрывка фильма в сети Интернет, и это с удовольствием сделают обучающиеся. Соотнести текст и найти нужный момент, прослушать его и прочитать, соблюдая интонацию, станет намного интереснее, найдутся и те, кто досмотрит фильм на английском языке до конца. При использовании нетрадиционных форм домашних заданий важно не переусердствовать. Слишком большие задания могут оттолкнуть ученика, может появиться страх не справиться с ним. Лучше, если учитель задаст их на выходные или даже на каникулы.

Лексику по теме «Продукты питания» можно использовать для формирования метапредметных универсальных учебных действий, а именно - формирования здорового образа жизни. Можно предложить ребятам разработать полезное меню школьных завтраков и обедов для одного из героев учебника. При выполнении работы можно проявить талант художника: нарисовать портрет персонажа, разработать меню по дням недели и красочно его оформить. Итогом может стать выставка буклетов и выбор лучшего меню класса.

При составлении нестандартных домашних заданий нельзя забывать и о национальном компоненте. При прохождении любого раздела учебника нужно поощрять обучающихся, которые использовали элементы истории и культуры родного края в своей работе. Если задание связано с традициями страны изучаемого языка, необходимо упомянуть и традиции нашей республики и города, их достопримечательности. Можно предложить разработать экскурсию для гостей своего города на английском языке, написать репортаж о каком-то событии, придумать и нарисовать знаки по охране природы Чувашии, оформить программу городского мероприятия.

Ни одна тема учебного раздела не проходит без таких нетрадиционных форм домашнего задания, как составление ребусов и кроссвордов, нахождение пословиц и поговорок на разных языках по теме и составление загадок, сочинение стихотворений и небольших сообщений, разработка презентаций и даже видеороликов. Все это зачастую перетекает в небольшой проект, а иногда даже становится ступенью к научно-практической конференции.

Таким образом, эффективность учебного процесса во многом зависит от умения учителя правильно и грамотно выбрать ту или иную форму домашнего задания.

Казакова О. А., Григорьева Е. Н.

### ВНЕДРЕНИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются результаты практической части диссертационной работы по теме «Реализация технологии смешанного обучения английскому языку (blended learning) на старшем этапе в школе». В настоящей работе обобщены результаты внедрения модели смешанного обучения Face-to-Face Driver Model в процесс обучения английскому языку учеников 10 класса Гимназии № 5 г. Чебоксары. Основное внимание автор акцентирует на структуре заданий по формированию умений и навыков аудирования в системе тестирования INDIGO. Кроме того, автор изучает эффективность использования технологии смешанного обучения в процессе обучения аудированию на уроке иностранного языка.

**Ключевые слова:** blended learning, смешанное обучение, Face-to-Face Driver Model, умения и навыки аудирования.

Во время внедрения *смешанного обучения* в образовательный процесс у преподавателей возникают различные трудности в самом процессе. Хотя использование технологии *смешанного обучения* в системе российского образования пока остается на уровне проектов и статей с представлением опыта использования в некоторых школах страны, процесс внедрения *blended learning* в образовательный процесс в школах России уже запущен [3]. Технология *смешанного обучения* имеет большие преимущества перед традиционной классно-урочной системой, поскольку соответствует главным принципам Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, а именно: переход от обучения, где обучаемый – объект воздействия обучающего, к учебной деятельности, субъектом которой является обучающийся, а обучающий выступает в роли тьютора, или другими словами организатора и помощника. Таким образом, технология *смешанного обучения* вписывается в концепцию усовершенствования современного образования, которая основана на введении новых образовательных стандартов и вступлении в Болонский процесс и другие международные соглашения [2].

В практической части нашей работы, мы разработали и апробировали серию заданий к разделам 3 “The human body” и 4 “Describing houses and

homes” учебника «*Solutions Intermediate*» авторов Tim Falla и Paul A. Davies [1]. Мы провели 7 онлайн уроков, направленных на формирование умений и навыков аудирования и говорения. Работа была проведена на основе разработанного нами комплекса упражнений для обучения аудированию.

В нашем проекте мы использовали модель «*Face-to-Face Driver Model*», которая предполагает изучение основной части учебной программы на уроках в классе, в то время как электронное обучение используется дополнительно к основной программе. В классе присутствовали ученики с уровнем знаний как выше среднего, так и ниже, поэтому и тем, и другим было комфортно получать дополнительный материал, который помогал им развиваться в своем темпе.

Диагностика на констатирующем этапе работы выявила следующие результаты: средний балл в опытной группе составил – «4», а в контрольной группе – «0,1». Разница составила «0,1» баллов.



Диаграмма № 1. Результаты диагностики на начальном этапе в опытной группе.

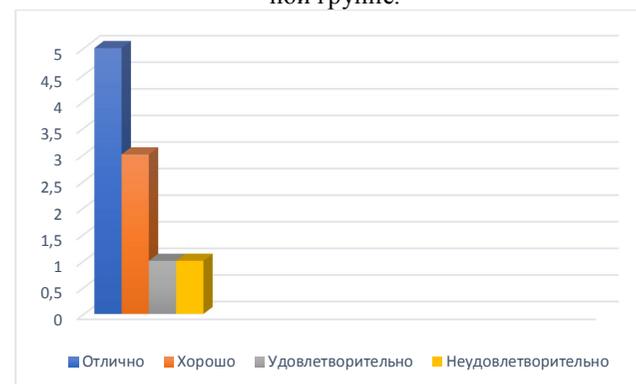


Диаграмма №2. Результаты диагностики на начальном этапе в контрольной группе.

В течение работы проводились упражнения для формирования навыков аудирования на английском языке:

- 1) упражнения на полное понимание текста;
- 2) упражнения на понимание основного смысла;
- 3) упражнения с целью извлечения необходимой информации.

Каждый из 8 разделов с заданиями включал в себя:

- предтекстовый этап;
- текстовый этап;
- послетекстовый этап.

Структура каждого урока была четко спланирована. На предтекстовом этапе мы снимали лексические и фонетические трудности и вводили учеников в тему последующего текста. На текстовом этапе были также упражнения, подразумевающие заполнение пропущенных слов. На послетекстовом этапе ученикам предлагался комплекс упражнений, включающий в себя:

- задания с выбором ответов «True», «False», «Not stated»;
- тесты множественного выбора;
- ответы на вопросы, касающиеся общего содержания и отдельных деталей или фактов
- перечисление основных фактов в последовательности, в которой они даны в тексте;
- составление плана текста;
- заполнение пропусков в тексте;
- написание эссе;
- составление монолога;
- организация бесед или дискуссии.

Для того чтобы определить уровень сформированности умений и навыков аудирования учащихся 10 класса к концу апробации модели смешанного обучения по итогам опытной работы была проведена повторная диагностика уровня сформированности навыков диалогической речи.

Наглядно полученные результаты можно представить на диаграммах.



Диаграмма №3. Диагностика уровня сформированности умений и навыков аудирования в опытной группе на постопытном этапе.

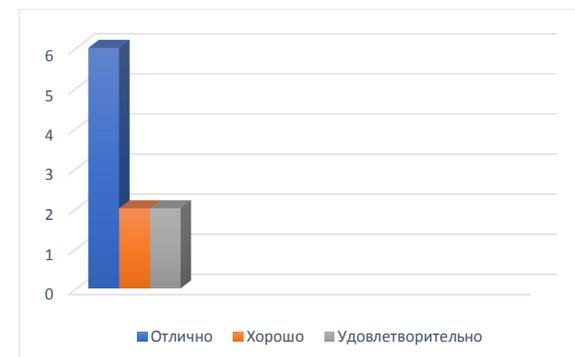


Диаграмма №4. Диагностика уровня сформированности умений и навыков аудирования в контрольной группе на постопытном этапе.

Диагностика на постопытном этапе работы выявила следующие результаты: средний балл в опытной группе составил – «4,5», а в контрольной группе – «4,4». Разница составила «0,3» балла.

После проведенных диагностик можно сделать вывод, что в результате использования *технологии смешанного обучения* в процессе обучения английскому языку в 10 классах в опытной группе уровень восприятия навыков аудирования повысился с «4» до «4,5» на «0,5» баллов, а в контрольной группе – с «4,1» до «4,4» на «0,3» балла. Таким образом, благодаря выполнению дополнительных упражнений, разработанных нами к УМК «*Solutions Intermediate*» авторов Tim Falla и Paul A. Davies у учащихся 10 класса было отмечено значительное повышение уровня сформированности умений и навыков аудирования, а также мотивации к обучению. Это говорит об эффективности использования данной технологии в процессе обучения аудированию на уроке иностранного язык [1].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Falla, Tim, Davies, Paul A. Solutions Intermediate. Oxford University Press, 2017. 3rd. 144 p.
2. Демьяненко Н. В., Ермакова Я. В. Смешанное обучение как эффективная форма работы со студентами технического профиля при изучении английского языка (на примере физико-технического института ТПУ) // Приволжский научный вестник. № 12–1. 2014.
3. Казакова О. А., Григорьева Е. Н. Современное состояние проблемы реализации смешанного обучения английскому языку в российских школах // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований : сб. науч. ст. Чебоксары, 2019. С. 259–262.

## ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МИНИ-ПРОЕКТОВ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Данная статья показывает важность использования мини-проектов при обучении французскому языку. Необходимым элементом обучения является трансформация собственных понятий для того, так что ученик становится главной фигурой образовательного процесса, а познавательная деятельность учащихся, в свою очередь, находится в центре внимания педагогов. Молодые люди должны иметь возможность самостоятельно мыслить, обучаться, находить и изучать информацию, улучшать свои навыки в различных областях, приобретать новые знания и осваивать профессии, поскольку эти процессы являются неотъемлемой частью их дальнейшей жизни.

**Ключевые слова:** мини-проект, проектная деятельность, обучение иностранным языкам, метод преподавания.

Повышение уровня качества образования в современной России неизбежно подразумевает необходимость поиска новых подходов к преподаванию иностранного языка. Использование нестандартных методов и оригинальных подходов к обучению предполагает непосредственное участие педагога в работе каждого ученика и его участие в интенсивной учебной и практической деятельности. Метод проекта является одним из наиболее органически эффективных форм обучения французскому языку.

В рамках проекта обучающиеся участвуют в научной и образовательной деятельности, организуемой преподавателем. Учитель опирается на имеющиеся возможности и на творчество самих детей.

Официально метод проектов появился в Соединенных Штатах Америки во второй половине девятнадцатого века. Он опирался на теоретические основы прагматической педагогики. Его основателями являются философ Джон Дьюи, а также Х. Килпатрик и Э. Коллингс. Идея научной школы состояла в том, что образовательная деятельность, осуществляемая обучающимися, основана по следующему принципу: всё от жизни, всё для жизни. Ребёнок будет учиться с энтузиазмом и полным сосредоточением только тогда, когда занятие представляет для него личный интерес, когда содержание обучения заимствовано из обыденной жизни, а результат такой деятельности может быть полезен и применен на практике [1].

Джон Дьюи – американский философ и преподаватель, представитель философского направления. Обучение и воспитание личности, передачу навыков адаптации в сложных ситуациях, увеличение опыта за счет воспитания личности – все это он понимал, как определение и главные цели

прагматической педагогики [2].

Он считал, что критериями для удачного изучения считаются познавательная работа ребенка, ассоциация между обучением и актуальным навыком, а еще организация изучения как воздействия (игра или же работа). Этим образом, Джон Дьюи предлагал поменять теоретическое (например, обыкновенное заучивание рефератов), отдельное от жизни, важное только для запоминания теоретических качеств, на школьную систему «овладение познаниями на практике», которая наращивает индивидуальный навык обучающегося и опирается на автономное знание мира.

Отечественные преподаватели разрабатывали почвы проектного изучения буквально параллельно с южноамериканскими. Во главе с С. Шацким малая группа профессоров основателей трудилась над внедрением «проектного метода» в педагогическую практику с 1905 г. Обязательной частью, а еще важной составляющей всего процесса считалось индивидуальное внимание обучающегося. Неувязка обязана была быть взята из обыденной жизни, а еще быть знакомой и важной для самого учащегося. Для ее заключения были важны как познания, приобретенные раньше, например, и те, которые ещё обязаны были стать обретенными. Педагогический сотрудник управлял планом, контролировал учащихся, предлагал источники информации. В 1920 г. проектная деятельность и ее вариации начали в абсолютной мере применять в российских школах. Отечественные педагогические функционеры заявляли, что это содействует развитию творческой инициативы ребят. Кое-какие функциональные приверженцы способа методов, как В. Н. Шульгин, М. В. Купенина, Б. В. Игнатъев и иные, заявляли, что этот метод изучения считается единым верным способом получения информации в школе [5].

Таким образом, метод проектов имеет собственную историю становления, как за границей, так и в нашей стране. В современном российском образовании существуют все необходимые условия для удовлетворения спроса на этот способ. Беря во внимание промахи прошлых лет, тщательное исследование всех аспектов этого сложного и универсального метода изучения для верного и действенного использования считается очень важным.

Обучение иностранному языку при использовании данного метода дает нам возможность сделать кое-какие выводы о значимости использования этой педагогической технологии. Методология проекта характеризуется высочайшим уровнем общения, конкретной ролью студентов в проектной работе и собственным управлением и наблюдением за успехами в обучении. Внедрение метода проектов предполагает развитие у обучающихся способностей чтения, письма и разговорной речи, разрешает создать условия для комфортного становления творческой личности ребенка.

Метод мини-проектов может быть применен на одном или двух уроках, то есть он необходим для решения небольшой проблемы. Но сама суть метода и его идеи должны оставаться постоянными (самостоятельное изу-

чение, вопросы, творческая активность студентов, групповая или индивидуальная).

Способ проектного обучения является необходимым еще и потому, что с его помощью можно организовать мероприятие при помощи не только практических знаний, но и теоретических. При его использовании ученики развивают умственные и моральные качества, учатся независимости, развивают энергичность при ответе на поставленные вопросы, расширяют кругозор по средствам изучения нового материала [4].

Несмотря на то, что для некоторых метод проектов является несерьезной и совершенно простой деятельностью, у него, как у всей педагогики в целом, есть свои методические разработки и рекомендации по ведению урока. Большая ответственность за подготовку к уроку лежит на плечах учителя. Именно его подробная и тщательная подготовка покажет, как будет проходить урок [5]. Прежде всего ему необходимо определить наиболее сложные для понимания темы, основываясь на знания и ошибки детей в прошлом учебном году. Все дети разные и имеют трудности в различных темах. Но в этом и состоит задача учителя – найти общие ошибки, разобрать их и донести до детей в интересной игровой форме. В данном случае с помощью метода проектов ученики смогут глубже окунуться в предоставленную информацию, подробно ее разобрать, понять для себя, какие моменты были упущены, запомнить информацию. Далее идет детальный разбор проблемы и выявление способов ее решения. После объяснения учителя, инициатива передается ученикам, чтобы посмотреть, как они поняли задачу, и пронаблюдать, как они будут самостоятельно разбираться с данным ранее вопросом.

В настоящее время, уроки такого типа проводятся всего лишь несколько раз в год. Учителю необходимо ответственно подойти к разработке материала, продумать ход урока и дату события.

Неотъемлемой частью хода урока является то, что учитель не должен предоставлять обучающимся информацию в открытом виде. Для ознакомления с вопросами и прочей информацией педагог должен задавать наводящие вопросы, подталкивать учеников в нужном направлении. Несмотря на ошибки, педагог должен быть спокоен. Он должен уметь преподнести информацию так, чтобы ее суть стала понятна абсолютно всем ученикам, находящимся в классе.

Иногда случается так, что ученик открыто настаивает на своем мнении. В данном случае не стоит соглашаться или опровергать его гипотезу. Необходимо провести опрос всего класса, чтобы каждый ученик выразил свое мнение, согласие или несогласие. Потому что при использовании метода проектов, задача состоит и в том, чтобы слышать каждого ученика, независимо от правильности его доводов. Нужно лишь указать правильный путь, но ученик должен сам прийти к логическому для себя умозаключению. Именно поэтому этот метод также развивает самостоятельность и независимость каждого обучающегося, учит их принимать решения и отвечать за них

при помощи аргументов. Правильным является то мнение, если ученик может его подкрепить и подтвердить какими-либо фактами.

Итак, подводя итог, мы разобрались, что методология проектов не так проста, как кажется на первый взгляд. В связи с этим, уроки данного типа проходят в современных российских школах не так часто, так как учителю необходима длительная подготовка, наличие специальных знаний для проведения урока такого типа. Если учитель все же решается провести урок с помощью проектной деятельности, он должен быть готов к тому, что основной и главный этап работы проходит за несколько уроков, то есть не как обычный разбор темы. Здесь происходит подробное погружение в заданную тему, с учетом того, что главным принципом при работе является коммуникативность. Учитель всегда должен находиться рядом с учениками, всегда быть готовым прийти на помощь в решении заданной проблемы. Несмотря на то, что мы хотим развить самостоятельные навыки ребенка, учитель должен показывать детям, что он всегда готов помочь советом или подсказкой. Необходимо оказывать помощь всем ученикам, то есть следить и полностью контролировать весь учебный процесс.

Еще одной важной чертой использования метода проектов на уроках французского языка является то, что ученики работают в группах. Это помогает им больше общаться со сверстниками, принимать во внимание чужое мнение и отстаивать свою позицию, если они считают это необходимым и верным решением. Благодаря этому методу, ученики приобретают навык работы в команде, что абсолютно точно пригодится им в будущем при учебе в высшем учебном заведении, при поиске работы или ее осуществлении.

Используя метод проектов на уроках иностранного языка, учителю следует следить за тем, как на ход урока реагируют сами дети. Необходимо определить наиболее «слабых» детей, постараться помочь им. Ни в коем случае нельзя злиться на то, что дети стесняются говорить на иностранном языке. В данном случае может помочь лишь долгая и кропотливая работа. Нужно показать ученикам, что иностранные языки являются необходимостью для общения в современном обществе, перечислить все плюсы общения, рассказать о стране и происхождении языка, о культурных достопримечательностях страны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Словарь методических терминов. М., 2009. 748 с.
2. Зимняя И. А., Сахаров Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1999. № 3. С. 9–15.
3. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка. М., 2003. 317 с.
4. Уляшкина Г. В. Опыт организации внеклассной работы по созданию мультимедийного шоу // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 25–32.
5. Фрей К. Проектный метод. Берлин, 1997. 349 с.

## ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА-ЭКСКУРСИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ МАЛОЙ АКАДЕМИИ ГИМНАЗИСТОВ

Российский государственный университет им. А.И. Герцена,  
г. Санкт Петербург, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена описанию опыта организации и проведения уроков-экскурсий при обучении английскому языку с целью формирования у учащихся умений исследовательской деятельности. Организация исследовательской деятельности на уроках позволяет развить у школьников навыки аналитического мышления в процессе анализа информации, отбора необходимых материалов, ассоциативного мышления в процессе установления ассоциаций нового учебного материала с ранее изученным, логического мышления, умение рассматривать проблему в целостности связей, с опорой на ранее изученный материал. В статье приведены виды и формы заданий, которые используются для создания атмосферы исследования и сочетают парные и групповые формы проведения исследований на уроке.

**Ключевые слова:** урок-экскурсия, исследовательская деятельность, умения исследовательской деятельности, малая академия гимназистов, критическое мышление, творческое задание.

Создание научных обществ в ученической среде стало необходимостью и неотъемлемой частью современного образования. Малая академия гимназистов (МАГ) – одно из таких добровольных объединений учащихся, призванное активизировать работу по пропаганде научных знаний, профессиональной ориентации и привлечению учащихся к исследовательской, поисковой работе, проектному творчеству под руководством ученых, преподавателей вузов, учителей и других заинтересованных лиц [3]. Занятия проводятся на регулярной основе и проходят один раз в неделю. Перед преподавателем стоит нелегкая задача – за столь непродолжительное время сформировать и развить у учащихся умения исследовательской деятельности, а также подготовить их к участию в научно-практических ученических конференциях.

Наиболее эффективно решить эту проблему помогает исследовательское обучение. Идея исследовательского обучения не нова – активизация интереса к такому обучению наблюдалась в периоды реальной демократизации образования, когда педагоги стремились максимально приблизить учебную деятельность ребенка к познавательной. Главная цель исследовательского обучения – формирование у учащегося способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности

в любой сфере человеческой культуры. Теоретической базой работы послужили труды таких ученых и педагогов, как А. И. Савенков, А. В. Леонтович, А. Н. Поддьяков, А. С. Обухов, О. Б. Даугова, И. В. Комарова, Л. Н. Хезыхенова, Т. И. Колычева и Т. А. Засыпкина и др.

А. И. Савенков считает главной особенностью исследовательского обучения активизацию учебной работы детей, придавая ей исследовательский, творческий характер, и, таким образом, передавая учащимся инициативу в организации своей познавательной деятельности [2, с. 34].

В рамках исследовательского обучения выделяют такие формы организации деятельности учащихся, как проведение научно-практических конференций и конкурсов, реализация проектов, осуществление деятельности тематических клубов и молодежных объединений, проблемное ведение уроков и многое другое. Чаще всего занятия с гимназистами проводятся в нетрадиционной форме. Наибольший интерес у гимназистов вызывают уроки-экскурсии.

По мнению Т. И. Колычевой и Т. А. Засыпкиной, процесс организации экскурсионной деятельности способствует формированию следующих исследовательских умений: выдвижение гипотезы; определение способа действия с учетом знаний, полученных в различных областях; поиск недостающей информации в информационном поле; установление причинно-следственных связей. Немаловажным моментом здесь является то, что в ходе работы над планом экскурсии учащиеся приобретают также менеджерские умения и навыки, а также коммуникативные умения, презентационные умения [1, с. 233].

Экскурсия может быть как настоящей, то есть учитель вывозит учащихся на место проведения экскурсии, так и виртуальной. В организации работы с гимназистами мы практикуем и те, и другие виды экскурсий. Приведем несколько примеров организации уроков-экскурсий на занятиях в малой академии гимназистов.

В ходе экскурсии в одно из исторических мест Молдовы учащимся было предложено разработать рекламный буклет, который мог бы способствовать продвижению этой исторической достопримечательности среди туристов. Работа над буклетом была организована в группах. Во время экскурсии учащиеся могли фотографировать местность, исторические объекты, брать интервью у работников и посетителей, изучать данные интернет сайтов, изучать доступные статьи и публикации о Старом Орхее. После экскурсии учащиеся обработали собранную информацию и представили результаты своей работы. Форма представления результатов у всех учащихся была различной – кто-то предпочел РРТ презентацию, кто-то решил смонтировать видеоролик, а кто-то оформил буклет. Результат одной из работ представлен ниже.



Однако организовать реальную экскурсию с учащимися – долгий процесс, требующий большого количества согласований и получения разрешения на сопровождение детей за пределы учебного заведения. В этом случае можно организовать виртуальную экскурсию. Так, в конце января – в начале февраля, когда учащиеся заняты подготовкой к олимпиадам и конференциям, посещаемость занятий в МАГ не высокая. Поэтому на одном из занятий экскурсию в Стоунхендж мы совершили на канале Discovery – учащимся был предложен документальный фильм из серии «Взрывая историю. Призраки Стоунхенджа». Во время просмотра фильма учащиеся отмечали причины, по которым они бы хотели / не хотели отправиться в Стоунхендж, а также какие три факта они хотели бы изучить более детально. Далее для совершенствования умения задавать вопросы учащимся было предложено составить «банк вопросов» для проведения игры-викторины. При организации исследовательского обучения не упускаем из вида тот факт, что групповая форма работы способствует развитию у детей способности сотрудничать со сверстниками, толерантно относиться к мнению других учащихся, критически мыслить, предпочтение следует отдавать групповым и парным формам работы. Ребенку легче проявить критичность по отношению к сверстникам, чем по отношению к взрослому. Сомнение, догадка, предположение возникает у него при сопоставлении своей точки зрения с мнением другого человека. Именно поэтому мы используем групповые формы работы.

Следующее упражнение помогает развивать у учащихся умение выдвигать гипотезу, умение делать собственные выводы.

1. *Imagine that you have a chance to take a group of your friends to Stonehenge. Why do you think this place can be interesting to them?*

На следующем этапе нашего занятия мы предложили учащимся разработать виртуальную экскурсию для друга в Стоунхендж. Это упражнение

носит творческий характер. Для облегчения работы учащихся мы предоставили им дополнительный материал из разных источников об этом таинственном месте на планете, что способствовало развитию информационных умений исследовательской деятельности.

2. *Working in groups discuss and organize a virtual tour around Stonehenge. You have a folder with different materials about Stonehenge on your desktop, besides here you can see some reference books with stories and articles about Stonehenge. Within 30 minutes make up a presentation of this excursion. Your excursion should last no longer than 5 minutes. You can also add songs, legends (even invented by you) and any other idea that comes to your mind.*

Работа проходила в группах. Мы наблюдали, что учащиеся самостоятельно распределяют обязанности между членами группы, что способствует формированию чувства ответственности за выполняемую работу. Форму представления результатов работы учащиеся могли выбирать самостоятельно. Однако, наиболее предпочтительной среди учащихся является PPT презентация. Критериями оценки данного задания были следующие: оформление презентации, заголовок, структура презентации и соблюдение заданного количества времени.

3. *Now it's time to present the results of your work. While listening to each other you should assess your work and the work of your classmates.*

Для выполнения данного задания, учащимся необходимо было проявить свои творческие способности. Описанное выше задание учащиеся выполняли с азартом и интересом, что отразилось на результате их работы. Все экскурсии были уникальны и необычны. Мы наблюдаем, что учащиеся демонстрируют средний уровень умения определить цель и задачу, это означает, что они почти самостоятельно без помощи преподавателя смогли построить ход своей работы и разделить обязанности среди участников группы. Умение правильно озаглавить текст и представить свой результат также не вызывает никаких трудностей. Объекты одной из экскурсий, выполненных учащимися, представлены ниже.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОЯДА НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Таким образом, мы видим, что разработка экскурсии проходит в несколько этапов. На первом этапе проходит знакомство с достопримечательностью. В ходе этого этапа учащиеся знакомятся с местом / достопримечательностью, накапливают первичный материал в виде фото, видео, интервью, идей для дальнейшего осмысления и обработки.

Второй этап – аналитический, в ходе которого учащиеся обсуждают идею экскурсии в парах, а затем в группах, определяют идею и концепцию самой экскурсии и распределяют роли и задачи среди членов группы.

Третий этап – информационный. На этом этапе учащиеся собирают и обрабатывают недостающую информацию, работают над структурой и текстом презентации.

Четвертый этап – презентация результатов работы. Один из важных этапов осуществления проекта – проведение экскурсии. Он завершает, подводит итог всей проведенной подготовительной работе и важен как для учащихся, так и для педагога.

Пятый этап – контроль. Во время презентации своих проектов учащиеся оценивают свою работу, сравнивают результаты своей работы с результатами участников других групп, предпринимают попытки оценить работу своих сверстников, дают друг другу рекомендации о том, что нуждается в доработке или что можно было изменить в следующем проекте. На этом этапе происходит отчет, оценка результатов проведенной экскурсии и общего хода над ним.

Исходя из вышеизложенного, можно прийти к выводу, что уроки-экскурсии мотивируют учащихся к анализу условий, установлению причинно-следственных связей, к поиску путей решения проблем, и, следовательно, выводят их на метапредметный уровень, создают условия для сопоставления различных предметных областей, способствуют формированию универсальных умений информационного характера, позволяют определить социальную значимость образовательного объекта. Положительные эмоции, которые учащиеся переживают на подобных уроках, не только способствуют формированию умений исследовательской деятельности, но и способны поддержать и развивать интерес к предмету иностранный язык.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Колычева Т. И., Засыпкина Т. А.* Экскурсия как форма исследовательской деятельности обучающихся в гражданском становлении личности // Молодой ученый : Международный научный журнал. 2017. № 45 (179). С. 232–234.
2. *Савенков А. И.* Концепция исследовательского обучения // Школьные технологии. 2008. № 4. С. 47–50.
3. *Положение о Малой Академии Гимназистов.* МОУ «Рыбницкая русская гимназия №1». 2017.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования видеоряда на уроке немецкого языка для формирования коммуникативной компетентности. В статье раскрывается понятие «видеоряд», его роль в формировании коммуникативной компетентности на уроке немецкого языка. Предметом исследования в данной статье является использование видеоряда на уроке немецкого языка. Рассматривается целесообразность применения данного метода, как средства формирования коммуникативной компетентности.

**Ключевые слова:** иностранный язык, немецкий язык, видеоряд, видеоматериал, коммуникативная компетентность, обучение.

В современных условиях основной целью при обучении иностранным языкам является знакомство с культурой иностранных языков и участие в диалоге культур. Поэтому обучение иностранному языку основано на коммуникативно-ориентированном подходе, то есть на основе общения. Для достижения этой цели в классе создаются реальные и воображаемые ситуации с использованием различных учебных пособий, а также методов и приемов работы.

В реальном обществе изучение иностранного языка, особенно немецкого, постепенно отходит на второй план, поскольку английский является приоритетом для многих. Основываясь на этом, в преподавании немецкого языка возникает важная проблема – мотивация студентов. Прежде всего, необходимо организовать урок и подобрать учебный материал таким образом, чтобы ученик был заинтересован и вовлечен в урок.

В качестве способа мотивации студентов можно рассмотреть возможность использования отснятого материала на уроках немецкого языка. Использование видеоматериала на уроках немецкого языка способствует созданию атмосферы познавательной деятельности. Работа с мультфильмами, художественными фильмами, темами регионального географического характера и телевизионными программами на иностранном языке в контексте школьного образования расширяет общий кругозор и углубляет социокультурные знания страны изучаемого языка. Важно убедиться, что ученики довольны фильмом благодаря пониманию языка, а не просто веселым действиями.

Следующее преимущество использования видео материала на уроках немецкого языка – это эмоциональное воздействие на обучающихся. Поэтому основное внимание должно быть уделено ученикам, развивающим личное отношение к тому, что они видят. Для успешного достижения этой

цели требуется систематическое использование видеопоследовательностей и методично организованное представление материала.

Использование киноматериалов на уроках немецкого языка увеличивается из года в год, и тем самым решаются следующие задачи современного обучения:

- 1) формирование и совершенствование коммуникативных навыков;
- 2) расширение знаний о языке, лингвистического кругозора и лексического запаса;
- 3) формирование интереса к совершенствованию владения иностранными языками.

Есть много определений термина «видео». Видеоряд сам по себе представляет последовательность упорядоченных видеок кадров, обычно без саундтрека, а также комбинацию видеофрагментов, объединенных общей идеей и смонтированных в видеоклипе. Однако если рассмотреть эту концепцию со стороны методологии, возникает другая интерпретация «видеопоследовательности». Это современный эффективный способ представления образовательного контента, который незаменим для электронного обучения (очное, смешанное или дистанционное обучение). Обучающие видео – это подборка познавательных видео, которые соответствуют лекции и стажировке, и позволяют организовать различные формы обучения в интерактивном формате [3, с. 98].

Как показывает практика, большая часть информации поглощается аудиовизуальным восприятием. Следовательно, включение всех чувств приводит к необычайному увеличению степени усвоения материала по сравнению с обычными методами. Благодаря плотности информации, уровню восприятия и эмоциональному богатству использование материала способствует лучшему пониманию учебного материала.

Как часть педагогического процесса, видеоряд обладает некоторыми особенностями:

- Наглядность – визуализация учебного материала, его «живость», умение визуализировать те явления и процессы, которые не могут быть продемонстрированы никаким другим способом;
- Динамичность – быстрая смена кадров повышает внимание, пробуждает интерес и делает процесс передачи информации разнообразным;
- «Власть» над пространством и временем – реализация возможности посещения нескольких стран и других эпох за один урок [3, с. 75].

При работе с видеорядами необходимо обратить внимание на основные методологические приемы, то есть следует объяснить ученикам, для чего предназначен скрининг, и что им нужно изучить во время работы. Есть несколько особых случаев, когда использование видео наиболее эффективно:

- разбор сложных тем и объяснение целого курса;
- демонстрация того, что недоступно человеческому глазу (например, микромир);

- создание реалистичности и усиление эмоционального воздействия [1, с. 95].

Помимо того, что урок с киноматериалом положительно влияет на мотивацию учеников, этот метод учит аналитической работе с материалом. После того, как анализ видеоматериала завершен, стоит оценить эффективность предлагаемого метода в классе, поскольку видеоматериал не является изолированной частью урока, но способствует достижению цели. Существует ряд условий, которые определяют эффективность использования видеоуроков в классе:

1. доступность и понятность предложенного видеоматериала, и его соответствие возрастным и психологическим особенностям учеников;
2. систематическое применение видеопособий в течение всего учебного года;
3. демонстрация видеоматериала на уроке – это не развлечение, а материал для серьезной аналитической работы;
4. грамотное введение видеоряда в учебный процесс [3, с. 128].

«Коммуникативная компетентность» в современной методологии – это термин, который относится к знанию языка, его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, языковой культуры, языковых навыков и языковых механизмов в рамках социальных, профессиональных и культурных потребностей человека.

Коммуникативная компетенция включает в себя осознанный выбор языковых инструментов для общения в соответствии с языковой ситуацией, адекватное восприятие письменного и устного языка и воспроизведение их содержания в необходимом объеме, воспроизведение собственных высказываний разных стилей.

Ведущим компонентом в коммуникативной компетенции являются речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе:

- языковых знаний и навыков;
- лингвострановедческих и страноведческих знаний.

Одним из основных критериев формирования коммуникативных навыков ученика является рефлексия, когда он способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Также необходимо, чтобы обучающийся имел возможность строить отношения с собеседником, анализировать свои сообщения и адекватно реагировать на них, используя вербальные и невербальные средства общения.

Целью преподавания языка в средней школе является достижение достаточного уровня грамотности общения. В этом случае предполагается, что ученик может использовать свои знания немецкого языка.

Основным критерием, который оценивает достаточный уровень коммуникативной компетенции, является рефлексия, когда ученик способен оценить свою позицию в соответствии с позицией собеседника. Показателями сформированной коммуникативной компетентности являются использование языковых и невербальных средств (выражения лица и жестов), а

также четкая ориентация на парное или групповое взаимодействие.

Основной задачей педагога при формировании коммуникативной компетентности является создание благоприятной атмосферы, при которой учащиеся приобретают навыки и умения, соответствующие высокому уровню общения. Способности к общению включают в себя:

1. желание вступать в контакт с окружающими;
2. умение вести беседу, слушать собеседника, проявлять эмпатию и сопереживать ему;
3. владение правилами и нормами при общении с партнерами.

Адекватные условия для развития коммуникативных навыков побуждают учеников проявлять инициативу в разговоре, расширять спектр эмоциональной эмпатии, а также развивать личность и уверенность в себе. Не ситуативная форма общения позволяет вам видеть партнера ценным человеком, понимать мысли партнера, его переживания, позволяет подростку прояснить идею самого себя.

Поэтому можно сказать, что процессы общения студентов не только основаны на общении с другим человеком, но также на активном слушании и восприятии полученной информации. Еще одним важным компонентом является использование мимики, жестов для более выразительной передачи мыслей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева О. С. Использование художественного фильма на уроке немецкого языка в старших классах // Иностранные языки в школе. 2006. № 7. 129 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2010. 456 с.
3. Курбашинова Н. Г. Использование видеоматериалов на уроках немецкого языка // Сб. мат-лов Первой заочной науч.-метод. конф. Саратов, 2010. 267 с.
4. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. 184 с.
5. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : НИЦ "Еврошкола", 2004. 345 с.

*Метелькова Л. А., Петрикова Е. С.*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАГМЕНТОВ ИЗ ФИЛЬМА «LES CHORISTES» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

*Чувашицкий государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Периодическое использование видео во время урока приятно разнообразит занятие, вносит в него элемент настоящей жизни, пусть

даже на экране, а также неосознанно помогает работать с видеоматериалами, не смотря бессмысленно на экран. Однако эффективность использования видеофильмов зависит от того, насколько точно и рационально организовано занятие. В статье обосновывается важность использования видеофрагментов (фильм «Les Choristes») в учебных целях сегодня, что в свою очередь зависит от рациональной организации занятий. Также в ней раскрываются особенности формирования лингвистических компетенций обучающихся старших классов.

**Ключевые слова:** видеоматериалы, речевое взаимодействие, визуальный ряд, лингвистическая компетенция, художественный фильм.

Преподаватели иностранных языков признают образовательную ценность аудиовизуальных документов, которые используются при обучении иностранному языку. Действительно, благодаря новым технологиям развивается педагогика, основанная на кино и видео. В настоящее время рекламные ролики и телевизионные шоу интегрированы в методы .

Есть документальные, рекламные, повествовательные, аргументированные, описательные образы. Используемые методы будут зависеть от типа изображения. Школьникам может быть предложено наблюдать за иллюстрациями и высказывать свое мнение о том, что могло произойти или что произойдет. Можно также спросить, что заставило их сделать такой вывод. Поэтому ученики могут делать предположения. Когда изображение имеет заголовок, мы можем спросить учащихся, оправдывает ли он заголовок. Когда изображение не имеет названия, мы предлагаем найти несколько, а затем выбрать лучшее.

Наличие изображений в повседневной среде хорошо установлено, и это правда, что его нужно изучать. Важно помочь учащимся расшифровать, понять, понять смысл ... тем более, что изображение более четко отражает культурные аспекты общества. Видео – это способ вызвать реакцию ученика. Учащиеся сосредоточат свое внимание на среде, которая все еще мало используется и, конечно же, привлекательна. Можно использовать любое видео, учитывая степень сложности и уровень владения языком. Работа над видеодокументом во время урока иностранного языка используется, чтобы заставить ученика наблюдать, оценивать, критиковать, судить о том, что он видит. Студент учится декодировать изображения, звуки, культурные ситуации, используя подлинные или полу-аутентичные документы. Более того, нам удастся развить воображение ученика, заставив его угадать, предвидеть, сформулировать гипотезы. Он сможет производить, переформулировать, обобщить, синтезировать.

Используя видео на иностранном языке, мы поможем ученикам сформировать такие навыки, как: распознавание разных типов сообщений, определение приоритетности информации, описание замеченного и услышанного, понимание лексики, умение выражать чувства и многие другие. Очень

важно и то, что использование видео позволит учителю развить воображение ученика.

Периодическое использование видео во время урока приятно разнообразит занятие, вносит в него элемент настоящей жизни, пусть даже на экране, а также неосознанно помогает работать с видеоматериалами, не смотря бессмысленно на экран. Однако эффективность использования видеofilмов зависит от того, насколько точно и рационально организовано занятие. Помимо учебных видео можно с успехом использовать такие видеоматериалы, как: художественные и документальные фильмы; мультфильмы; видеозаписи телевизионных новостей и других телепередач; музыкальные видеоклипы; реклама; видеоэкскурсии по различным городам и музеям мира; различные компьютерные программы с видеорядом и т. д. Мы можем предлагать различные виды деятельности вокруг видео. Исследование информации путем анализа изображения – хороший способ довести их до устного производства. Одного просмотра недостаточно, он будет завершен вторым, а может быть, третьим.

Мы можем использовать изображение со звуком. В этом случае ученики должны будут одновременно сосредоточить свое внимание на изображении и звуке, зная, что на этот раз они будут помогать пониманию. Прежде чем проецировать выдержку из записанной программы или видео, им будет предложено определить, к какому типу программы она относится и оправдать свой ответ. Прежде чем просматривать выбранную последовательность во второй раз, было бы неплохо попросить найти любую информацию, которая позволит им описать символы, действия, чувства каждого, тон и темп речи. Если это фильм, мы просим их представить, что будет дальше. Эти действия дают нам возможность обратиться к воображению студентов, их творчеству. Мы можем использовать видео для завершения истории или представить, почему мы пришли к этой ситуации. Мы заставим их представить себе предыдущую сцену. Поэтому они будут работать над гипотезой, используя все возможные формы и работая над аргументацией и согласованностью. Кроме того, мы могли бы предложить им представить остальную часть видеопоследовательности, предполагая последствия. Мы могли бы заставить их работать и в ближайшем будущем, простое будущее и нынешнюю ценность будущего.

Для продвинутых мы можем использовать видео в качестве начала дебатов. Видео может быть способом начать дискуссию о культурных аспектах или полемических аспектах, поскольку любое видео несет характерные аспекты общества, культуры и может легко привести к обсуждению. Студенты находят аргументы, используя также элементы, видимые во время видеопоследовательности.

Использование видео на французском языке как на иностранном облегчает процесс обучения и делает его более привлекательным для учащихся. Видео является одной из многих возможных поддержек, что позволяет нам варьировать наши подходы как учителя языка.

Мы предлагаем следующие задания к фильму Les Choristes.  
PRÉPARATION, AVANT LE FILM

#### 1. Les internes

Dans ce film, les enfants étudient dans un internat. Ils sont "internes". Cela veut dire que les enfants...

\_\_ déjeunent sur place mais rentrent dormir chez eux le soir ?

\_\_ mangent et dorment sur place mais ils peuvent sortir le week-end et pendant les vacances ?

\_\_ ne peuvent jamais sortir. C'est une prison pour enfants ?

2. Cet internat est un centre de rééducation pour mineurs (un mineur = enfant de moins de 21 ans à l'époque, 18 ans actuellement). Il accueille les enfants très difficiles. Un enfant est difficile quand (plusieurs réponses possibles) :  
il ment il joue il chante il frappe les autres il vole il est méchant il est violent il est dangereux

#### 3. Le vocabulaire du film

Un internat : a boarding school Mettre le feu à : to set fire

Un interne : a boarder Punir : punish

Un pensionnaire : a boarder Maltraiter : to abuse

La musique : the music Dénoncer : to report/denounce

La voix : voice Frapper : to hit

Une partition : a score Gifler : to slap

Une chorale : a choir Chanter : to sing

La discipline : the discipline Blessé : to hurt

Un surveillant : oversser/keeper Action : action

Le cachot : the lockup Une réaction : a reaction

Une punition : a punishment Le directeur : the director

Une corvée : a chore un chef d'orchestre : a conductor

#### ... APRÈS AVOIR REGARDÉ LE FILM

#### 4. Compréhension du film : Vrai ou Faux?

D'après vous, les affirmations suivantes sont-elles vraies ou fausses :

Vrai/Faux M. Clément est content d'intégrer "Fond de l'étang"

Vrai/Faux M. Clément est embauché comme professeur de musique

Vrai/Faux M. Clément considère que sa vie est un échec

Vrai/Faux La devise de l'école est "action – punition"

Vrai/Faux Le père de Pépinot ne veut pas venir voir son fils

Vrai/Faux Madame Morange a mis son fils en internat pour le discipliner

Vrai/Faux M. Rachin déteste son travail

Vrai/Faux Mondain a volé 200 000 francs

Vrai/Faux Mondain met le feu à l'école

Vrai/Faux M. Clément est renvoyé de l'école

Vrai/Faux Pierre Morhange devient un chef d'orchestre mondialement

connu

### 5. L'histoire du film

Complétez le paragraphe suivant en conjuguant les verbes au passé composé :

Monsieur Clément (arriver) \_\_\_\_\_ le 15 janvier 1949 à Fond de l'Étang. Il (être) \_\_\_\_\_ embauché pour être surveillant mais dès le 30 janvier, il (décider) \_\_\_\_\_ de tenter une expérience avec les enfants difficiles. Il (créer) \_\_\_\_\_ une chorale et tous les enfants (participer) \_\_\_\_\_. Petit à petit, les enfants (retrouver) \_\_\_\_\_ le calme et le sourire. La chorale (avoir) \_\_\_\_\_ beaucoup de succès et la comtesse (venir) \_\_\_\_\_ écouter les enfants. Tout le monde (pouvoir) \_\_\_\_\_ découvrir la merveilleuse voix de Pierre Morange. Mais le directeur de l'école, jaloux, (renvoyer) \_\_\_\_\_ M. Clément et l'expérience (s'arrêter) \_\_\_\_\_. Cependant, la vie de deux enfants (changer) \_\_\_\_\_. Pierre Morange (devenir) \_\_\_\_\_ un chef d'orchestre célèbre et Mathieu Clément (adopter) \_\_\_\_\_ Pépinot.

### 6. Mathieu Clément

a) La personnalité de Mathieu Clément

Cochez les adjectifs qui caractérisent M. Clément :

Gentil tolérant faible doux ambitieux compréhensif autoritaire créatif fier méchant heureux soumis

b) Pourquoi est-il surnommé "crâne d'oeuf" ou "crâne d'obus" ?

c) Pourquoi accepte-t-il le poste de surveillant à "Fond de l'Étang" ?

d) Pourquoi ne dénonce-t-il pas Le Querrec ?

e) Pourquoi ne dit-il pas à Madame Morhange que son fils est au cachot ?

f) Pourquoi a-t-il raté sa vie d'après vous ?

g) Imaginez sa vie avant "Fond de l'Étang"

h) Qu'est-ce qu'il apporte à "Fond de l'Étang" ? Comment était le centre avant son arrivée et pendant son séjour ?

Fond de l'étang avant son arrivée :

Fond de l'étang pendant son séjour :

Talim образом, психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на учащихся (способность управлять вниманием каждого учащегося и групповой аудитории, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на учащихся и повышать мотивацию обучения) способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции школьников.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи

на слух // Иностранные языки в школе. 1996. № 4. С. 25–29; № 5. С. 20–22.

2. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 19–14.

3. Мятова М. И. Использование видеофильмов при обучении иностранному в средней школе // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 31–39.

4. Смирнов И. Б. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма // Иностранные языки в школе. 2006. № 6. С. 11–14.

5. Соловова Е. Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS. 2003. № 1. С. 2–5.

*Метелькова Л. А., Шестакова К. В.*

### ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ПРАГМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются ментальные карты как особая техника запоминания информации и как особая методика изучения французского языка. Описаны подробно проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся в школах. Выявляются способы применения ментальных карт в процессе обучения. Приведены примеры использования карт на уроках французского языка. Раскрыта сущность ментальных карт как эффективного способа наглядного представления мыслей. А также предоставлены преимущества преподавания с помощью ментальных карт.

**Ключевые слова:** ментальная карта, французский язык, ассоциация, радиантное мышление, учебный процесс.

Переход на новые государственные образовательные стандарты повлек за собой необходимость внедрения в процесс обучения инновационных технологий, включающих в себя новые методы и приемы взаимодействия преподавателей и обучающихся, обеспечивающие эффективное достижение результатов образовательной деятельности.

В ходе обучения учащиеся сталкиваются с огромным количеством познавательных ресурсов и как следствие с большим объемом получаемой информации. Понимание, обработка этой новой информации и дальнейшее ее закрепление требует достаточного количества времени и, конечно же, сил. Как показывает практика, не все учащиеся образовательных школ способны справиться с такой задачей, для многих она оказывается непосильной. В результате ученики не осваивают материал в полной мере, остается много пробелов или же информация усваивается неправильно, искаженно.

К тому же стоит отметить, что иногда ситуация становится более сложной, если обучающиеся не заинтересованы в предмете. Отсутствие интереса ведет к отсутствию мотивации. В таком случае простое заучивание ни к чему не приведет. Ученики забудут полученную информацию за достаточно короткими строками.

Что же касается изучения иностранных языков в школе, то стоит подчеркнуть, что данный предмет является одним из самых сложных. Результаты изучения различных учебно-методических комплексов заставляют задуматься о том, что учащиеся постоянно сталкиваются с большим количеством материала, который зачастую требует длительной работы над ним. Как правило, на изучение первого иностранного языка, коим является английский, отдается три часа в неделю. Что же касается французского языка, который изучается только в качестве второго иностранного, то ему посвящается в лучшем случае два часа. Однако, существует много образовательных учреждений, где французскому отдается лишь один час. В данном случае учащиеся не только не успевают идти по учебнику, они не могут освоить даже многие базовые темы, так как времени на подробное объяснение, тренировку и закрепление нет. Это сильно влияет на уровень языка учащихся.

Одной из первостепенных задач обучения является формирование лексических навыков. Словарный запас, как известно, является основным строительным материалом любого языка. Но изучение французского языка как иностранного не может ограничиваться только запоминанием слов, необходимо также усваивать грамматические правила, структуры предложения, экспрессивные средства, необходимые для формирования лингвистических и социокультурных компетенций. Однако, запоминание большого количества сложных структур как грамматических, так и лексических, без которых невозможно общение на иностранном языке, также требует немало времени. Без них ученики рискуют обладать скудным словарным запасом и как следствие неспособностью правильно выражать свои мысли.

В таком случае немаловажным и даже первостепенным является уход от некоторых традиционных методов и использование инновационных методов в процессе обучения, которые бесспорно способствуют повышению интереса учащихся к образовательному процессу, развивают у них творческие, креативные способности, побуждают мыслить оригинально и находить нестандартные решения. Одним из наиболее удобных инструментов инновационных технологий обучения могут стать ментальные карты. Так как запоминание новых слов и выражений на иностранном языке требует тренировки памяти обучающихся, одним из приемов развития памяти и запоминания новых слов является как раз создание ментальных карт по изучаемым темам и работа с ними.

Ментальные карты, или, как их еще называют, карты памяти – это особая методика визуализации мышления, способ систематизации знаний

посредством схем и графических изображений. Они позволяют интуитивно организовывать информацию и разделять ее. Карты памяти отличаются тем, что они полезны как в процессе, так и в результате. Фильтруя информацию, выделяя только основное и фиксируя ее в схеме, ученик уже начинает неумышленно запоминать. Таким образом, ментальные карты считаются одним из значимых педагогическим новшеством.

Родоначальником ментальных карт считается английский психолог Тони Бьюзен. Психолог отмечал, что линейный способ запоминания информации, то есть простое заучивание данных, записанных в тетради, является не самым эффективным, так как характеризуется монотонностью. Что же касается учащихся, в особенности младших классов, то это может представлять серьезную проблему – им станет скучно, пропадет интерес, а значит не будет результата. Таким образом, мы не используем способности нашего мозга в полной мере, в данном случае речь идет только о левом полушарии, что отвечает за логическое мышление. Правое полушарие, отвечающее за креативное мышление и воображение, остается в стороне [1, с. 23]. Ментальные карты в свою очередь позволяют заставить работать оба полушария, что может привести к отличным результатам. В основу своей разработки Тони Бьюзен взял понятие радиантное мышление – то есть мышление, основанное на ассоциациях [2, с. 12]. Любое понятие вызывает у нас в памяти множество ассоциаций.

Использование ментальных карт в обучении иностранному языку являлось темой исследования многих отечественных и зарубежных методистов. Так французский педагог Летиция Карлье рассматривает ментальные карты как действенный способ расположения данных в определенном порядке каждого ученика, который объединяет в себе эффективные принципы запоминания. Отдельные аспекты ментальных карт были изучены методистами и педагогами А. Макаровских и Л. Нежведиловой, по мнению которых, данный метод помогает повысить эффективность учебного процесса.

Согласно многим методистам, ментальная карта может быть полезным инструментом, помогающим учащимся представить свой образ мышления. Обучающиеся могут структурировать, визуализировать и контролировать предмет, который они хотят представить. Ментальная карта также позволяет представить несколько идей в небольшом пространстве и иметь одновременно подробное и глобальное видение предмета.

Ментальные карты являются эффективным информационным средством в формировании информационной компетентности учащихся. Ментальные карты способствуют развитию критического мышления, внимания и памяти учащихся, кроме того сделать процесс обучения наиболее интересным, занимательным, целенаправленным и эффективным.

Ментальная карта имеет древовидную структуру. В центральной части располагается главное понятие той или иной темы, которое является обобщающим и включает в себя остальные понятия, представленные в

схеме. От этого понятия направляются в разные стороны линии, так называемые связи между понятиями. Обычно именно эти связи показывают иерархию: какое понятие является наиболее важным и обобщающим. Таким образом, карты памяти – это своеобразные схемы. Это способ записать новый материал более кратко и доступно. В таких схемах нет ничего лишнего, вся информация представлена в том виде, в котором будет легче запоминаться ученику. Карты являются индивидуальным творением каждого ученика. Каждый делает ее с учетом своих способностей. Так как ментальные карты представляют собой достаточно необычную технику, она пользуется интересом у учащихся. Ученики всегда относятся положительно к творческим заданиям.

Ментальные карты характеризуются широким применением. Они представляют собой эффективный способ изучения и запоминания лексических, грамматических структур, фонетики и страноведческого материала. Таким образом, при изучении темы погоды во французском языке можно составить следующую ментальную карту: центральным понятием будет слово “Le temps”, от которого будут идти связи к названиям времен года, а именно “L’hiver”, “L’automne”, “Le printemps”, “L’été”. Далее от каждого времени года можно провести связи к названию месяцев всех сезонов. Кроме того можно также связать каждое время года с погодой: “Il fait chaud”, “Il fait froid”, “Il fait du soleil”, “Il pleut”, “Il neige” и т.д. Помимо этого всем известно, что грамматические структуры, в особенности времена французского языка, спряжение глаголов, использование артиклей, лучше запоминаются в схемах. Линейные записи правил часто не приводят к хорошим результатам, ученики обязательно что-нибудь упускают, и зачастую они пропускают именно важную информацию. При виде схемы ученик представляет себе некую формулу или алгоритм, благодаря которым может выбрать правильную форму. К тому же у многих людей неплохо развита фотографическая память, которая позволяет запомнить именно четкие и яркие образы и структуры. Стоит отметить, что французский язык характеризуется достаточно сложной фонетической системой. Ни для кого не секрет, что на запоминание правил чтения уходит много времени. Во французских словах присутствует очень много различных буквосочетаний, которые дают тот или иной звук. Ученики могут воспользоваться следующим типом ментальных карт: здесь центральное место будет занимать именно звук, от которого будут направлены связи к буквосочетаниям, которые дают нам этот звук, вместе с примерами употребления. В дальнейшем карты могут использоваться в качестве самопроверки. Помимо тем для изучения самого языка зачастую в учебниках представлен материал о самой Франции, ее истории и культуре. Это является неотъемлемой частью обучения, так как способствует расширению кругозора. В данном случае создание ментальных карт будет вызывать большой интерес у обучающихся, так как они могут их сделать красочными и яркими, используя свое воображение.

Одним из преимуществ технологии ментальных карт является возможность использования различных форм работы: индивидуальная, групповая и фронтальная [4]. Каждый ученик может создать свою собственную ментальную карту, включающая именно те пункты, которые кажутся ему наиболее важными и интересными. Это больше касается ментальных карт по лексическим темам или страноведческому материалу. Работа с ментальными картами по грамматическим структурам и правилам чтения может быть организована в группах или же вместе с учителем. В данном случае создается общая схема, удобная в использовании для всех.

Таким образом, ментальные карты представляют собой эффективное средство для обучающихся в изучении французского языка, так как они способны привести к успешному овладению навыков говорения. С помощью них можно донести материал доступно и понятно. Их создание помогает сэкономить время при изучении той или иной темы. Ментальные карты становятся хорошим помощником для учеников. Они могут в любое время обратиться к ним снова, дополнить их новым материалом, восполнить пробелы в знаниях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Практическое руководство. Минск : Попурри, 2010. 352 с.
2. Бьюзен Т. Супермышление. Минск : Попурри, 2007. 320 с.
3. Как использовать интеллект-карты в обучении? [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.englishzoom.ru/stati-po-metodikeprepodava.kak-ispolzovat-intellekt-karty-v-obuchenii.html>.
4. Carlier, L. La Carte Mentale Outil Pedagogique [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://ru.scribd.com/document/253425228/La-Carte-Men>.
5. Les cartes mentales [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=2275>

*Мешикова М. А., Семенова Е. С.*

#### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме метода проектов и проектной деятельности в зарубежных и российских научно-методических трудах. В ней отмечается возрождение интереса к методу проектной деятельности и его использование в процессе школьного обучения, учитывая новшества, которыми охвачена отечественная система образования. Статья рассматривает как позитивные, так и негативные аспекты метода проектов, имеющиеся в современном отечественном образовании. Статья показывает взаимо-

связь проектов и концепций формирования универсальных учебных действий. Она подробно рассматривает, какие именно универсальные учебные действия формируют и развивают проекты.

**Ключевые слова:** образование, проектная деятельность, педагогическая технология, метапредметные умения, универсальные учебные действия.

В начале 21 века отечественная система образования подверглась коренным изменениям. Этому послужило принятие министерством образования и науки РФ новых федеральных государственных образовательных стандартов. Данный момент в корне изменил систему образования в целом и требования к образовательному процессу. Были поставлены совершенно иные задачи и цели перед образованием. Все эти изменения привели к тому, что система образования и образовательный процесс в целом выдвинул новые требования к работе учителя. Исходя из новых Стандартов, современный учитель не является просто звеном между учеником и уже существующими знаниями. Сегодня обучающиеся должны быть обучены различным видам организации их познавательной и исследовательской активности, должны самостоятельно уметь и знать, как эффективнее планировать свое учебное и свободное время, и, самым важным и необходимым является их умение использовать и применять полученные знания и умения в нашей повседневной жизни. И всем этим умениям их должен научить современный учитель.

Согласно ФГОС, сегодня приоритетной целью образования является способность развитию способностей обучающихся самостоятельно ставить образовательные цели, самим придумать и спроектировать способы их решений, уметь самим находить нужную информацию, осуществлять контроль над своими достижениями и правильно их оценивать.

Цель образования изменена, новые задачи поставлены – появилась проблема в недостатке и неэффективности существующих образовательных технологий. Новые задачи потребовали новых решений. Как следствие этого, началось активное использование исследовательских и проектных технологий на уроках и привлечение обучающихся к этому виду деятельности.

Сегодня метод проектной деятельности является одной из важнейших образовательных технологий. Однако так было не всегда.

Проектная деятельность как образовательная технология впервые была использована американскими исследователями в 1860-х годах. Они были вдохновлены идеями американского педагога Джона Дьюи, считавшим обучение неотъемлемой частью нашей жизни, соответственно, плоды обучения должны быть «реальными», «ощутимыми». Ученики должны уметь применять все знания на практике, а для достижения этой цели ученики должны сами приходить к этим знаниям, быть «активными» получателями знаний, а не «пассивными». Интерес к знаниям должен исходить от них

самих, а не извне [4, с. 153].

Отечественные педагоги – лингвисты во главе с С. Т. Шацким впервые использовали метод исследовательской деятельности в первой половине 20-го века. Но активное ее использование началось именно после принятия нового ФГОС.

Принятие новых Стандартов привело к широкому использованию компьютерных технологий, исследовательских приемов и проектной деятельности. Особый акцент делают на проектах, так как именно через эту образовательную технологию можно реализовывать новые установки ФГОС и выполнять поставленные задачи.

Современное образование гласит: «научить обучающихся учиться». А это значит, научить их самостоятельно добывать знания, повысить их мотивацию, научить использовать уже полученные знания.

Обобщив все вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что именно метод проектной деятельности полностью подходит под требования новых Стандартов, ведь в процессе работы над исследованием, обучающимся придется самим «научиться учиться» [1, с. 14].

Сегодня ФГОС трактует проектную деятельность как одну из форм исследовательской работы, совокупность приемов, операций, помогающих овладеть определенными областями практических или теоретических знаний и умений в тех или иных областях деятельности.

Российские исследователи – лингвисты, особенно хотелось бы отметить труды М. В. Крупиной и Б. В. Игнатъева, считали метод проектной деятельности одним из важнейших технологий в образовании, так как в процессе работы обучающихся над проектом развивается самостоятельность, и они могут использовать творческий подход для решения поставленных целей [6, с. 39].

Еще одним плюсом данной образовательной технологии является то, что дети могут работать над проектом как самостоятельно, индивидуально, так и в группе. Через проекты обучающиеся могут самореализовываться, самовыражаться, использовать творческий подход, прибегнуть к помощи взрослых, а это, в свою очередь, ведет к развитию успешного сотрудничества.

При выборе темы проекта обучающимся приходится самим выбирать, решать с кем работать, в группе или одному. А это, как говорится в трудах М. П. Воюшиной: «крайне необходимо, чтобы обучающимся приходилось выбирать». Это способствует развитию личности, развивает чувство ответственности. Также она отмечала, что в процессе работы обучающийся не просто добывает новую информацию и знания, он также должен объяснить, каким образом он их выявил и пришел к выводам и результатам. А это развивает их логику, стремление учиться и умение самостоятельного получения новой информации [1, с. 24].

Еще одним важным фактором использования проектной деятельности в образовательном процессе является тот факт, что проекты предполагают

использование и развитие метапредметных умений и навыков. А, как мы уже знаем, методологической основой Стандарта выступает системно-деятельностный подход, обеспечивающий умение обучающихся саморазвиваться и непрерывно обучаться; и их активную учебную и познавательную деятельность. Одним из важных требований новых Стандартов как раз-таки выступают метапредметные умения [1, с. 26].

Анализ трудов вышеупомянутых авторов показывает и доказывает исключительную необходимость в использовании проектной деятельности на всех уровнях образования.

Что касается типологии проектов, то можно сказать, что разные исследователи – лингвисты в разное время пытались классифицировать проекты. Но многие из них рассматривали данный вопрос с разных сторон и имели разные точки зрения на данную проблему. ФГОС нового поколения систематизировал и обобщил имеющиеся знания, классифицируя их по разным основаниям: по содержанию, по организационной форме, по времени, затраченному на выполнение, по характеру контактов, по виду деятельности.

По содержанию можно выделить монопредметные и межпредметные проекты. По организационной форме проекты бывают индивидуальные, парные и групповые. По времени мы можем классифицировать проекты на мини-проекты, проводимые в рамках одного урока, кратковременные проекты, проводимые в рамках нескольких уроков и долгосрочные проекты, которые могут проводиться от недели до года и даже более долгое время. По характеру выделяют внутренние/региональные и международные проекты. И, последнее, по виду деятельности ФГОС выделяет исследовательские, практико-ориентированные, информационные, творческие и игровые проекты.

Как мы можем увидеть, видов проектов много. Независимо, над каким видом проекта работают обучающиеся, нужно учитывать, что им это всегда должно быть интересно, быть неким вызовом, интриговать их, и проблема, исследуемая в проекте должна их действительно затрагивать. Желание и интерес должны исходить от них самих, и они должны четко понимать смысл проекта и знать, что от них требуется. Проект должен быть им по силам, не легче и не тяжелее, а лишь на ступень выше их знаний. Это вызов, который они смогут решить, поверить в себя, в свои силы и быть готовым к достижению новых целей и новых высот.

ФГОС также выдвигает требования к развитию универсальных учебных действий. И даже с этой проблемой можно справиться с помощью проектной деятельности.

Работа над любым проектом начинается с выбора темы и определения проблем. Следующий этап работы предполагает обработку и использование имеющихся знаний для достижения целей проекта. Эти действия активно формируют регулятивные и познавательные УУД. Коммуникативные УУД развиваются через работу в группах и через сотрудничество с учителем и

родителями в исследовательских целях. Через работу в группах обучающиеся учатся принимать чужую точку зрения, понимают, что у многих вещей существуют две и более стороны решения одной и той же проблемы. Проектная деятельность, как мы уже писали, также активно развивает личностные УУД через самоопределение, самокритику, использование творческих умений и путей решения проблемы. Обучающиеся могут самовыразиться и прийти к ситуации успеха.

Результатом проектной деятельности по ФГОС является формирование самоуважения, развития образовательной успешности каждого обучающегося.

Мы же под результатами проектной деятельности выделяем не предметные результаты, а делаем акцент на личностном развитии обучающихся, их умении работать в коллективе и в группе, уметь работать самостоятельно, самому планировать учебный процесс и использовать творчество в своей деятельности.

Таким образом, мы можем сказать, что проектная деятельность играет важную роль в образовании. Сегодня метод проектов рассматривают как одну из личностно ориентированных технологий обучения, отвечающей всем требованиям ФГОС и способствующей развитию всех УУД.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Воишина М. П.* Формирование культурного поля школьника в урочной и внеурочной образовательной деятельности // *Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения.* Вып. 7. СПб. : Северная звезда, 2010. С. 24.
2. *Громыко Ю. В.* Понятие и проект в теории развивающего образования // *Изв. Рос. акад. образования.* 2000. № 2. С. 36–43.
3. *Гузеев В. В.* Эффективные образовательные технологии. М. : НИИ школьных технологий. М., 2006.
4. *Дьюи Д.* Школа и общество. М. : Госиздат РСФСР, 1924. 176 с.
5. *Землянская Е. Н.* Учебные проекты младших школьников // *Начальная школа.* 2005. № 9.
6. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000.
7. *Сергеева И. С.* Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников образовательных учреждений. М. : АРКТИ, 2004. 54 с.
8. *Штемплер Г. И.* Формирование внутреннего мира учащегося через его исследовательскую деятельность. СПб., 2012.

## ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

**Аннотация.** В статье освещается проблема повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции учащихся с помощью применения на уроках английского языка интерактивных методов и форм работы. Рассматривается понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» и ее компоненты (языковой, речевой и социолингвистический), приводится краткий анализ УМК «Spotlight 8» на предмет наличия в нем интерактивной формы работы, описывается процесс использования некоторых интерактивных форм и методов на уроке английского языка в рамках опытной работы с учащимися 8 класса, описываются результаты экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, работа в малых группах, интерактивные методы, броуновское движение, идейная карусель, смени позицию, аквариум.

В отечественной лингвистике и методике преподавания иностранных языков определение иноязычной коммуникативной компетенции дают такие ученые, как И. А. Зимняя, Н. И. Гез, А. Н. Щукин, И. Л. Бим, Е. И. Пасов, В. В. Сафонова. В своей работе мы придерживались определения иноязычной коммуникативной компетенции, предложенного Надеждой Ивановной Гез: «коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [2, с. 933].

Н. И. Гез выделяет следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистический (языковая компетенция), прагматический (речевая компетенция), социолингвистический. Именно эти три компонента иноязычной коммуникативной компетенции мы оценивали и развивали в опытной работе с классом.

Перед проведением опытной работы мы провели краткий анализ УМК «Spotlight» для 8 класса на наличие интерактивных форм и методов работы и пришли к выводу, что учебник «Spotlight» делает больший упор на парную работу. Большинство интерактивных заданий имеют следующие установки: tell your partner, discuss in pairs, compare with your partner. Некоторые методисты и психологи, например, И. А. Зимняя, Е. В. Коротаяева и К. Н. Волков, отмечают низкий коммуникативный потенциал парной работы, поскольку учащиеся общаются только друг с другом [1, с. 156]. Парная работа – только одна сторона интерактивного обучения. Групповые речевые упражнения в учебнике встречаются достаточно редко. Также не всегда лексические или грамматические навыки выходят в речь.

Поэтому мы решили проверить на практике, насколько групповые интерактивные формы и методы эффективны при развитии иноязычной коммуникативной компетенции, и постараться разнообразить упражнения учебника, придать им более интерактивный характер и приблизить их к реальному общению. Нами была выдвинута следующая гипотеза: развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся станет более эффективным, если на уроках иностранного языка будут чаще применяться интерактивные методы и формы работы, основанные на взаимодействии учащихся внутри малой группы.

На констатирующем этапе мы провели диагностику уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции по трем критериям: языковому, речевому и социолингвистическому – и выявили экспериментальную группу. Учащиеся выполняли три блока заданий: «Лексика и грамматика», «Виды речевой деятельности», «Социолингвистические знания». Первый блок состоял из лексико-грамматического теста с вариантами ответа. Второй блок включал задания по чтению, аудированию, построению монологического и диалогического высказывания. Третий блок включал 6 вопросов на соотнесение стимульных и ответных клишированных реплик. Средний балл по языковому критерию составил 4,13 в экспериментальной группе и 4,31 в контрольной группе. По речевому критерию экспериментальная группа получила 4,01 балла, контрольная группа – 4,24 балла. По социолингвистическому критерию средний балл в экспериментальной группе составил 4,68, в контрольной группе – 4,75.

Как мы видим, по первым двум показателям (языковой и речевой) средний балл экспериментальной группы существенно отставал от среднего балла в контрольной группе. По социолингвистическому критерию разрыв между группами был минимальный.

На формирующем этапе мы отобрали интерактивные методы и формы работы, логично вписывающиеся в программу учебника: работа в малой группе, дискуссия, мозговой штурм, четыре угла, смени позицию, броуновское движение, идейная карусель, большой круг, карусель, ПОПС-формула, метод 1x2x4, аквариум. Опытная работа проходила в течение первой четверти на материале двух модулей «Общение» и «Еда и магазины». Мы не стали выделять методы отдельно для формирования языковых, речевых и социолингвистических навыков, так как все названные навыки и умения формируются в совокупности согласно методическому принципу интеграции и дифференциации. Опишем некоторые из использованных нами методов.

**Идейная карусель.** Данный метод мы использовали при отработке лексики по теме «Черты характера». Отрабатывалась следующая лексика: optimistic – pessimistic, shy – confident, selfish – generous, reliable, stubborn – flexible, sincere, sensitive, sociable, patient, easy-going, hard-working, humorous, bossy, sensible, irritable, creative. Учащиеся работали в группах по 4 человека. Им было предложено подумать над тем, какими чертами характера

должны обладать идеальным другом, учителем, врачом и родителями. Каждый член группы получил карточку с соответствующим человеком и писал по одному прилагательному. Затем карточки передавались в группе по часовой стрелке, и каждый член группы дописывал новое прилагательное к новой карточке. Заранее оговаривалось, что прилагательные не должны повторяться. Работа заканчивалась, когда карточка возвращалась к владельцу. Таким образом, на каждой карточке было по 4 прилагательных. На следующем этапе внутри группы обсуждалось содержание каждой карточки, и составлялся окончательный список прилагательных. На заключительном этапе группы представляли свои результаты. Такое задание не только помогло закрепить лексику, но и помогло учителю узнать, каким его хотят видеть его ученики.

**Карусель.** Этот метод помог нам при работе над диалогической речью по теме «Покупки». За основу был взят диалог из учебника на стр.29, в котором двое друзей обсуждают покупку, место и цену покупки. Чтобы учащиеся быстро запомнили реплики диалога и дома осознанно подготовили собственный диалог, мы поработали в карусели. Учащиеся выстроились во внешний и внутренний круг и образовали пары. Каждая пара получала карточку с указанием товара, места покупки и цены. Меняясь парами по часовой стрелке и обмениваясь карточками, учащиеся с разными партнерами обсудили разные покупки, используя реплики из диалога-образца. Таким образом к концу работы по данному методу большинство учащихся уже воспроизвели реплики диалога, не подглядывая в учебник.

**Броуновское движение.** Используя этот метод, мы отработывали сравнительную и превосходную степень прилагательных. Учащимся было предложено провести опрос среди одноклассников по следующим вопросам: How old are you? How tall are you? What mobile phone do you have? How many languages do you speak? What time do you usually wake up? How far is your house from school? Предварительно учащиеся сами ответили на эти вопросы. В целях экономии времени, учащиеся опрашивали не всех, а 4 учащихся. Собрав необходимую информацию, учащиеся представляли результаты опроса в виде трех предложений в сравнительной степени и трех предложений в превосходной степени. К примеру, I am the oldest of us. My mobile phone is more expensive than his. He lives farther than I do. She speaks the most languages of us. Данный метод помог вывести грамматический навык в речь. Таким образом, мы одновременно закрепляли грамматический навык и развивали навыки аудирования и говорения.

Также этот метод отлично подходит для развития социолингвистической субкомпетенции, так как помогает отработать умения правильно запрашивать информацию, учитывая ситуацию общения и собеседника. К примеру, мы использовали данный метод для отработки фраз-клише по теме «Asking for/giving directions». В упражнении 4 на стр. 28 была дана таблица с предложениями места и фразами, чтобы указать направление: just down the road, just round the corner, opposite, go straight, it's on your left/right, a five

minute walk from here и т. д. Также были даны фразы-клише для запроса: Is there a ... near here? / Where is the nearest ... / We've run out of ... и т.д. Конечно, учащиеся также повторили фразы для благодарности и привлечения внимания прохожих. На этапе непосредственной работы по методу «Броуновское движение» каждый учащийся получал список с тремя предметами, которые ему необходимо купить, и карту. Перед классом была поставлена коммуникативная задача: представьте, что вы впервые в новом городе и вам срочно нужно купить предметы из вашего списка. Попросите прохожих указать вам дорогу на карте. По каждому предмету можно спрашивать только одного прохожего. Учащиеся свободно перемещались по классу, представляя, что это город. Все были и в роли приезжего, и в роли прохожего. За счет смены партнеров и частого повторения реплик, учащиеся быстро запомнили лексические единицы. При выполнении подобного задания у учащихся совершенствовались все субкомпетенции: языковая, речевая и социолингвистическая. Учащимся было интересно, так как ситуация была приближена к реальной жизни. Поэтому они все выполняли осознанно.

**Метод «Аквариум».** Данный метод представляет собой спектакль, где некоторые учащиеся разыгрывают ситуацию, а остальные наблюдают и анализируют ее. Мы использовали данный метод для отработки прилагательных и идиом по теме «Body language». Отработывались следующие прилагательные: nervous, furious, surprised, impatient, bored, unsure, worried, puzzled – следующие идиомы: palms sweat, scratch one's head, tap one's foot, bite one's lip, cross one's arms, shrug one's shoulders, clench one's teeth, raise one's eyebrows. Некоторые учащиеся выбирались в качестве актеров. Они получали карточку с тем или иным прилагательным, описывающим эмоциональное состояние и идиомой, описывающей язык тела, и зачитывали диалог, изображая эмоциональное состояние и язык тела на карточке. Остальные наблюдали и отгадывали, какое эмоциональное состояние было загадано. Но они не просто называли прилагательное, но обосновывали свое решение идиомой. Например, I think Kolya is worried because he is biting his lip. Разыгрывание проходило в несколько раундов, чтобы отработать все лексические единицы, поэтому многие учащиеся смогли побыть и в роли актеров, и в роли экспертов. Диалог может быть на любую тему, так как актеры доносят не содержание диалога, а эмоциональное состояние.

**Смени позицию.** Был проведен урок, посвященный онлайн шопингу. Источник материалов для чтения и упражнений – сборник «Spotlight 8. Тренировочные упражнения в формате ГИА». Учащиеся проработали текст по плюсам и минусам онлайн шопинга, ответили на вопросы по содержанию текста, выполнили упражнения на грамматику и словообразование по формату ГИА по теме урока. В конце урока, чтобы закрепить материал и вывести его в речь, мы использовали метод «Смени позицию». Учащиеся работали в группах по 4 человека. Группа разделилась на две пары, которые сели друг против друга. Первая пара выступала в пользу онлайн шопинга, вторая пара – против. Используя аргументы из текста и упражнений, а также свои

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, Россия*

собственные идеи, они по очереди отстаивали свою позицию, представляя аргументы и контраргументы. Через несколько минут учитель просил пары поменяться позициями, и обсуждение продолжалось уже в другом русле. Через несколько минут учитель просил группу обсудить проблему в свободном режиме, когда каждый выражал свою личную точку зрения. С помощью данного метода учащиеся не только закрепляли лексику и совершенствовали навыки монологической речи, но и обучались четко аргументировать свою точку зрения, принимать чужое мнение и ставить себя на место оппонента.

На контролирующем этапе учащимся были предложены аналогичные задания по пройденному во время опытной работы материалу, для того чтобы выяснить, как изменились их знания, умения и навыки по языковому, речевому и социолингвистическому критериям. При оценке результатов мы придерживались тех же показателей, что и на констатирующем этапе. Средний балл по языковому критерию составил 4,31 в экспериментальной группе и 4,37 в контрольной группе. По речевому критерию экспериментальная группа получила 4,23 балла, контрольная группа – 4,32 балла. По социолингвистическому критерию средний балл в экспериментальной группе составил 4,87, в контрольной группе – 4,75.

Сравнив результаты на констатирующем и контролирующем этапах, мы можем убедиться, что благодаря использованию на уроке английского языка интерактивных методов и форм работы умения и навыки учеников экспериментальной группы по языковому, речевому и социолингвистическому критерию значительно улучшились и достигли наибольшего роста по сравнению с результатами контрольной группы.

Таким образом, нам удалось эффективно усовершенствовать языковую, речевую и социолингвистическую субкомпетенции, следовательно, повысить уровень иноязычной коммуникативной компетенции в целом. Выдвинутая нами гипотеза была подтверждена.

Стоит отметить, что использование интерактивных форм и методов работы не только помогло нам усовершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию, но и повысило мотивацию многих учащихся. Учащимся было интересно и комфортно. С помощью этих методов мы превратили скучные грамматические и лексические упражнения, когда учитель контролирует каждый шаг, в интересное самостоятельное взаимодействие учащихся. Учитель только направлял общение.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Коротаева Е. В.* Основы педагогики взаимодействий : теория и практика : монография. Екатеринбург : Изд. УрГПУ, 2013. 203 с.
2. *Нузаева Л. Ф.* Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой учёный. 2016. № 28 (132). С. 933–935.

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются методические подходы к обучению невербальному речевому общению на уроках английского языка на ступени основного общего образования, разработанные в соответствии с основными положениями ФГОС. Актуальность статьи обусловлена с одной стороны, требованиями государственного стандарта к формированию и развитию коммуникативной компетенции, с другой стороны, отсутствием должного внимания к методике обучения невербальному речевому общению на уроках иностранного языка.

**Ключевые слова:** коммуникация, невербальная коммуникация, метод проектов, активные методы обучения, средства наглядности, игровые технологии, драматизация.

Процесс модернизации процесса обучения иностранным языкам, осуществляемый ныне на всех его ступенях, направлен, в первую очередь, на замену традиционной системы формирования знаний, умений и навыков компетентностным подходом, то есть развитием комплекса компетенций в процессе деятельности по освоению иностранного языка и иноязычной культуры как таковой.

Согласно ФГОС, изучение иностранных языков в основной школе, в первую очередь, направлено на развитие коммуникативной компетенции, которая понимается как способность к межкультурному общению на основе усвоенных языковых и социокультурных знаний, речевых навыков и коммуникативных умений. Особое внимание уделяется личностному развитию школьников, овладению универсальными учебными действиями на основании сформированных ключевых компетенций. Следствием этого становится появление у учащихся потребности пользоваться иностранным языком как средством коммуникации и познания, социальной адаптации и самореализации.

Успешность речевого общения зависит от умения организовывать, кроме речевого поведения, еще и невербальные его формы с тем, чтобы они были адекватны задачам и контексту общения, поскольку, по данным исследователей, более половины информации передается при помощи невербальных средств. Под ними мы понимаем, кроме жестов, поз, походки, также тон голоса, темп речи, силу рукопожатия, позиции, пространство между участниками коммуникации и так далее.

Имеющиеся программы по изучению иностранных языков включают в содержание обучения овладение неречевыми средствами общения, однако

методические подходы к решению этой задачи разработаны недостаточно, и учителя, в меру своей компетенции, вынуждены решать эту задачу самостоятельно. Иными словами, учитель иностранного языка, с одной стороны, стоит перед необходимостью обучения учащихся невербальному речевому общению в контексте диалога культур, с другой стороны, максимального владения нормами иноязычного невербального поведения, поскольку сама ситуация обучения подразумевает полную готовность к нему педагога.

Таким образом, существует противоречие между осознанием того факта, что даже при наличии достаточных языковых знаний, большая часть сложностей в непосредственном общении с иноязычными собеседниками вызвана незнанием основ межкультурного взаимодействия и, в частности, невербального поведения, и недостаточным вниманием к обучению невербальному общению на уроках английского языка.

Сложность освоения невербальной стороны общения заключается в том, что человек вовлечен в него несознательно, и далеко не во всех случаях он отдает себе отчет в том, какую именно информацию передает. В ситуациях, когда вербально преподносимая информация не соотносится с невербальной информацией, возникает опасность так называемой коммуникативной неудачи, то есть невозможность правильно понять и адекватно интерпретировать смысл сообщения.

Необходимо также учитывать тот факт, что значительная часть невербального поведения каждого человека является приобретенной и имеет национальную специфику. Как указывает В. У. Ногаева, если человек не владеет невербальными средствами общения, это станет препятствием к адекватному восприятию и пониманию иноязычной информации и послужит тормозом для взаимодействия в межкультурном контексте. Общение может быть успешным и продуктивным лишь в случае, если собеседники умеют интерпретировать невербальные средства общения [4, с. 11].

Таким образом, если уже на ступени основного общего образования включить в процесс обучения иностранному языку активное овладение невербальными средствами коммуникации это будет способствовать более легкому преодолению культурных границ и дальнейшей успешной адаптации человека в иноязычной среде.

На наш взгляд, методически оправданной будет трехфакторная модель обучения невербальному речевому общению на уроках английского языка. Первая, информационная или ознакомительная составляющая включает получение учащимися некоторых общих сведений о невербальных средствах, о дистанции при коммуникации, позах тела, мимике и жестах, которые присущи иноязычному невербальному поведению. На этом этапе важно привлечь внимание учащихся к национально-культурным особенностям представителей иноязычной культуры, к таким понятиям, как невербальное общение и невербальное поведение. Необходимо создать мотивацию к целенаправленному изучению невербальных средств общения, ис-

пользуемых носителями изучаемого иностранного языка, добиться осознания значимости невербальных средств для успешной устной коммуникации.

Значимую роль играет правильная демонстрация жестов, мимики, поз, комфортного расстояния при общении согласно ситуативной норме и традициям неречевого поведения в стране носителей языка и использование приема сравнения с невербальными приемами, принятыми в родном для учащихся культурно-языковом социуме и зачастую неосознаваемыми ими. При этом особое внимание необходимо уделить невербальным проявлениям, имеющим одинаковые внешние проявления, но несущим разный смысл, а также отсутствующим или невыраженным в родной культурной среде.

Вторая, декодирующая составляющая, включает работу с наглядным материалом и выполнение упражнений, направленных на распознавание и «расшифрование» невербальных компонентов коммуникации.

Третья, практическая составляющая включает формирование и закрепление навыков и умений использования невербальных средств в процессе общения в заданных ситуациях, максимально приближенных к условиям реальной иноязычной коммуникации.

Для реализации этой модели наиболее приемлемы активные методы обучения, направленные на повышение познавательной и непосредственно коммуникативной активности учащихся.

В то же время, в качестве базового способа обучения невербальному речевому общению целесообразно использовать показ с задействованием всевозможных средств наглядности: презентаций, учебных фильмов, наблюдений за коммуникацией в отдельных эпизодах художественных фильмов, где демонстрируются образцы динамического поведения носителей языка в типичных жизненных обстоятельствах.

Как указывалось выше, основой для развития навыков невербального общения служит поведение самого педагога, невербальные действия которого выступают как образец для подражания. Если учитель на уроках профессионально пользуется средствами невербального поведения, оно становится не только средством общения, но и определенным эталоном, позволяющим быстрее достичь соответствующего поведения учащихся в разных ситуациях общения.

Овладение культурой невербального поведения и общения французов на уроке иностранного языка предполагает, что педагог сможет контролировать свои внешние проявления эмоций, добиваться четкого выполнения коммуникативных движений, характерных для иноязычной традиции, выступая в роли носителя языка.

На уроках иностранного языка необходимо также уделять внимание сознательной имитации невербальных форм речевого общения, что послужит закреплению необходимых образцов, что впоследствии начнет естественным образом проявляться в иноязычном общении учащихся.

Широкие возможности для освоения невербального речевого общения на уроках иностранного языка открывает метод проектов. Согласно определению Е. С. Полат, он предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих решить определенную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с неизменной презентацией таких результатов [3, с. 51]. С точки зрения С. Н. Лемберг, этот метод, в силу его дидактической сущности, дает возможность решить задачи творческого развития учащихся, формирования умений самостоятельно конструировать знания и сразу же применять их на практике [3, с. 120].

Метод проектов при обучении невербальному речевому общению можно задействовать на любом этапе обучения с учащимися, имеющими любой уровень языковой подготовки.

Первый, подготовительный, этап проектной деятельности предполагает постановку проблемы, которая была бы актуальной для учащихся и вызвала познавательный интерес.

Второй этап – это формулирование темы и целей исследования. На этом этапе выдвигаются гипотезы и формируются группы для работы над проектом. Третий этап – составление плана работы и его реализация. Завершающий этап – подготовка и представление результатов проектной деятельности.

После того, как проект презентован, приходит время рефлексии, подразумевающей оценку выполненной работы, участия отдельных учащихся в его реализации и так далее.

Метод проектов предполагает особую роль учителя, который не просто передает знания о невербальных средствах общения, но становится организатором совместной работы по активному формированию компетенции. Иными словами, осуществляется переход от субъект-объектных отношений с учащимися, к субъект-субъектным отношениям, что в полной мере соответствует ФГОС.

Участие учителя и его помощь в процессе работы над проектами зависит от возрастных, а также индивидуальных особенностей учащихся. Если учащиеся первой ступени основной школы (5-6 класс) нуждаются в существенной помощи педагога на всех этапах работы, то на второй ступени (7-9 классы) участие учителя может сводиться к помощи при планировании работы. При наличии достаточного опыта, учащиеся 10-11 классов могут работать на всех этапах самостоятельно, а учитель – выступать в роли эксперта и консультанта.

На каждом из этапов обучения в основной школе, может быть, например, реализован проект, посвященный специфике коммуникативного поведения в разных англоязычных странах. Например, речевое поведение британцев определяется основополагающим для их культуры понятием личного пространства, которое предполагает сохранять определенную дистанцию во время общения, которая не ограничивается только физическим рас-

стоянием между собеседниками. Например, долгие паузы могут быть расценены как давление или уклонение от беседы. Учащиеся могут проводить сравнительный анализ и демонстрировать, как могут выглядеть одни и те же ситуации общения у представителей разных культур.

Таким образом, в процессе изучения невербальных средств учащиеся обретают универсальный опыт совместной поисковой деятельности, учатся сопоставлению разных культур. Кроме того, они постигают суть общей проблемы невербального поведения человека, а также преодоления коммуникативных барьеров. Общий, обусловленный культурными влияниями невербальный опыт постепенно включается в личностный невербальный опыт школьников.

При обучении невербальному речевому общению могут использоваться не только исследовательские и информационные, но также игровые проекты, в которых участники распределяют и принимают на себя конкретные роли. Проекты могут имитировать реальные ситуации общения, социальные и деловые отношения, а также осложняться ситуациями, которые придумывают сами учащиеся.

Таким образом, метод проектов мы можем рассматривать как личностно-ориентированную педагогическую технологию, которая может эффективно использоваться в процессе обучения иностранным языкам и, в частности, неречевому общению.

При обучении невербальному речевому общению эффективным является использование игровых технологий. Стоит согласиться с Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, рассматривающими игру в методике иностранного языка как комплекс ситуативно-вариативных упражнений, где создана возможность многократного повторения речевого образца в условиях, которые максимально приближены к реальному речевому общению с такими присущими ему признаками, как эмоциональность, спонтанность, целенаправленность речевого воздействия [1, с. 5].

Большим методическим потенциалом при обучении невербальному речевому общению обладают приемы драматизации, то есть игрового моделирования, активизирующего в ходе учебного процесса подражательное (симулятивное) поведение. Драматизация предполагает моделирование ситуаций общения, постановку проблемы и распределение ролей с последующими речевыми действиями по сценарию или импровизацией в игровых ситуациях.

Вслед за О. В. Еремеевой, среди важнейших принципов обучения невербальному речевому общению выделим принцип функциональности, связанный с прагматической направленностью методики преподавания иностранных языков и предполагающий, что в качестве объекта рассматриваются не невербальные средства сами по себе, а именно выполняемые ими функции. Иными словами, невербальные средства общения рассматриваются с точки зрения их практической ценности, и наиболее важной является

возможность правильного «прочтения» и интерпретации невербальных сигналов [2, с. 4].

Таким образом, обучение невербальному речевому взаимодействию на уроках иностранного языка на ступени основного общего образования должно осуществляться в конкретных ситуациях коммуникации с использованием комплекса активных методов обучения. Важной является и постоянная работа учителя над совершенствованием собственных навыков невербального поведения на уроках иностранного языка.

В качестве ожидаемого результата мы можем рассматривать снижение «акцента» в иноязычном невербальном поведении, повышение уровня культуры учащихся, формирование активной коммуникативной позиции учащихся в условиях межкультурного общения. Большую роль для дальнейшего развития коммуникативной и социокультурной компетенций играет осознание ими того, что без знания и понимания культурных различий, проявляемых в системе невербальных средств, общение между представителями разных культур будет ограниченным, а взаимопонимание окажется затрудненным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2005. 336 с.
2. Еремеева О. В. Процесс обучения иностранному языку: принципы отбора невербальных средств коммуникации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 5. С. 3–6.
3. Лемберг С. Н. Метод проектов как средство совершенствования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы на уроках иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 10. С. 119–130.
4. Ногаева В. У. Обучение интерпретации невербальных средств общения как опоры для понимания иноязычной речи на слух: Французский язык, языковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 24 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2005. 272 с.

*Почекаева И. С., Трифонова О. А.*

#### НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ. ОБЗОР МНЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Пермь, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития эмоционального интеллекта, отмечается важность подросткового возраста в разви-

тии данного феномена. Также приведены результаты практического исследования – опроса мнения педагогов общеобразовательных школ России о важности развития эмоционального интеллекта в рамках воспитательной деятельности школы. Для проведения исследования была разработана анкета, которая приведена в статье. Отмечается необходимость развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, но при этом выявлен недостаток знаний и методической базы для такого развития в школьной среде.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, подростковый возраст, развитие эмоционального интеллекта, воспитательная работа.

Термин «эмоциональный интеллект» достаточно новый, он появился в психологической науке только в конце XX в. и прочно утвердился в ряду активно изучаемых феноменов. Исследованиями эмоционального интеллекта занимались такие ученые как Дж. Мейер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, И. Н. Андреева, Д. В. Люсин и другие [3]. В настоящее время не существует единого определения термина, но в общем смысле определить эмоциональный интеллект можно как *способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими* [2, с. 33].

Подростковый возраст является сензитивным для развития эмоционального интеллекта, поскольку именно в этот период начинает активно развиваться ряд психических процессов. Появляется интерес к своему внутреннему миру, подросток пытается понять, почему он чувствует себя так или иначе, формируется самосознание, умение рефлексировать, а значит – возможность отследить, какие эмоции испытывает человек. Ведущей деятельностью становится не учебная, а деятельность общения. Следовательно, школьник начинает обращать повышенное внимание на окружающих, это служит хорошей базой для формирования умения понимать эмоциональное состояние другого человека.

Многие психологи отмечают в научных работах важность развития эмоционального интеллекта именно в подростковом возрасте, когда школьники с одной стороны пытаются справиться с нахлынувшей на них бурей эмоций, а с другой стороны, появляется интерес к изучению своего внутреннего мира. «*Эффективное общение в значительной мере базируется на эмоциональном интеллекте [...] Формирование эмоционального интеллекта начинается еще в дошкольном возрасте, и в подростковый период эта интегральная способность приобретает особое значение*» [1, с. 14].

Но несмотря на большое количество литературы, посвященной проблеме эмоционального интеллекта, экспериментальная база исследований достаточно скудна. Нами была предпринята попытка выявить отношение педагогов общеобразовательных школ к проблеме эмоционального интеллекта и необходимости его развития в подростковом возрасте.

С целью выяснения глубины знаний об эмоциональном интеллекте у педагогов-практиков, а также их отношения к необходимости развивать

эмоциональный интеллект у подростков, была разработана анкета. Анкета состояла из 5 персональных вопросов и 7 вопросов, отражающих мнение преподавателей относительно эмоционального интеллекта подростков открытого и закрытого типа:

1. Пол.
2. Возраст.
3. Место работы.
4. Должность.
5. Стаж работы в системе образования.
6. Знакомо ли вам понятие эмоционального интеллекта?
7. Считаете ли вы, что у подростков есть трудности, связанные с пониманием своих и чужих эмоций и с умением контролировать их?
8. Считаете ли вы развитие эмоционального интеллекта важным направлением воспитательной деятельности?
9. Осуществляется ли достаточное развитие эмоционального интеллекта в рамках воспитательной деятельности в школе?
10. Какие причины могут препятствовать воспитательной работе, направленной на развитие эмоционального интеллекта?
11. Считаете ли вы, что в помощь классному руководителю нужны конкретные инструменты для развития эмоционального интеллекта подростков (программы, мероприятия)?
12. Будет ли, по вашему мнению, развитие эмоционального интеллекта подростков положительно сказываться на других областях (взаимоотношениях со сверстниками, родителями и преподавателями, гармонии с самим собой, учебе).

Отбор респондентов осуществлялся случайным образом среди преподавателей общеобразовательных школ, работающих с подростковым возрастом. В исследовании приняли участие преподаватели школ Пермского края, г. Санкт-Петербурга, г. Москвы, г. Улан-Удэ, г. Сочи, г. Боровичи, г. Волжск. Выборка составила 100 респондентов разного возраста (до 25 лет – 7 человек; 25-30 лет – 37 человек; 31-40 лет – 23 человека; 41-50 лет – 21 человек; более 50 лет – 12 человек), среди них 93 женщины и 7 мужчин.

Преподаватели, принявшие участие в анкетировании, имеют разный стаж работы в системе образования: 1-4 года – 30 человек; 5-10 лет – 28 человек; более 10 лет – 42 человека.

В результате анкетирования нами были получены следующие данные. Многие преподаватели знакомы с понятием «эмоциональный интеллект». Некоторые подробно изучали данную тему (17 %), большинство сталкивались с термином, но не знакомы с самой темой детально (64 %). Только 4 % респондентов ответили, что такое понятие им не знакомо. Мы можем предполагать, что так или иначе тема эмоционального интеллекта освещается на курсах повышения квалификации для преподавателей, на методических совещаниях и т.д. Однако, так как только 17 % опрошенных знакомы с

данной темой подробно, мы можем сделать вывод, что эмоциональный интеллект не является одним из ведущих вопросов воспитательной работы школы.

<b>Знакомо ли вам понятие эмоционального интеллекта?</b>	<b>Кол-во ответов</b>
Да, изучал(а) подробно эту тему	19
Да, но не слишком детально	62
Нет	5
Слышал(а), но не знаю, что стоит за этим понятием	14
<b>Итого</b>	<b>100</b>

Практически 100% респондентов полагают, что в подростковом возрасте у школьников существуют трудности, связанные с недостаточно развитым уровнем эмоционального интеллекта (понимание своих и чужих эмоций и умение их контролировать).

<b>Считаете ли вы, что у подростков есть трудности, связанные с пониманием своих и чужих эмоций и с умением контролировать их?</b>	<b>Кол-во ответов</b>
Все зависит от воспитания в семье	1
Да, определенно	60
С пониманием скорее нет, а с контролем и выражением – да, есть трудности	1
Скорее да	38
<b>Итого</b>	<b>100</b>

Практически все опрошенные преподаватели (93%) считают необходимым развивать эмоциональный интеллект в рамках воспитательной деятельности школы.

<b>Считаете ли вы развитие эмоционального интеллекта важным направлением воспитательной деятельности?</b>	<b>Кол-во ответов</b>
Да, важно, но не приоритетно	1
Да, считаю	93
Затрудняюсь ответить	1
Не знаю	1
Нет, не считаю	3
Почему только воспитательной? И учебной тоже	1
<b>Итого</b>	<b>100</b>

При этом 67 % учителей подтвердили наше предположение, что развитию эмоционального интеллекта не уделяется достаточное внимание. Таким образом, педагоги-практики с одной стороны не видят, что теме эмоционального интеллекта уделяется должное внимание в современной школе, а с другой стороны считают важным и возможным развивать эмоциональный

интеллект подростков в рамках школьной среды.

Среди причин, которые могут препятствовать воспитательной работе, направленной на развитие эмоционального интеллекта, преподаватели чаще всего называют:

- недостаток знаний по данному вопросу, как среди педагогов, так и среди административного состава, некомпетентность в этом вопросе;
- отсутствие конкретных методик и программ;
- отсутствие квалифицированных специалистов, психологов в школе;
- недостаток внимания этой теме в рамках школы в целом, то есть отсутствие специальных уроков, практикумов.

На вопрос о необходимости обеспечения классных руководителей конкретными инструментами, программами для развития эмоционального интеллекта подростков 88% преподавателей ответили положительно. Некоторые считают, что данная проблема не должна входить в компетенцию классного руководителя, но большинство полагают подобную помощь крайне желательной.

Также практически все учителя (92 %) уверены, что развитие эмоционального интеллекта будет положительно сказываться на других областях жизни подростков (взаимоотношениях со сверстниками, родителями и преподавателями, гармонии с самим собой, учебе).

По итогам проведенного анкетирования, мы можем сделать вывод, что большинство преподавателей общеобразовательных школ знакомы с понятием эмоционального интеллекта, хотя и не все изучали эту тему подробно. Учителя считают необходимым развитие эмоционального интеллекта подростков, так как видят на практике трудности, возникающие у подростков в понимании себя и других, умении контролировать свои эмоции. Также большинство учителей указывают на недостаток методической базы в этом вопросе, на необеспеченность классных руководителей знаниями и методиками по теме. Подавляющее большинство опрошенных уверены, что применение подобных программ будет положительно влиять на многие сферы жизни подростка.

Развитие эмоционального интеллекта подростков становится актуальным направлением воспитательной работы школы. Умение осознавать свои эмоциональные состояния, чувства и мотивы партнёров по общению и способность к сопереживанию, безусловно, способствуют формированию успешной и гармоничной личности школьника. Таким образом, работа по развитию эмоционального интеллекта подростков может и должна рассматриваться как одна из приоритетных задач современной школы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности : сб. матер. 6-й междунар. науч.-практ. конф. Смоленск : СПГУ, 2004. Ч. 1. С. 12–19.

2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2004. 176 с.

3. Робертс Р. Д., Мэттьюз Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.

*Прокуророва О. В.*

### ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ЛОГИЧЕСКОЙ СВЯЗИ В ПИСЬМЕННУЮ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАДАНИЯ 40 «МОЁ МНЕНИЕ»)

*Владимирский государственный университет  
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности второго раздела задания «Письмо» Единого государственного экзамена по английскому языку, то есть Задания 40 «Моё мнение» с точки зрения организации высказывания и логики изложения. Анализируются те ошибки, которые совершают участники ЕГЭ в данном аспекте. Предлагаются варианты правильного использования речеорганизующих единиц, позволяющие избежать ошибок и потери в баллах при оценивании работы. Материалом послужили письменные работы школьников, обучающихся на курсах Факультета довузовской подготовки ВлГУ по подготовке к ЕГЭ по иностранному языку (английскому). Отбор языковых единиц, представленных в данной статье, осуществлялся на материале словарей современного английского языка серии Longman издательства Pearson [4; 5].

**Ключевые слова:** речеорганизующие единицы, средства логической связи, нарушения логики изложения, С 2, Задание 40, «Моё мнение».

Анализ работ абитуриентов 2019 [1] свидетельствует о том, что наибольшее количество ошибок было допущено при выполнении заданий продуктивного характера. Соответственно, в «Устной части» наиболее сложными оказались задания 3 и 4 на описание фотографий, а в разделе «Письмо» самым трудным традиционно стало Задание 40 «Моё мнение». Ошибки выпускников школ разнообразны. Это недочёты по содержанию текста, за которые отвечает первый раздел оценивания работы – «Решение коммуникативной задачи», это ошибки Раздела 3 «Языковое оформление текста» (лексические, грамматические, орфографические и пунктуационные). В данной статье речь пойдёт о тех недостатках, которые имеют отношение к Разделу 2 «Организация», включающему три критерия: «Логичность», «Деление на абзацы», «Использование средств логической связи».

Во втором задании раздела «Письмо» (Задание 40) абитуриент должен

создать развёрнутое письменное высказывание с элементами рассуждения по предложенной теме. С 2019 года экзаменуемым был впервые предложен выбор из двух тем. С примерной тематикой можно ознакомиться в «Кодификаторе элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения единого государственного экзамена по английскому языку», а также в открытом банке заданий, которые ежегодно публикуется на официальном сайте Федерального Института Педагогических Измерений (ФИПИ). Темы связаны с такими сторонами жизненной действительности, как отношения с родственниками и друзьями, выбор профессии и карьеры, проблемы образования, науки, окружающий среды, научно-технический прогресс и новые информационные технологии в жизни человека, здоровый образ жизни, изучение иностранных языков и постижение культуры их носителей и т. п. Письменное высказывание выпускника должно соответствовать требованию по объёму, то есть содержать 200-250 слов.

Итак, первое, с чем теперь сталкивается выпускник – необходимость выбрать одну из двух тем, на которую он предпочитает высказаться, то есть буквально за пару минут оценить предложенные на выбор утверждения. При выборе можно посоветовать опираться на то, какая из тем более тщательно изучалась конкретным выпускником в школе или в рамках какой-то дополнительной подготовки к ЕГЭ, насколько богат арсенал лексических средств выражения. Параллельно, несомненно, следует поразмыслить над более важным и решающим фактором, а именно о смысле и проблематике предложенных тем, о том, насколько ясной представляется тема с точки зрения содержания, сможет ли испытуемый подобрать необходимые аргументы в защиту своей и противоположной точек зрения. Лучше набросать примерные пункты плана и аргументов на черновике, прежде чем приступать непосредственно к написанию текста.

Объём в 200-250 слов является достаточно значительным для выпускников школ. Задание включает план из пяти пунктов, который помогает структурировать высказывание. Помочь в организации текста призваны также особые единицы языка, средства логической связи. По определению И. И. Чернышёвой речеорганизующие единицы позволяют наравне с грамматическими и лексическими средствами языка, создавать те звенья в структуре текста, которые являются элементами структуры и в отдельных случаях также и связующими средствами фрагментов текста [3]. Средства логической связи помогают связать мысли внутри абзацев, а также логично перейти от одного абзаца к другому.

1. MAKE AN INTRODUCTION (STATE THE PROBLEM). / НАПИШИ ВСТУПЛЕНИЕ (ПОСТАВЬ ПРОБЛЕМУ). Это первый пункт плана, и, соответственно, первый вводный абзац, который наряду с пятым, заключительным, должен быть сравнительно небольшим по объёму. Тем не менее, в нём есть обязательные задачи. Первая из них – перефразировать тему, то есть внести лексические или грамматические изменения. Важно отметить,

что добавление собственных слов при сохранении формулировки, данной в задании, не является перифразом, и соответственно не засчитывается как таковой. При введении темы можно использовать следующие линки:

- *To begin with.../ Для начала...*
- *There is an opinion that.../ Существует мнение, что...*
- *A lot of people believe that.../ Многие полагают, что...*
- *They say that.../ Говорят, что...*
- *There is a traditional/common/old/popular stereotype that... / Есть стереотип, что...*
- *Many people still believe the old stereotype that... / Многие всё ещё верят в старый стереотип, что...*
- *This view has become increasingly popular in society. / Эта точка зрения стала чрезвычайно популярной в обществе на сегодняшний день.*
- *It's now a rather popular view.../ В наши дни достаточно популярно мнение, что...*

Второй важной задачей в этом абзаце является постановка проблемы. Для того, чтобы показать проблемность, автор должен заявить о наличии разных точек зрения на предложенный вопрос. Для того, чтобы выразить, что не все согласны с предложенным утверждением, можно использовать:

- *There are those who disagree.../ Есть те, кто не согласен, что...*
- *However, there is another point of view.../ Однако есть иная точка зрения...*
- *On the contrary, some people say.../ Некоторые люди напротив утверждают, что...*
- *The idea has become a centre/a matter/a subject of a controversy. This question has been at the centre of a fierce controversy.*
- *Some people want to challenge the old stereotype of/about.../ Есть люди, готовые поспорить со стереотипом о...*

2. EXPRESS YOUR PERSONAL OPINION AND GIVE 2-3 REASONS FOR YOUR OPINION / ВЫРАЗИ СОБСТВЕННОЕ МНЕНИЕ И ПРИВЕДИ 2-3 АРГУМЕНТА В ЕГО ЗАЩИТУ Это самый объёмный из всех абзацев, так как он естественно является центральным в работе под названием «Моё мнение» и включает максимальное число аргументов, до трёх. Здесь пишущий должен сначала заявить свою точку зрения, соответственно в тексте этого абзаца должны быть использованы местоимения, относящиеся к первому лицу («I», «me», «my», «mine»). В первом же предложении нужно заявить, что речь сейчас пойдёт о собственной точке зрения:

- *My own personal view is... / Моя точка зрения состоит в том, что...*
- *in my opinion.../ по моему мнению...*
- *to my mind... / по-моему...*
- *from my point of view... / на мой взгляд...*
- *as far as I'm concerned... / что касается меня...*
- *Personally, I think.../ Лично я считаю...*
- *I believe/ think/ suppose... / Я полагаю / думаю /считаю*

Следует подчеркнуть, что следует сразу же назвать собственную точку зрения, заявив, например, *I believe, that travelling broadens the mind / Я полагаю, что путешествия расширяют наше сознание.* Ошибкой будет написать что-то, типа *I agree/do not agree with the opinion*, так как в целях постановки проблемы в предыдущем абзаце значатся две точки зрения, и подобное начало второго абзаца может вызвать двусмысленность или неправильное истолкование проверяющим экспертом подобных слов: неясно, какую из них Вы поддерживаете или оспариваете.

Итак, после того, как Вы отдельно выразили собственную точку зрения, следует дать 2-3 аргумента в её поддержку. Аргументы лучше предварить вводными словами, чтобы, во-первых, сам экзаменуемый не запутался в их границах, числе и порядке, а во-вторых, не возникло двусмысленности при проверке работы. В целях введения аргументов можно посоветовать:

- *Firstly, ... First of all, ... /*

- *Secondly, ... /*

- *Thirdly, ... /*

- *Moreover, ... / Besides, ... / Furthermore, ... / Finally, ... / Last but not least ...*

*in addition to ... / what is more ... /*

Помимо аргументов, можно также приводить примеры, вводя их следующим образом:

*for example ... / например ...*

*for instance ... / например ...*

*as/ such as ... / like ... такие ... как / как ...*

*give the example of something/give something as an example / привести в качестве примера*

*be a case in point ... / быть примером чего-либо*

### 3. EXPRESS AN OPPOSING OPINION AND GIVE 1-2 REASONS FOR THIS OPPOSING OPINION / ВЫРАЗИ ПРОТИВОПОЛОЖНУЮ ТОЧКУ ЗРЕНИЯ С 1-2 АРГУМЕНТАМИ

В самом начале третьего абзаца нужно снова ясно выразить ту точку зрения, о которой далее пойдёт речь – это мнение, противоположное авторскому. Начать можно с тех лексических единиц или словосочетаний, которые могут передать противопоставление:

*However, ... / Однако ...*

*Nevertheless, ... / at the same time / Тем не менее ...*

*But ... / Но ...*

*On the contrary ... / in contrast ... / alternatively / Напротив ...*

*On the other hand ... / С другой стороны ...*

*to disagree / to argue / to contradict / не соглашаться / спорить / противоречить*

Далее следует один или два аргумента в пользу этой точки зрения, противоположной авторской.

### 4. EXPLAIN WHY YOU DO NOT AGREE WITH THE OPPOSING

### OPINION / ОБЪЯСНИ, ПОЧЕМУ ТЫ НЕ СОГЛАСЕН С ПРОТИВОПОЛОЖНОЙ ТОЧКОЙ ЗРЕНИЯ

Этот абзац вызывает наибольшее количество вопросов у детей при подготовке к ЕГЭ. Здесь следует объяснить, почему автор не может согласиться с точкой зрения противников. При этом следует избегать повторов мыслей и аргументов, представленных ранее.

*I cannot share/support a view ... /*

*I disagree with ... /*

*I cannot agree with ... /*

*however/nevertheless / тем не менее, однако; несмотря на*

*whereas/while / имеющие уступительное значение хотя, несмотря на то, что*

*by contrast / наоборот*

*yet / но, однако; хотя; всё же, тем не менее, несмотря на это*

*even so / даже несмотря на это*

*in spite of/despite / вопреки, несмотря на*

### 5. MAKE A CONCLUSION RESTATING YOUR POSITION / СДЕЛАЙ ЗАКЛЮЧЕНИЕ, ПОДТВЕРДИВ СВОЮ ПОЗИЦИЮ

В этом, пятом абзаце, который, как уже было сказано выше, должен быть достаточно кратким, автору следует подвести итог, подтвердив свою точку зрения. При этом следует снова избегать повторов, можно однако пересказать свою точку зрения и основные аргументы в её поддержку.

*to conclude ... / завершить/ завершая*

*in conclusion / в заключение*

*all in all ... / on the whole/ altogether / в целом*

*Let me summarise ... / Подводя итоги ...*

*As I have said/ As it was previously stated / Как я заявлял ранее/выше*

*to sum up/ in summary ... / в заключении*

*(to put it) briefly /in brief/ in short /to make / making a long story short ... / короче говоря ...*

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что уместное и правильное использование средств логической связи помогает выпускникам структурировать высказывания, создавая связные, логичные тексты.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Курасовская Ю. Б. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий ЕГЭ с развёрнутым ответом (Раздел «Письмо») М. : ФИПИ, 2019.

2. Кунин А. В. Английская фразеология. М. : Высш. шк., 1970.

3. Чернышёва И. И. Фразеология современного немецкого языка. М. : Высш. шк., 1970.

4. *Longman Dictionary of English* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.ldoceonline.com/dictionary/martial>

5. *Longman Idioms Dictionary*. Pearson Educated Limited. 2018.

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Сургутский государственный педагогический университет,  
г. Сургут, Россия

**Аннотация.** В данной статье автор рассматривает метапредметные умения и проектную деятельность в образовании, подробно изучает этапы данной методики, экспериментально устанавливает уровень сформированности умений на начальном этапе реализации учебного проекта и на основе полученных результатов делает выводы. Также автор рассматривает работы других научных деятелей, заинтересованных в данной методике и разработавших методы и рекомендации для формирования метапредметных умений в процессе обучения иностранному языку на основе проектной деятельности.

**Ключевые слова:** метапредметные умения, проект, проектная деятельность, иностранные языки.

В методических рекомендациях для учителей, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по иностранным языкам, было установлено, что у обучающихся практически не сформированы основные метапредметные умения. Это проявляется в неумении пользоваться общеизвестными стратегиями работы с информацией в разных видах текстов, в неумении выделять причинно-следственные связи и другие умения [5].

В качестве основных ориентиров для построения содержания образования ФГОС выделяет обобщенные способы познавательной и практической деятельности, подчеркивая особую роль исследовательской и проектной работы.

Одним из наиболее распространенных на сегодняшний день видов обучающих технологий является проектная деятельность, в процессе которой происходит развитие личности обучающегося, его подготовка к свободной и комфортной жизни в условиях информационного общества. Все вышеизложенное определяет **актуальность** исследования.

Целью работы является исследование проектной деятельности при формировании метапредметных умений при обучении иностранному языку в образовательном учреждении.

У Ю. В. Громыко под метапредметным содержанием понимается деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, а, напротив, обеспечивающая процесс обучения в рамках любого учебного предмета. «Принцип «метапредметности»», по мнению Ю. В. Громыко, заключается в обучении общим методам, способам, средствам, операциям мыслительной деятельности, которые лежат поверх предметов, но используются при работе с любым материалом учебного предмета [2].

Стоит упомянуть, что общеобразовательные стандарты ориентируют на формирование метапредметных способностей обучающихся, благодаря которым появляются метапредметные результаты. Они содержат в себе освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия.

К межпредметным понятиям относят: метадеятельность, метапредмет, метазнание, метаумения.

Следующее, что хотелось бы рассмотреть это универсальные учебные действия, благодаря которым и формируются метапредметные умения.

Бесспорно, на каждом уровне образования УУД разные, так как это связано с различием возрастных особенностей детей, сменой их целевых ориентиров и характера учебной деятельности.

Однако заметить, что их освоение невозможно отнести исключительно к конкретному учебному предмету, но можно отнести к определенной теме. Ведущую роль в формировании УУД также играет подбор содержания, разработка конкретного набора наиболее эффективных, ярких и интересных ученикам учебных заданий.

По мнению А. В. Федотовой, универсальные учебные действия (УУД) – это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности». [10]

Принято выделять 4 вида универсальных учебных действий: личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные [9].

Личностные УУД выделяются отдельно, так как именно они являются конечным результатом формирования всех метапредметных умений. Поэтому согласно ФГОС, метапредметными результатами можно считать:

- 1) Регулятивные: управление своей деятельностью; контроль и коррекция; инициативность и самостоятельность
- 2) Коммуникативные: речевая деятельность; навыки сотрудничества
- 3) Познавательные: работа с информацией; работа с учебными моделями; использование знаково-символических средств, общих схем решения; выполнение логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации, установления аналогий, подведения под понятие.

Для того чтобы научить детей правильно ставить цели и задачи, а также разрабатывать эффективные планы их реализации, было предложено воспользоваться одним из специальных методов, как проектная деятельность. Данный метод является главной составляющей в жизни каждого человека, так как развивает метапредметные умения, а также и определенные способности. Осваивая способы проектной деятельности, обучающиеся смогут развить такие жизненные умения как:

- Умение анализировать проблемные ситуации;
- Умение проектировать цели;
- Умение планировать достижение целей;
- Умение оценивать решения и делать обоснованный выбор;

- Умения ставить и решать познавательные задачи;
- Умение эффективно работать в группе.

В этом главный смысл обучения проектной деятельности.

Е. С. Полат, доктор педагогических наук выделила следующее определение проекта: «– это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия» [6].

Следует подчеркнуть, что сущность любого проекта заключается в деятельности. Принимая во внимание определение проекта, можно дать определение проектной деятельности, или проектированию.

Однако С. И. Кузнецова определяет проектирование как главный компонент образовательного процесса, с целью которого является формирование новых определений и концепций [3].

На сегодняшний день имеется огромное количество классификаций проектов. По одной из таких классификаций английские специалисты в области методики преподавания языков Т. Блур и М. Сент-Джон различают три вида проектов:

1. Групповой проект, в котором исследование проводится всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы.
2. Мини-исследование, состоящее в проведении индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью.
3. Проект на основе работы с литературой, подразумевающий выборочное чтение по интересующей студента теме и подходящий для индивидуальной работы [4].

Ученые полагают, что последний тип является наиболее простым для практического применения и поэтому является наиболее распространенным.

Однако структура данного проекта помогает развить только те навыки, которые необходимы для работы с литературой: просмотрового и внимательного чтения, умения работать со справочниками и библиотечными каталогами.

В любом деле важно четко сознавать логическую последовательность совершения дела, поэтому стоит выделить стадии проекта:

- Постановки практической проблемы – проблематизации;
- Поиска способа решения проблемы – проектирования решения;
- Планирования достижения желаемого результата;
- Практической реализации проекта;
- Завершения проекта.

Также, был проведен констатирующий эксперимент, реализованный на базе практики МБОУ Гимназии «Лаборатория Салахова» в г. Сургуте, в 8 классе, в составе 9 человек. Данный эксперимент проходил в три этапа:

- I. Планирование;
- II. Работа с информацией:
  - 1) Аналитический этап;

- 2) Этап обобщения информации;
- III. Этап представления полученных результатов работы над проектом (презентация).

I. Планирование. Планирование работы над проектом началось с того, что учитель озвучил задание в классе в качестве домашнего задания. Формулировка задания была обозначена так: “Find out information about a well-known product from your country under the headings in Ex. 4. Tell the class. (Headings: when invented/by whom, how it became popular, the product today). Обучающимся не было сказано, какой формой проекта им пользоваться, поэтому у них была возможность представить свой проект, так как они это видят [1].

- II. Работа с информацией. Данный этап делится на под этапы, такие как:
  - 1) Аналитический под этап;
  - 2) Под этап обобщения информации.

На первом под этапе происходит сбор информации с разных источников, а также осуществляются структурирование полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков.

На втором же под этапе происходит обработка полученной информации. Для этого обучающимся потребуются умение интерпретировать факты, делать выводы, формировать собственные суждения.

III. Представление полученных результатов работы (презентация). На этом этапе обучающиеся осмысливают полученные данные, способы достижения результата и готовят итоговое представление результатов работы над проектом.

Были выдвинуты следующие критерии оценки обучающихся (за каждый критерий от 0 до 5 баллов):

1. Оформление (название, автор работы, картинки, аккуратность);
2. Содержание (соответствие проекта теме, оригинальность, полнота раскрытия темы);
3. Представление (фонетика, лексика, грамматика, степень владения материалом, эмоциональность в представлении).

Нормы оценки: 20-35 баллов – оценка «3»; 35-50 баллов – оценка «4»; более 50 баллов – оценка «5». Итого, были выставлены следующие оценки за урок: 2 – двойки; 3 – четверки; 4 – пятёрки.

На основе поставленных оценок, было выявлено, что большинство обучающихся справилось с заданием, которое дал им учитель, однако все-таки у некоторых обучающихся возникли проблемы с его выполнением. На основе констатирующего эксперимента, были рассмотрены предполагаемые трудности выполнения проектной деятельности. Такими являются:

- ограниченное время на осуществление проекта;
- индивидуальная работа;
- большой объем работы.

Более того были выявлены как положительные, так и отрицательные

стороны проектной деятельности. К преимуществам относится то, что проектная деятельность:

1. Ориентирует обучающихся обращаться не только к справочной литературе, но и к Интернет-ресурсам. А это приводит к формированию личности, обладающей информационной культурой в целом;

2. Развивает творческие способности обучающихся за счет возможности наглядно познакомить со своими результатами своих поисков широкую аудиторию;

3. Выбирая проблему исследования и решая конкретную задачу, ученики исходят из своих интересов и степени подготовленности. Это создает возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому обучающемуся собственную траекторию обучения и самообучения.

А к недостаткам относятся, как уже ранее говорилось 1) ограниченное время на осуществление проекта; 2) индивидуальная работа; 3) большой объем информации.

Таким образом, проектная деятельность – это вид деятельности, являющийся главным компонентом образовательного процесса, целью которого является формирование метапредметных умений в искусственной среде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Английский язык. 8 класс* : учеб. для общеобразоват. организаций и школ с углублён. изуч. англ. яз. [ Д. Дули, В. Эванс, К. Баранова]. 6-е изд. М. : Просвещение, 2016. 216 с. : ил. (Звездный английский).

2. *Громыко Н. В.* Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://www.docme.ru/doc/38300/stat\\_ua-](http://www.docme.ru/doc/38300/stat_ua-)

3. *Кузнецова С. И.* Проектная деятельность как механизм развития детской одаренности // Управление качеством образования. 2013. № 7. С. 80–84.

4. *Мазур И. И.* Управление проектами [Текст]. М. : Омега Л, 2005. 655 с.

5. *Методические рекомендации для учителей*, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года иностранным языкам. М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://fipi.ru/>

6. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петрова А. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2004.

7. *Семинар для педагогов «Возрастные особенности детей подросткового возраста»* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://infourok.ru/>

8. Симоненко В. Д. Методика обучения учащихся технологии : книга для учителя [Текст]. Брянск–Ишим : ИГПИ, НМЦ «Технология», 1998. 296 с.

9. *Федеральный государственный образовательный стандарт (Россия)* // Википедия. [2018] [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/?oldid=92074541> (дата обращения: 13.04.2018).

10. *Федотова А. В.* Практика работы: метод. находки: роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Универсальные\\_учебные\\_действия#cite\\_note-autogenerated20130525-1-2](https://ru.wikipedia.org/wiki/Универсальные_учебные_действия#cite_note-autogenerated20130525-1-2) (дата обращения 26.05.2013).

11. *Электронное учебное пособие по курсу «Основы проектной деятельности»* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://infourok.ru/>

*Скрипникова Т. И., Борисова Е. А.*

#### УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске, г. Уссурийск, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается исследовательская компетентность учащихся, включающая в себя ряд определенных умений, условия её формирования, при осуществлении проектной деятельности в процессе обучения. Проектная деятельность представлена применением метода проектов на уроках иностранного языка. Предпринята попытка систематизировать сходства и различия исследовательской и проектной деятельности в целом, их целей, задач и структуры. Рассмотрен вопрос по применению метода проектов в целях развития исследовательской компетентности учащихся на уроках иностранного языка.

**Ключевые слова:** метод проектов, исследовательская деятельность, проектная деятельность, исследовательская компетентность, проект.

В современном обществе в связи с происходящими социально-экономическими изменениями важной становится задача развития у человека умения творчески и нестандартно подходить к поиску оптимальных решений проблемных ситуаций. Актуальной становится задача формирования личности, умеющей самостоятельно и критически мыслить, самостоятельно добывать знания, необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы, строить умозаключения, оценивать свою работу и работу других.

Данную задачу можно решить путём активного вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность в процессе школьного обучения. В процессе исследования учащиеся, наряду с применением знаний и навыков, полученных и накопленных ранее, развивают интуицию, смекалку, умение быстро воспринимать основное содержание усваиваемого, рассматривать его с разных точек зрения, как бы видеть в ином ракурсе, использовать одно и то же знание в разных учебных и жизненных ситуациях, разных системах понятий, переосмысливая их [6, с. 20].

В условиях школьного обучения под исследовательской деятельностью понимают учебную деятельность учащихся, которая нацелена на поиск решений творческих, нестандартных, исследовательских задач.

Решая исследовательскую проблему необходимо придерживаться следующих этапов: формулирование проблемы, изучение теоретической информации в данной области, выбор методов исследования, сбор практического материала, его анализ и обобщение, собственные выводы и умозаключения, обобщение полученных результатов, определение перспектив дальнейшего исследования [5, с. 43].

Уровень умения учащегося осуществлять исследовательскую деятельность определим как исследовательскую компетентность.

Под данным видом компетентности принято понимать набор определенных умений и навыков, благодаря которым учащийся выступает в качестве исследователя по отношению к окружающему миру, выражающуюся через чувствительность к проблемам вопросам, умение распознать и разрешить проблемную ситуацию с любым произвольным объектом или явлением окружающего мира, используя для этого различные теоретические и эмпирические способы исследования [4, с. 16].

Структура исследовательской компетентности представлена взаимодействием следующих компонентов: мотивационного, информационного, когнитивного, коммуникативного, рефлексивного, личностного [2, с. 153].

1. *Мотивационный компонент* связан с уровнем развития мотивации учащегося к выполнению исследовательской работы, интересом и потребностью в этой деятельности, креативностью подхода к решению исследовательских задач, желанием получить новый, ранее ему неизвестный факт, прийти к новому умозаключению;

2. *Информационный компонент* связан с умениями осуществлять поиск, обработку, критический отбор новой информации по вопросу исследования, навыками работы с информационно-коммуникационными технологиями;

3. *Когнитивный компонент* связан с набором знаний, умений и навыков учащегося, которые необходимы для решения исследовательских задач; обусловлен системой знаний об исследовательской деятельности, ее нормах и ценностях в современном обществе. К таким умениям относятся:

- 1) умение четко формулировать исследуемую проблему;
- 2) умение определять цели и задачи исследования;
- 3) умение осуществлять поиск и обработку информации по проблеме исследования;
- 4) умение использовать в научной работе различные методы эмпирического исследования;
- 5) умение работать в коллективе, осуществлять продуктивную коммуникации, как с отдельными участниками, так и в группе, взаимопомощи;
- 6) умение соблюдать этапы работы над исследовательской задачей;
- 7) умение правильно организовывать и оформлять исследовательскую работу, обобщать результаты и т. п.

4. *Коммуникативный компонент* связан со следующими умениями:

- 1) умение организовывать и осуществлять продуктивную коммуникацию как с отдельными участниками, так и с исследовательской группой;
- 2) умение находить и применять нестандартные способы решения проблемных вопросов;
- 3) умение видеть и находить способы решения проблем в коллективе, принимать свои решения с учетом интересов всех членов исследовательской группы;

5. *Рефлексивный компонент* связан с умениями распознавать, оценивать, анализировать свою собственную деятельность и деятельность других участников группы;

6. *Личностный компонент* предполагает развитие у учащихся умений самостоятельно организовывать свою деятельность, заниматься своим саморазвитием, самообучением. Следствием выполнения исследовательской задачи является культурное самоопределение, самоидентификация учащегося.

В настоящее время в практике обучения иностранного языка, когда речь заходит о необходимости развития исследовательской компетенции учащихся, очень часто в качестве наиболее распространенного и общепринятого способа решения этой задачи выдвигается метод проектов. Для этого есть очевидные и обоснованные причины, одна из которых заключается в сходстве ведущих характеристик проектной и исследовательской видов деятельности.

Так, например, О. И. Барменкова применительно к преподаванию иностранных языков метод проектов определяет как «творческую учебную деятельность, проблемную по форме предъявления материала, практическую по способу его применения, интеллектуально нагруженную по его содержанию, самостоятельную по характеру добывания знаний, протекающую в условиях постоянного конкурса мнений, предложений» [1, с. 48].

К сожалению, у многих учителей бытует не всегда обоснованное мнение, что любой проект, предлагаемый учащимся, гарантированно приводит к развитию их исследовательской компетенции, поскольку проектная деятельность есть аналог исследовательской деятельности.

Однако, при более детальном анализе этих двух видов деятельности, обнаруживается, что не всякий проект несет в себе явно выраженную исследовательскую направленность. Многие проекты являются творческими, их цель – развитие творческого потенциала и креативных умений учащихся. А для того, чтобы проект развивал исследовательские способности необходимо соблюдение целого ряда условий, при которых школьник, участвующий в проекте, действительно бы выступал в качестве исследователя, а не выполнял бы роль пассивного исполнителя поставленных извне задач. Данные условия вытекают из различий собственно исследовательской и проектной видов деятельности. Рассмотрим их подробнее.

Проектная деятельность, будучи по форме учебно-познавательной, и по характеру творческой и игровой деятельностью, в качестве обязательного условия имеет наличие конкретного представления о конечном продукте деятельности, другими словами, конечный результат проекта всегда известен с самого начала. Результат решения исследовательской задачи, как отмечалось выше, заранее неизвестен.

Проект, в его педагогическом понимании – это «разработанные система и структура действий педагога для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осу-

ществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий» [3, с. 22]. В этом определении, как мы видим, заложены: фактор времени, целенаправленность, нормированность изменений, специфика организации деятельности.

В реализации проекта прослеживаются конкретные этапы: выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных способов достижения результата, создание плана реализации проекта, защита проекта, включая рефлексию результатов деятельности.

Заметим, что процесс решения исследовательской задачи также предполагает прохождение ряда этапов: постановка проблемы, изучение теории, посвященной конкретному вопросу, подбор методов исследования, сбор необходимого материала исследования, его анализ и обобщение результатов, собственные выводы. Описанная последовательность выполнения действий является обязательной для осуществления исследовательской деятельности.

Ниже в таблице мы предприняли попытку систематизировать сходства и различия исследовательской и проектной деятельности.

	Общие черты исследовательской и проектной деятельности	Различия исследовательской и проектной деятельности
1	Исследовательская и проектная виды деятельности включают в себя общие этапы работы: –целеполагание, формулирование проблемы, задач; –определение актуальности; –планирование деятельности, определение хода работы; –защита результатов работ, собственные выводы;	– На начальном этапе проекта прогнозируется конкретный практический результат (продукт); – гипотеза не предусматривается; – на начальном этапе работы над исследованием определяется лишь направление дальнейшей работы, формулируются некоторые характеристики итогов исследования;
2	Итогами исследовательской и проектной деятельности являются как предметные результаты, так и личностные (развитие умений в области исследования или проектной области, развитие умений индивидуальной и групповой работы).	В научном исследовании важен сам процесс исследования, а практическая значимость часто не играет значимой роли. Проект направлен на практическое применение полученных результатов.

Можем сделать вывод, что исследовательская и проектная деятельность имеют как черты сходства, так и различия.

К примеру, исследовательская деятельность подразумевает наличие решения исследовательской задачи с неизвестным решением, путем прохождения через определенные этапы научного исследования: на начальном

этапе учащиеся должны уметь выдвигать гипотезу, формулировать и прогнозировать конечный результат в виде интеллектуального продукта, предвосхитить ту или иную истину, построить модель предполагаемого интеллектуального продукта в стандартном виде.

Проектная деятельность, в свою очередь, включая этап целеполагания, как способа прогнозировать конечный результат, как правило, не располагает инструментами для развития прогностических умений учащихся. Эта часть проекта полностью разрабатывается учителем. Кроме того, результат проекта чаще всего оказывается не интеллектуальным, а материальным продуктом.

Проектная деятельность, направленная на получение практического результата (продукта) развивает больше творческие способности учащихся, нежели исследовательские, к ним можно отнести творческое нестандартное мышление, сообразительность и догадку, умение нестандартно подойти к решению проблемы.

Таким образом, для того, чтобы решить задачу развития исследовательской компетентности учащихся, организуя работу над проектным заданием, учителю необходимо создать такие условия работы, при которых учащийся, осуществляя непосредственный контакт с изучаемым объектом, самостоятельно констатирует новый, ранее неизвестный ему факт, или приходит к новому выводу, умозаключению и, обобщая результаты, доказывает его. При этом важно придерживаться основных этапов работы, характерных для осуществления научного исследования: постановку проблемы, выбор объекта, предмета, формулировку цели и гипотезы; действия в определенной логике, получение результата и оценку его достоверности, новизны, значимости.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барменкова О. И. Роль метода проектов в формировании личностных и метапредметных результатов средствами иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 6. С. 50–52.
2. Баторова А. С. Учебно-исследовательская деятельность на уроках английского языка // Наука и образование: новое время. 2014. № 4. С. 153–155.
3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений ; под ред. И. А. Колесниковой. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
4. Пищулова А. С. Формирование информационной, коммуникативной, исследовательской компетенций в процессе обучения школьников исследовательской деятельности [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. 2009. №7. С. 15–18. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-informatsionnoy-kommunikativnoy-issledovatel'skoy-kompetentsiy-v-protseesse-obucheniya-shkolnikov-issledovatel'skoy> (Дата обращения: 2.03.2019).
5. Скосарёва С. Н. Формирование исследовательской компетенции обучающихся в условиях реализации ФГОС // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 43–46.
6. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М. : Педагогика, 1979. 144 с.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье автор описывает инновационные формы организации урока французского языка на начальном этапе обучения, перечисляет преимущества и недостатки традиционных, а также нетрадиционных форм обучения.

**Ключевые слова:** урок, организовать, инновация, игра, нетрадиционная форма урока.

В настоящее время традиционный метод преподавания иностранных языков устаревает по некоторым причинам, и заставляет учителей обращаться к инновационным идеям. Можно выделить следующие недостатки традиционного метода обучения:

1. Невысокая результативность современной технологии обучения.
2. Недостаток вербальной деятельности обучающихся.
3. Нехватка базовых знаний и отсутствие скорости при переходе от репродуктивной и к продуктивной деятельности.
4. Отсутствие рекомендаций по надлежащей практике для заполнения и предотвращения пробелов в знаниях и навыках учащихся.
5. Отсутствие сильной системы оценивания работ обучающихся.

Инновационный урок нельзя преподавать без использования информационных и коммуникационных технологий. Одним из преимуществ нетрадиционных уроков с использованием инструментов ИКТ является их эмоциональное воздействие на обучающихся, которое направлено на формирование у учащихся индивидуального отношения к пройденному материалу, на развитие различных аспектов умственной деятельности учащихся. На уроках такого типа дети младшего школьного возраста приобретают навыки и желание учиться, развивают алгоритмический стиль мышления, знания и навыки не только по конкретному учебному предмету, но и владеют инструментами ИКТ, без которых успешное обучение невозможно [1].

В мультимедийных образовательных программах на французском языке используются различные методы для изучения нового лексического и грамматического материала, а также программы позволяют проводить контроль знаний обучающихся. Данные программы не только используются самостоятельно, но и отлично гармонируют с традиционным методом на любом этапе обучения.

Применение ПК дает возможность педагогу не только увеличить результативность преподавания, однако также заинтересовать обучающихся изучать иностранные языки после окончания учебного заведения. Данные задания содержат в себе диалоговый мультимедийный медиа-контент, что

дает возможность педагогу привлечь внимание обучающихся к процессу обучения, содействуя возникновению интереса к исследуемой дисциплине, а также наилучшему усвоению изученного материала [3].

Мультимедийные компьютерные программы позволяют организовать курсы на новом уровне. Визуальное богатство дидактического материала делает его ярким и комфортным для изучения.

Например, презентации помогают обратить внимание на важные элементы и непосредственно воспринимать информацию с помощью иллюстраций.

В настоящее время существуют различные мультимедийные программы:

Microsoft Word – используя данную программу, учитель может создавать различные упражнения для каждого этапа обучения.

Microsoft Power Point – при помощи презентаций учитель имеет возможность объяснить новый материал доступнее для детей, более того визуальная информация является привлекательнее для обучающихся.

Microsoft Excel – данная программа позволяет создавать упражнения с оценкой тестирования и учета неверно и верно выполненных заданий.

Windows Movie Maker – программа позволяет создавать и монтировать видео, а также создавать слайд-шоу, редактировать видео, накладывать саундтрек, добавлять заголовки и субтитры и т. д.

Компьютеры превращают обычное задание в увлекательную игру, в которой каждый ученик глубоко замотивирован, а учитель, в свою очередь, применяет различные методы обучения. В таком случае, учебник является лишь вспомогательным средством обучения на уроке иностранного языка, а не основным.

Помимо этого, в современном мире существуют более универсальные технические средства обучения, например, интерактивные электронные доски. Используя их, мы практикуем метод проекта. Это очень эффективный способ объяснения нового грамматического и лексического материала. Вся необходимая информация отображается на экране такой таблицы и направляет каждого ученика к плодотворной деятельности. Тематические тексты, подготовленные на иностранном языке, упражнения, яркие иллюстрации, аудио- и видеоматериалы используются для активизации материала урока.

SMART Board дает возможность работать без использования клавиатуры, «мыши» и экрана ПК. На доске такого типа всё можно записывать при помощи специального маркера, а также нет необходимости писать всё заново, так как материал может быть сохранён. Данная программа включает в себя большое количество иллюстраций, которые могут быть применены на уроке [4].

Языковая среда в современном мире создается не только в жизни, но и в интернете. Обучающийся также может быть участником этой среды. В

данной среде обучающийся находится в режиме непосредственного общения, сталкивается с реальными жизненными проблемами, участвует в их решении, приобретает навык спонтанной речи. Это является большим преимуществом перед традиционным методом обучения, в рамках которого обучение проходит согласно шаблону.

Интернет содержит большое количество информации: о различных культурах стран, обучающие языковые программы, учебники, научные статьи в области языкознания.

Контакт обучающегося с языковым материалом происходит в конкурсах, тестах, викторинах, видеоконференциях. Обучение иностранного языка укрепляет мотивацию к его изучению, способствует развитию умственных способностей посредством получения нового разговорного опыта [5].

Следовательно, можно сделать вывод, что сотрудничество между учителями и информационными компьютерными технологиями очень эффективно в процессе обучения французскому языку. Использование компьютера на уроках иностранного языка значительно повышает эффективность учебного процесса. Компьютерное обучение предполагает усвоение большего количества материала, чем то, которое получено с использованием традиционных методов обучения. Кроме того, материал, полученный с помощью компьютера, является более эффективным. Использование компьютеризированного контроля качества знаний учащихся позволяет предположить достижение высокой объективности в оценке.

Следующей нетрадиционной формой обучения французскому языку является «деловая» игра.

Игра – одно из важнейших средств интеллектуального и нравственного воспитания детей. Поскольку игры привлекают внимание всего класса, уроки и ситуативные игры являются эффективным средством обучения и воспитания. Содержание игры всегда представляет собой серию обучающих заданий. В игре обучающиеся смогут критически оценить и использовать эти знания на практике.

Существует три аспекта актуальности:

#### 1. Социальный аспект.

В настоящее время большинство родителей озабочены работой и домашними делами. Чаще всего дети изучают материал дома самостоятельно, то есть без чьей-либо помощи, что значительно снижает уровень знаний обучающихся.

#### 2. Научный аспект.

Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя большое количество требований при реализации основных образовательных программ. Каждый обучающийся должен использовать умственные и творческие способности, что является сложным на начальном этапе обучения.

#### 3. Практический аспект.

Метод деловой игры позволяет детям погрузиться не в рабочую обстановку, а наоборот, создать благоприятную для обучения атмосферу. Во время игры обучающиеся приобретают навыки говорения на иностранном языке и аудирования, чтения и письма. Благодаря методу деловой игры уроки становятся более интересными и увлекательными, что повышает качество образования.

Игра способствует развитию эмоциональных и психических особенностей обучающихся. Игра предоставляет человеку возможность выбирать, выделять наиболее важное, а также принимать быстрые решения в сложной ситуации. Игра позволяет выработать интерес у ученика к обучению, что мотивирует его на дальнейшее углубленное изучение предмета. Кроме того, играя, обучающиеся используют новые слова и выражения на практике, тренируют произношение.

Во время ролевой игры каждый ученик имеет шанс проявить себя и заработать положительную оценку. В ролевых играх каждый должен играть свою роль и быть активным партнером в устном общении [2].

Метод дебатов в свою очередь даёт возможность обучающимся не только овладеть всеми четырьмя видами речевой деятельности, но и средствами языковой ситуации, попытаться решить проблему в социокультурной сфере. Данная проблема требует самостоятельного решения конкретного обучающегося, тем самым формируя стимул учебного процесса. Метод дебатов также помогает вовлечь в учебный процесс всех обучающихся, помочь им проявить себя, дать возможность высказать свою точку зрения.

В заключении можно утверждать, что вышеперечисленные методы обучения отражают характер образовательного процесса, в котором учителя и ученики взаимодействуют. Эти методы используются в преподавании иностранного языка в школе и направлены на уточнение конкретных деталей и на достижение практических, образовательных и развивающих целей.

Использование инновационной формы обучения французскому языку может быть очень эффективным и повысить уровень знаний материала и мотивации учащихся.

Уроки, проведённые с использованием инновационных форм обучения:

- позволяют приобрести новый языковой опыт;
- создают непринуждённую атмосферу в классе, улучшает контакт между обучающимися;
- облегчают запоминание новой информации и обучают грамотному оформлению речи;
- создают языковую среду, в которой обучающиеся могут применить полученные навыки;
- предоставляют возможность осуществить воспитательные цели обучения;
- развивают интересы и мотивируют обучающихся к дальнейшему обучению;
- развивает внимание, память, мышление умственные способности

обучающегося.

Можно сделать вывод, что выбор формы обучения во многом зависит от учителя, а также от сложившихся его отношений с обучающимися. Правильность выбора учителем формы обучения определяет эффективность учебного процесса. Введение инновационных форм обучения повышает интерес к обучению, стимулирует мотивацию, развивает волевые качества.

Использование только нетрадиционных форм обучения является нецелесообразным, в связи с тем, что это приводит к снижению эффективности обучения, нарушает его структуру и функции. В конечном итоге это может послужить причиной резкого снижения интереса к изучаемому предмету.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Абасов З. А.* Нетрадиционные уроки как педагогическая инновация // Инновации в образовании. 2004. № 3. С. 118–130.
2. *Волина В. В.* Игра – дело серьезное. Москва : Дидактика Плюс, 2009. 320 с.
3. *Дубова М. В.* Организация проектной деятельности младших школьников : практическое пособие для учителей начальных классов. Москва : Баласс, 2010. 80 с.
4. *Лакоценина Т. П.* Современный урок. Ч. 5 : Инновационные уроки. Москва : Учитель, 2013. 208 с.
5. *Луговая Н. А.* Вебинары на уроках французского языка как неотъемлемая часть современных образовательных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 44–48.

*Тульчева А. Ю., Гордеева Н. Г.*

### ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА ПРИМЕРЕ НЕДЕЛИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается внеклассная работа, выраженная в виде недели французского языка в средней школе, которая имеет высокое значение в становлении каждого ученика, а именно в совершенствовании практических знаний, умений воплощать их в жизни. В каждом конкретном случае результат проведения недели французского языка будет зависеть именно от педагога, который в свою очередь должен правильно подобрать методику их проведения, оценить общее состояние каждого ученика в группе, а также подобрать необходимые средства.

**Ключевые слова:** внеклассная работа, неделя французского языка, виды мероприятий, особенности проведения внеклассной работы.

Французский язык рассматривается как способ познания социальной системы и группы, средство ознакомления с достижениями культур народов мира и осмысления родного языка, гармоничного развития личности, как

основная база для обучения нормам межкультурного общения в важных сферах жизнедеятельности.

Осознание необходимости владения французским языком пришло в наше общество не так давно, но каждому специалисту, если он хочет преуспеть в своей области, знание французского языка является необходимым. Поэтому мотивация к его изучению резко возросла. Однако трудности в обучении французскому языку, особенно в массовой школе, не исчезли. Основными проблемами являются:

- 1) недостаток активной устной практики языкового общения при расчете на каждого ученика группы;
- 2) отсутствие возможности применения индивидуального подхода и дифференциации обучения.

Несмотря на применение Internet, онлайн словарей, переводческих программ и т. д., основной трудностью обучения французскому языку чаще всего является невозможность применения за пределами школьного обучения навыков разговорной речи, а также обеспечить общение с носителями языка. Следствие этому на преподавателя ложится одна из основных задач-создания ситуаций, приближенных к реальности в процессе преподавания иностранного языка с использованием различных приемов.

Также к числу наиболее важных относится приобщение школьников к культуре народа-носителя языка. Для достижения указанных целей необходимо максимально точно использовать аутентичные материалы, в том числе фильмы и различные аудиозаписи. Достижение вышеуказанных целей воплотит важнейшие условия коммуникативной методики, такие как представление процесса овладения языком как одной из формы постижения живой иноязычной культуры, в том числе индивидуализации обучения, развития и мотивированности речевой деятельности обучающихся.

Проведение занятий по различным видам вне учебного процесса, способствуют к обогащению личного опыта учеников, в том числе получению знаний о разнообразии человеческой деятельности, а также приобретению необходимых практических умений и навыков. Данное направление является составной частью учебно-воспитательного процесса [3, с. 159].

Принципы организации внеклассной работы в обучении французскому языку способствуют развитию инициативности учащихся, познавательной активности и интересу к языку, который они изучают, а также самостоятельности. Учащиеся совершенствуют ранее полученные навыки по изучаемому предмету и глубже изучают язык. Таким образом, внеклассная работа в изучении французского языка, является одной из форм организации педагогом разных видов деятельности учащихся, которые обеспечивают необходимые условия для дальнейшей, положительной социализации личности ребенка.

Проведение внеклассной работы способствует дальнейшему всестороннему раскрытию индивидуальных способностей каждого, которые

трудно определить в рамках учебных занятий, а также закрепить всю теоретическую информацию, полученную в ходе изучения французского языка.

На основании вышеизложенного, в число наиболее распространенных и основополагающих форм организации внеклассной работы по французскому языку в средней школе относятся:

1) *соревновательные* формы работы: конкурс, игра, олимпиада, викторина, КВН и т. д.;

2) *культурно-массовые* формы работы: утренники, вечера.

3) *политико-массовые* формы работы: акция солидарности, форум, митинг, фестиваль, пресс-конференция.

4) *средства массовой информации*: стенгазета, стенд, бюллетень, выставка-витрина.

5) кружок как синтетическая форма внеклассной работы.

Исходя из количества учеников различают:

1) *массовые* формы работы: неделя французского языка, утренники, вечера, олимпиады, конкурсы и т. д.

2) *групповые* формы работы: кружки французского языка, временные группы по работе над проектом, по выпуску газет, по переписке с друзьями и т. д.

3) *индивидуальные*: разучивание ролей, составление заметки для стенгазеты, подготовка к олимпиаде и т. д.

В процессе организации внеклассной работы по французскому языку в средней школе очень важно выбрать именно ту форму, которая позволит с большей пользой передать учащимся весь необходимый теоретический и практический опыт.

Сегодня каждый учитель иностранного языка выполняет важные задачи: привлекает особое внимание детей к изучению языка, повышает мотивацию и развивает творческие способности учащихся, поскольку никто не сможет заставить ребенка заниматься и изучать предмет без его желания. Необходимо чтоб ученик проявил стремление и собственное желание.

Указанная работа по французскому языку способствует повышению мотивации каждого ученика к изучению данного языка, а также развитию его навыков устной речи, пополнению словарного запаса, расширению кругозора учащихся, в том числе способствует получению всего необходимого практического опыта, который не смогли получить в рамках учебных занятий [1, с. 50].

Учебные занятия, которые проходят в достаточно монотонном и однообразном виде, которые неспособны заинтересовать ученика, дают минимальные знания и умения каждому.

Данная внеклассная работа, носящая систематический и плановый характер имеет большое образовательно-воспитательное влияние и способствует овладению французским языком как средством общения. Стоит отметить, что для достижения нужного результата внеклассных занятий, необ-

ходимо четко спланировать их организацию, хорошо понять и освоить основные аспекты и методы их проведения, виды и формы занятий в зависимости от различных ситуаций, а также знать особенности учащихся [2, с. 160]. Соответственно, если хорошо организовать и спланировать свою работу в виде проведения недели французского языка в средней школе, безусловно, можно получить положительный результат.

Неделя французского языка в средней школе способствует развитию всех умений, знаний, опыта каждого ученика, которым при проведении такого рода мероприятий дает шанс максимально раскрыть свои способности, которые не позволяют проявить при повседневном обучении французского языка [5, с. 61–63].

Целями проведения недели французского языка являются:

1. усиление мотивации к изучению предмета;

2. практическое овладение речевой деятельностью; увеличение активного языкового запаса учащихся,

3. стимулирование их интеллектуальной и языковой активности, расширение общего кругозора школьников.

Изучение французского языка должно проходить в форме, когда у ученика появляется мотивация в получении знаний, улучшения своего практического опыта, которые позволят применить в дальнейшей своей жизнедеятельности.

Виды мероприятий, которые проводятся в рамках недели французского языка в средней школе необходимо проводить с учетом изучения всех особенностей учеников, их стремлений, желаний, а также с целью проявления у каждого ученика интереса в рамках их проведения, что позволит достичь желаемого результата от таких мероприятий.

Существует множество различных видов мероприятий, но можно выделить наиболее распространенные среди них: театрализованные представления на французском языке, дискуссионные клубы, викторины, ролевые игры, выполнение письменных лексико-грамматических заданий, заданий по чтению, письму, подготовка учеников видеороликов, музыкальное мероприятие, конкурс стихов.

Немаловажным фактором при проведении мероприятий в рамках недели французского языка в средней школе является поощрение, ведь старание каждого должно оцениваться как публикой, так и педагогом [4, с. 117]. Поэтому необходимо проводить мероприятия в состязательной форме, чтобы каждый мог стремиться к наилучшему результату, что позволит увидеть в учениках их способности, умение выражать мысли на французском языке, грамотно и с выразительностью ставить свою речь, достичь умения выступать перед публикой, а также получить необходимый опыт.

Проведение недели французского языка в средней школе должно проводиться с максимальной организацией, выбором мероприятий, изучением необходимых методических рекомендаций.

Нами была проанализирована внеклассная работа в форме недели

французского языка с точки зрения системного подхода. Говоря о данной работе стоит отметить одни из базисных принципов, а именно: принцип связи обучения с жизнью, принцип коммуникативной активности учащихся, принцип учета уровня языковой подготовки учащихся и преемственности внеклассной работы с уроками французского языка, принцип учета возрастных особенностей учащихся, принцип сочетания коллективных, групповых, индивидуальных форм работы, принцип межпредметных связей в подготовке и приведении внеклассной работы по французскому языку.

Проанализировав одни из основных трудностей и особенностей проведения недели французского языка в средней школе, используемые для достижения целей мероприятия, а также их значение, необходимо обозначить, что проведение указанных занятий способствует углублению и развитию познавательных интересов школьников, социальной и познавательной мотивации учебной деятельности, укреплению стимулирования личности, особенно её творческому внутреннему миру, в связи с чем происходит расширение кругозора каждого.

Проведя анализ, поставленных целей и задач проведения внеклассной работы по французскому языку, мы пришли к выводу, что данная работа направлена на расширение и углубление знаний ученика, его умений и навыков в овладении иноязычной коммуникативной деятельности, в том числе развитию собственного, внутреннего интереса каждого к изучению французского языка, а также дальнейшему развитию личности, в которое также входит интеллектуальная, эмоционально-волевая и духовно-нравственная сфера.

Проведение внеклассной работы по французскому языку направлено на достижение основополагающих задачи, а именно: совершенствование знаний, привычек и умений, приобретенных на уроках французского языка, оказание помощи ребенку в формировании мировоззрения.

Указанная работа прежде всего направлена на логическое, планомерное и необходимое продолжение учебного материала, позволяющая усовершенствовать опыт репродуктивной и продуктивной учебно-познавательной деятельности. Однако стоит помнить о том, что сам материал должен носить познавательный и иметь заинтересованность по отношению к каждому ученику.

Проведение внеклассной работы по французскому языку открывает перед нами определенные возможности для достижения и развития творческого потенциала школьников через используемые продуктивные методы учебно-познавательной деятельности, включающие в себя исследовательские и частично-поисковые методы, применяемые в процессе проведения факультативных занятий, а также при выполнении творческих домашних заданий.

Таким образом, проведение недели французского языка в средней школе способствует совершенствованию теоретических и практических знаний, выражению своих знаний перед учащимися в более свободной форме, проявлению желания в изучении французского языка и достижение

поставленных результатов, позволяющих воплотить их в повседневной жизни каждого учащегося.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузменкова Ж. А., Кузменков А. Н. Новый метод драматизации // Вестник МГУ. Серия 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. 50 с.
2. Мультикультурное воспитание средствами иностранного языка. Внеклассная работа : учеб.-метод. пособие / Марий. гос. ун-т ; авт.-сост. : Ф. Я. Хабибуллина, Р. А. Скворцова. Йошкар-Ола, 2009. 160 с.
3. Савина С. Н. Внеклассная работа по иностранному языку в средней школе. Москва : Просвещение, 1991. 159 с.
4. Шепелева В. И. Принципы организации внеклассной работы. Москва : Высш. шк., 2001. 117 с.
5. Щуркова Н. А. Новые формы воспитательной работы // Иностранные языки в школе. 1994. № 4 . С. 61–63.

*Шилина Д. Д., Семенова Е. С.*

#### ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье определена актуальность изучения дискуссии как метода формирования коммуникативных навыков в старших классах средней школы. Авторами рассмотрены определения основных понятий, данных разными методистами. Актуальность формирования коммуникативных навыков именно в старшей школе обусловлена скорее психологической стороной личности. В связи с этим, авторами рассмотрены психологические особенности старших школьников. Раскрыты причины того, почему ученики боятся говорить на иностранном языке.

**Ключевые слова:** дискуссия, коммуникативные навыки, коммуникативная компетенция, психологические особенности.

Сегодня межязыковая коммуникация становится неотъемлемой частью современного человека. Ввиду развития технологий, виртуального пространства и межкультурного туризма, знание языка межнационального общения становится практически обязательным. В связи с этим, современные общеобразовательные школы стараются как можно более всесторонне социализировать человека, ставя перед собой одну из наиболее сложных задач – обучить человека общаться на английском языке свободно и бегло, в соответствии с грамматическими нормами и правилами. Выполнение такой сложной задачи напрямую связано с грамотно подобранной методикой обучения, учебно-методическими материалами, желанием ученика развиваться

и обучаться и безусловно профессиональными компетенциями преподавателя.

Таким образом, мы подходим к *актуальности изучаемой темы*. Россия, как динамично развивающаяся страна, выходит на мировую арену, и на данный момент наше государство во многом содействует формированию крепких и прочных международных отношений. Здесь возникает необходимость умения качественно коммуницировать с представителями других государств. В связи с расширением межкультурных связей, в России появляется все больше международных компаний и организаций, где зачастую приходится использовать дискуссионные навыки английского языка в ходе презентаций и общения с глобальными коллегами, например. Помимо профессиональной составляющей, в наши дни довольно активно развивается сфера туризма; наверное, непросто найти человека в нашей стране, которому ни разу не представилось побывать за рубежом, такая тенденция будет все шире распространяться. Английский язык, как язык межнационального общения, прекрасно справляется с задачей, позволяющий туристам из разных стран обмениваться опытом, знаниями и информацией. Посредством дискуссии на иностранном языке, объединяющим множество стран, мы можем лучше понимать друг друга, коммуникация позволяет нам расширить свой кругозор и изучить множество культур в непосредственном наблюдении уклада жизни народов, так мы можем легко ориентироваться в незнакомом государстве, а страх неизведанного отходит на второй план. При этом, важно отметить, что под такой коммуникацией, кроме всего прочего, подразумевается в том числе и общение для выполнения обычных, элементарных и бытовых вещей: спросить дорогу, находясь за границей, узнать цену товара и многое другое. Без базовых коммуникативных навыков человеку достаточно сложно выразить, что он хочет от окружающих его людей. Таким образом, средняя школа нацелена научить ребенка выражать свои мысли и понимать собеседника, включаться в спор, в обсуждение, отстаивать собственную точку зрения. Актуальность формирования этих навыков именно в старшей школе обусловлена скорее психологической стороной личности. К моменту вхождения в старшее звено, школьники приобретают большую сознательность, осознанность необходимости развития коммуникативных умений. Именно в этот период своей жизнедеятельности подростки наиболее «эффективны».

В общем и целом, важно сказать, что существует 4 основные причины, почему ученики боятся говорить:

1) во-первых, подростки в основном боятся совершать ошибки, у них существует страх перед преподавателем, страх критики из-за совершения речевых ошибок;

2) во-вторых, учащиеся могут не очень хорошо ориентироваться в тематике, вынесенной на обсуждение. Когда человеку нечего сказать, возникает проблема в коммуникации;

3) в-третьих, частое переключение на родной язык во время проведения урока английского языка может также повлиять на сложности в воспроизведении своих мыслей на английском языке. В связи с этим, ученики обладают достаточно маленьким и скудным словарным запасом;

4) и, наконец, в-четвертых, очень важен уровень подготовки учеников. Группы английского языка, как правило, включают достаточно большое количество учащихся; есть ребята, которые не боятся говорить и часто высказывают свое мнение, а есть и те, кому нужно больше времени, чтобы адаптироваться к разговорной ситуации, поэтому в большинстве случаев такие ученики предпочитают молчать.

Прежде чем говорить о дискуссии, важно дать определение самому термину.

Итак, дискуссия – обсуждение вопроса, проблемы; разновидность спора, направленного на достижение истины и использующего только корректные приемы ведения спора [5]. Одной из целей дискуссии является достижение истины, а также глубинное понимание аспектов того или иного вопроса. Благодаря дискуссии, мы можем довольно полно проанализировать информацию, высказать свое мнение по тому или иному вопросу, услышать, понять и проанализировать аргументы и мнение своих оппонентов. Таким образом, дискуссия – процесс определения общего мнения по вопросу, обмен идеями, знаниями, опытом, суждениями и мнениями с целью самовыражения, поиска истины.

У общеобразовательной школы появляется задача подготовить ученика к самообразованию, чтобы в дальнейшем обучающиеся смогли самостоятельно инновационно мыслить и уметь интегрировать свои навыки в иноязычную сферу. Здесь, согласно федеральному государственному образовательному стандарту, речь идет о формировании коммуникативной компетенции и коммуникативных навыков. Таким образом, мы подошли к определению еще двух важных и смежных понятий.

Итак, коммуникативная компетенция – это способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретённое в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество реальной личности [2].

Коммуникативные навыки – способности, свойства личности, обеспечивающие эффективность ее коммуникативной деятельности, прежде всего общения с другими личностями, и психологическую совместимость в деятельности [1].

Мы дали определение понятию дискуссия и коммуникативные компетенции, которые влияют на процесс речевой деятельности, но помимо всего изложенного важно дать определение еще одного понятия – речевая ситуация, так как любая дискуссия происходит в определенном контексте, а на формирование речевых компетенций, в свою очередь, влияет множество внешних факторов.

Итак, речевая ситуация – совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия [1]. Речевые ситуации достаточно важны в учебном процессе, так как они играют очень важную роль в устном общении, они определяют содержание самой коммуникации, ее структур, темп речи учащихся и учителя, определение языковых средств.

Отечественные и зарубежные ученые смотрят на дискуссию под разными углами. Например, отечественные ученые М. Кларин и С. Мельникова определяют дискуссию, как форму организации обучения. С точки зрения польского ученого В. Оконь, дискуссия – способ приобретения новых знаний и выработки специальных компетенций, умений и навыков. Б. Бадмаев полагает, что дискуссия – интерактивный метод, сродни беседе, круглому столу, мозговому штурму и проч. Такой подход объясняется тем, что дискуссия основана на психологии человеческих отношений в их взаимодействии. Известный ученый А. Савченко полагает, что дискуссия – координирование коммуникативно-речевой деятельности. Таким образом, по мнению ученого, дискуссия относится к вербальным методам обучения.

Так как наше исследование касается студентов старшей школы, нам необходимо изучить особенности именно этой социальной группы. Школьники старших классов, как правило, более эмоциональны, окончание школы приходится на достаточно неоднозначный и сложный психологический период в жизни. В связи с такой спецификой школьного старшего возраста, изучение этой группы представляет достаточно большой интерес для ученых. Многие психологи говорят именно о неравномерности происходящих процессов созревания и развития ребят. Проявление такой неравномерности может быть разным: это различия в физическом развитии, в умственном и в социальном. Все эти различия очень важно учитывать при организации учебного процесса. К концу этого периода психологическое состояние ребят становится более или менее стабильным, школьники достигают так называемой физической зрелости и вступают в спокойную фазу после бурных психологических скачков. При этом важно сказать, что существуют различия в физической и психологической зрелости: с одной стороны, ребята чувствуют себя взрослыми, а с другой – их решения, поступки еще недостаточно обдуманы и взвешены. Из всего этого вытекает инфантильность, пассивность к учебе, ненадлежащее отношение к взрослым и к учебе, к школьным учителям. Этот аспект также важен при формировании программы учебного процесса, учителю следует учитывать такого рода особенности, различия в интересах и мотивации, важно принимать во внимание эмоциональную атмосферу класса.

Проблемой в изучении психологических особенностей старших школьников занималось множество ученых. Так, например, И. А. Зимняя отмечает: «Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность

школьников. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания» [4]. Андреевская-Левенстерн, в свою очередь, отмечает способность школьников заставлять себя заучивать огромные объемы информации, выделяя при этом положительный аспект в развитии старшеклассников. А. А. Леонтьев изучал эмоциональную составляющую старших школьников и пришел к выводу, что: «Излишняя эмоциональность приводит к ослаблению внимания, к меньшему контролю над ошибками, к ухудшению оперативной памяти и снижению общей работоспособности» [3]. На основе всего изложенного, можно сделать вывод о том, что старший школьный возраст, действительно непростой период для учеников, эмоциональные срывы и позывы оказывают сильное влияние на память и концентрацию внимания, но именно в это время ребята обладают наибольшим потенциалом к обучению, общению, несмотря на ряд сложностей, вызванных специфическим жизненным этапом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ЭКАР, 2009. С. 102.
2. Бочарникова М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой ученый. 2009. № 8. С. 55.
3. *Возрастные особенности старшеклассников* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://vitaars.narod.ru/starshklassniki.html>
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. С. 72.
5. Ивин А. А. Логика : учебник для гуманитар. вузов. М. : Фаир-Пресс, 1999. 319 с.
6. *Новый словарь методических терминов и понятий* (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://methodological\\_terms.academic.ru/](https://methodological_terms.academic.ru/)

*Югаметова А. М., Семенова Е. С.*

#### РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье мы рассмотрели, какую роль выполняет использование игр в процессе обучения иностранным языкам в школе. Даны определения понятия «игра» разных методистов. В статье описаны разнообразные виды и формы игр, применяемых на уроках английского языка в школе, обозначены цели, функции, перечислены факторы, влияющие на проведение игры и выделены методические аспекты. Отмечено, что игра является неотъемлемой частью в процессе изучения иностранного языка на начальном этапе.

**Ключевые слова:** игры, мотивация, коммуникация, изучение иностранного языка.

Проблема поиска эффективных методов и приемов обучения общаться на иностранном языке является актуальной по сей день. Результативное личностное развитие учащихся возможно в том случае, если учебная деятельность имеет эмоциональную окраску. Принято считать, что огромное значение при организации образовательного процесса имеет мотивация обучения и создание заинтересованности у ученика.

Таким образом, наиболее сильные мотивирующие факторы в рассматриваемом процессе – это приемы обучения, удовлетворяющие потребность учеников в многообразии выполняемых ими упражнений и новизне изучаемого материала. Использование разных нестандартных приемов способствует закреплению языковых явлений в кратковременной и долговременной памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, формированию новых нейронных связей, а также поддержанию интереса и активности учащихся.

Актуальность данной проблемы вызвана следующими факторами. В-первых, углубленный учебный процесс ставит перед собой задачу поиска средств поддержания у учащихся интереса к изучаемому предмету и вовлеченности на протяжении всего урока. Эффективным средством решения этой задачи являются учебные игры.

Во-вторых, одной из наиболее важных проблем преподавания английского языка является обучение говорению. Именно говорению – неотъемлемая часть в процессе изучения иностранного языка. Главная его цель – создание условий для раскрытия коммуникативной функции языка и приближение процесса обучения к реальным условиям, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Если условия для процесса говорения некомфортны или неблагоприятны, то у ученика возникают сложности. Вовлечению учащихся в устную коммуникацию прекрасно помогает игровая деятельность. Именно поэтому все большее количество педагогов отдает предпочтение так называемым активным методам обучения, главной из которых является игра [1].

Существует множество определений игры. По определению М. Ф. Стронина, «игра – вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением».

По мнению М. Ю. Курбатовой, «игра легко вписывается в урок и доставляет учащимся удовольствие. Игры для детей в младшем школьном возрасте очень важны». В. А. Сухомлинский говорил: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [4, с. 178].

Следовательно, игровой метод обучения – интересный и эффективный метод в организации учебной деятельности на первой ступени обучения языку.

Е. И. Пассов выделяет следующие цели использования игры в ходе учебного процесса:

- формирование навыков;
- развитие речевых умений;
- умение общаться;
- развитие необходимых способностей и психических функций;
- запоминание речевого материала.

Стоит отметить, что у игрового процесса имеется ряд функций:

- обучающая – создает возможность повторения усвоенного материала в ситуациях, приближенных к реальным условиям. Так, ребенок сможет научиться выражать свои мысли на иностранном языке, и, что еще более важно, не будет бояться использовать полученные знания в будущем – в настоящих условиях;

- мотивационная, эмоциональная – помогает вызвать в ребенке желание и интерес к изучению иностранного языка. Ребенок будет посещать уроки иностранного языка с удовольствием, быстро включаться в образовательный процесс, что ускорит усвоение материала;

- воспитательная – если игра хорошо продумана, то в ученике можно развить и укрепить чувство ответственности, гибкость, самостоятельность и умение работать в команде.

Использование игр на уроках иностранного языка помогает учителю глубже раскрыть личностный потенциал каждого ученика, его положительные качества (трудолюбие, активность, умение работать в сотрудничестве, инициативность, самостоятельность, и т. д.), сохранить и укрепить учебную мотивацию. Кроме того, благодаря игре идет активизация лексического и грамматического материала, прекрасно обрабатывается произношение, а также развиваются навыки и умения аудирования и устной речи. Данный метод помогает, в том числе улучшать творческие и мыслительные способности ученика. «Все это благодаря тому, что в игровом процессе предполагается принятие решения: как же поступить, что и как ответить, как выиграть. Чувство равенства и увлекающая в процесс атмосфера дают возможность ребятам преодолеть стеснительность, скованность и снять языковой барьер» [2, с. 183].

Игры, в свою очередь, бывают разными, выполняют различные функции и имеют свои направления. М. Ф. Стронин подразделяет игры на следующие категории:

- «лексические – игры, которые способствуют запоминанию новых слов, их качественному запоминанию и употреблению в ситуациях, приближенных к реальным условиям;

- грамматические – игры, помогающие ребенку лучше усвоить речевые образцы и употреблять их правильно;

- фонетические – игры, способствующие формированию произносительных навыков и отработке интонации. С течением времени фонетические игры проводятся на уровне слов, предложений, рифмовок, скороговорок, стихов, песен;

- орфографические игры на освоение правильного написания слов в английском языке;

- творческие игры развивают речевые навыки и умения. В данном случае хорошими помощниками выступают яркие и цветные материалы, карточки, игрушки, фигурки, постеры, картинки и так далее. Они тренируют у ребенка воображение, создают любовь к творчеству и помогают более качественно освоению информации».

С точки зрения психологии лексические игры являются лучшим способом представления и усвоения лексики для детей, учащихся в начальной школе. «С помощью лексических игр можно решить две проблемы:

- вызвать у учащихся потребность в новых словах;
- дать им эти слова в удобном для использования виде» [1, с. 47].

Грамматические игры, в свою очередь, являются эффективным приемом работы в формировании грамматического навыка. Способность играть выражается в том, что ученики с легкостью принимают воображаемую ситуацию. Это позволяет применять на уроках сюжетные игры сказочного содержания для эффективного введения, закрепления и активизации грамматического материала.

Каждая из данных категорий играет важную роль в процессе обучения английскому языку. Лучше всего использовать их в комплексе, чередуя их друг с другом. Таким образом, такой механизм будет способствовать более эффективному запоминанию, повторению, закреплению и усвоению информации. Увлекательная сторона игрового процесса, в свою очередь, придаст эмоциональной окраски, увлекательности, что повлечет за собой повышение мотивации к изучению иностранного языка и активизацию психических процессов ребенка. Благодаря всему этому, усваиваемый материал надолго сохранится в памяти ученика.

Еще одной категорией, актуальной на сегодняшний день является ролевая игра, которая становится более популярной среди учителей иностранных языков, так как она обладает большими обучающими возможностями.

1. «Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения. Ведь она предполагает подражание действительности в её наиболее существенных чертах.

2. Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Ученик входит в ситуацию, хотя и не через своё «Я», но через «Я» соответствующей роли.

3. Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнёрства.

4. Ролевая игра имеет образовательное значение» [3, с. 66].

Таким образом, игра придает учебному общению коммуникативную

направленность, укрепляет интерес к изучению иностранного языка и значительно повышает качество овладения им.

На проведение игры с учениками влияет множество факторов, которые стоит учитывать: атмосфера, правильно выбранное время, правила самой игры, необходимое количество участников, соответствие возраста, необходимая база знаний и так далее. Поэтому важно выделить методические аспекты проведения игр:

- должен быть проведен подготовительный этап (убедиться, что у детей есть необходимая база знаний (лексики и грамматики) и навыков для данной игры);

- игра должна соответствовать возрасту участников и быть понятной;

- учитель должен сам, в первую очередь, верить в эффективность и полезность игры;

- игра должна быть продуктивной и вызывать желание выполнить задание учеником как можно лучше;

- педагог должен убедиться, что игра принята всей группой положительно;

- ее проведение должно быть в творческой и благоприятной атмосфере;

- в игре желательно использовать наглядность и, при необходимости, жесты, мимику и эмоции для привнесения увлекательности процессу.

В заключении стоит отметить, что игра – неотъемлемая часть в процессе изучения иностранного языка на начальном этапе. Она помогает ненавязчиво и увлекательно преподнести информацию учащимся, сделать образовательный процесс более захватывающим, глубоко заинтересовать данным предметом учеников, особенно в первые годы обучения. Присутствие языкового барьера у учеников порой – настоящая проблема. Игра своей непринужденностью и дружелюбной атмосферой помогает их снять и позволяет ребенку не расстраиваться из-за ошибок, дарит большее чувство уверенности и свободы.

Игра позволяет облегчить учебный процесс и для педагога, и для учеников, не формируя у них образ того, что английский – это скучно и неинтересно, а, наоборот, помогает вовлекать, мотивирует, развивает, воспитывает, вдохновляет и открывает новые возможности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Казимирова С. Н. Игровая форма в преподавании иностранного языка // Филология и лингвистика. 2017. № 1. С. 46–48.
2. Коньшева А. В. Игра в обучении иностранному языку. Теория и практика М. : ТетраСистемс, 2015. 288 с.
3. Сатюкова А. А., Фоминых М. В. Современная классификация игр (на основе теории М. Ф. Стронина) // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 65–71.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Директ-Медиа, 2008. 703 с.

# **ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Викулина О. В.*

## **СЛОЖНОСТИ В ВОСПРИЯТИИ НА СЛУХ ИНОЯЗЫЧНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА**

*Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу трудностей восприятия на слух юридического текста на иностранном языке. В статье рассматриваются вопросы важности умения слушать и понимать иноязычные тексты профессионального характера для специалистов юридического профиля, анализируются сложности такого понимания, связанные со спецификой процесса аудирования иноязычного текста и особенностями юридических текстов на иностранных языках. Для иллюстрации автор использует данные исследования 2018-2019 гг. с участием студентов юридического факультета Петрозаводского государственного университета.

**Ключевые слова:** аудирование, юридический текст, юрист, восприятие на слух, рецептивное умение, профессиональная коммуникация.

Общественные отношения в современном мире подвергаются стремительному развитию. Наука, культура, промышленность, медицина, коммуникация, экология претерпевают значимые изменения. Порядок и гармоничное развитие общественных отношений во всех сферах человеческого взаимодействия поддерживаются посредством правового регулирования. Роль права в жизни общества невозможно переоценить, поскольку профессия юриста отвечает за социальную стабильность.

Сегодня возрастает участие иностранных граждан, юридических лиц, капиталов в жизни российского общества. Иностранные бизнесмены вступают в деловые отношения с российскими партнерами, инвестируя развитие промышленности в стране. Зарубежные туристы посещают наши города и природные объекты. Специалисты и студенты из других стран приезжают в Россию учиться и обмениваться опытом. Количество контактов с иностранцами в России неуклонно растёт, а значит, возрастает и роль юристов, владеющих иностранными языками, так как обеспечение безопасного и эффективного сотрудничества между гражданами нашей и других стран лежит на плечах юристов. Правомерное пересечение иностранцами государственной границы, приобретение ими недвижимости, создание семьи, заключение сделок, обеспечение личной и финансовой безопасности – вот лишь короткий перечень вопросов, ответственность за которые возложена на юристов, и в рамках которых на территории России юристы обязаны контролировать

соблюдение прав граждан и иностранцев.

При такой значимости юридической профессии для правового регулирования общественных отношений с участием иностранного элемента повышается роль иноязычной юридической коммуникации, то есть общения отечественных юристов с иностранцами при осуществлении ими своих профессиональных обязанностей. Иноязычная профессиональная коммуникация юристов – это опосредованное иностранным языком сообщение информации, в том числе правовой, нацеленное на восприятие ее партнером, осуществляемое в ходе профессионального взаимодействия, хотя бы одним из участников которого является юрист [1, с. 106].

Специальность «Юриспруденция» многогранна. Выпускники юридических факультетов работают в рамках множества разных профессий. Это не только адвокаты, юрисконсульты, нотариусы и судьи, но и сотрудники ГИБДД, инспекторы транспортной полиции, следователи, риэлторы, таможенники, юристы финансовых компаний и банков, лечебных и учебных заведений, специалисты по семейному и трудовому праву и др. Иноязычная профессиональная коммуникация представителей каждой из этих непохожих профессий специфична, поэтому и состав иноязычных речевых действий, выполняемых ими при решении профессиональных задач, будет разным.

Иноязычная коммуникация юристов может иметь место в устной и письменной формах. Так, в устной форме специалист по семейному праву консультирует клиентов по вопросам международного усыновления, риэлтор помогает приобрести недвижимость, инспектор ГИБДД проверяет документы и досматривает автомобиль, сотрудник таможи осуществляет паспортный контроль и проверку декларации и т. д. Способность юриста участвовать в устной коммуникации на иностранном языке подразумевает сформированность комплексных иноязычных умений говорения и аудирования. Восприятие иностранной профессиональной речи на слух является одним из самых сложных умений для русскоговорящих специалистов юридического профиля. Анкетирование, проведенное автором в 2017–2018 гг. среди выпускников юридических факультетов (36 опрошенных) показало, что более 70 % респондентов испытывают трудности в восприятии англоязычной речи на слух.

Целью данной статьи является анализ причин, порождающих сложности в восприятии на слух юридического текста студентами-правоведами и русскоговорящими специалистами правового профиля.

Аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, смысловое восприятие устного сообщения, состоящее из восприятия языковой формы и понимания высказывания [2, с. 32]. Рецептивный характер деятельности по восприятию на слух аудиотекста подразумевает, что коммуникант воспринимает, понимает и перерабатывает услышанную информацию. Неверно считать, что при восприятии иноязычного текста на слух мы не совершаем коммуникативных действий, а навыки аудирования, сформированные

в ходе овладения родным языком, автоматически переносятся на нашу иноязычную коммуникацию. Для быстрого и корректного восприятия иноязычного сообщения на слух у коммуникантов должны быть развиты такие навыки, как сегментирование речевого потока, восприятие звуковой формы, узнавание и группировка звуковых элементов, предвосхищение и вероятностное прогнозирование, смысловая догадка, информативный анализ, завершающий синтез информации.

Таким образом, аудирование на иностранном языке является комплексным речевым умением, подразумевающим сформированность определенных навыков и отвечающим за совершение иноязычных речевых действий. Восприятие на слух юридического текста на иностранном языке сопряжено с рядом трудностей, как характерных для иноязычного аудирования в целом, так и специфичных для аудирования именно правовых текстов. Проанализируем данные трудности с опорой на исследование, проведенное автором в 2018–2019 гг. с участием студентов 3 и 4 курсов юридического факультета Петрозаводского государственного университета.

Во-первых, трудности в восприятии иноязычного юридического текста на слух могут быть связаны с недостаточной развитостью речевого умения аудирования или каких-то навыков в его составе. Коммуникативное аудирование опирается на слухо-произносительные навыки (доведенную до автоматизма способность безошибочного восприятия фонетического кода) и рецептивные лексико-грамматические навыки (способность восприятия лексических и грамматических значений языковых единиц на слух) [3, с. 102]. Аудирование как вид речевой деятельности подразумевает сформированность таких умений, как аудирование с выборочным извлечением информации, с пониманием основного содержания текста, с полным пониманием текста и с критической оценкой текста [4, с. 224–238].

В ходе эксперимента, проведенного автором, студентам юридического факультета (32 человека) было предложено прослушать текст об особенностях заключения и расторжения брака между российскими и иностранными гражданами, а затем выполнить ряд заданий на понимание текста. Результаты выполнения со студентами не обсуждались. Спустя два месяца данным студентам был предложен тот же текст для чтения и те же задания к нему. 28 студентов показали более высокие результаты при прочтении текста, чем при его прослушивании, что говорит о более высоком уровне развития умения воспринимать текст зрительно, то есть читать.

Для преодоления сложностей восприятия иноязычного текста на слух необходимо формировать навыки и умения аудирования правового текста через выполнение упражнений, в том числе коммуникативного характера.

Во-вторых, восприятию на слух юридического текста на иностранном языке препятствует языковая сложность самого текста. Если в тексте много новой для слушающего лексики и грамматики, понять его будет трудно.

Группе студентов (32 человека) было предложено прослушать англо-

язычный текст о правилах экспорта товаров в Россию и ответить на 10 вопросов на русском языке. Данная тема предварительно тщательно изучалась студентами. 80 % студентов смогли ответить на 7–9 вопросов из 10. При этом тем же студентам мы предложили аналогичное задание по тексту той же тематики и объёма, но более высокого уровня сложности. 80 % студентов смогли ответить лишь на 5 и менее вопросов. Таким образом, сложность в восприятии юридического текста на слух может возникнуть при недостаточном владении лексикой и грамматикой. Для увеличения процента понимания сложного текста, необходимо прибегать к снятию языковых трудностей, предварительной языковой подготовке.

В-третьих, восприятию юридического текста на слух может препятствовать специфика языка права. Так, юридические тексты на английском языке обладают внутренней стилистической неоднородностью [5, с. 169]. Осложняются англоязычные правовые тексты наличием огромного количества терминов, латинизмов, устаревших выражений. Для грамматики характерно употребление несвойственных для нейтрального стиля явлений, таких как использование глагола «shall» вместо «must», перенасыщение предложений безличными и пассивными конструкциями, сложными предложениями с неправильным порядком слов. Стилистические особенности англоязычных юридических текстов породили особое название языка правовых документов «Legalese», то есть специальный язык юристов, не понятный для неспециалистов. Не удивительно, что студенты-правоведы воспринимают на слух тексты общей тематики гораздо лучше, чем юридические тексты на английском языке.

В-четвертых, результат восприятия на слух иноязычного юридического текста может зависеть от контекстуальной осведомленности. Когда мы слушаем текст, мы, как правило, опираемся на определенный контекст, используем фоновые знания для более полного восприятия текста. Юридические тексты являются содержательно сложными и насыщенными, нередко содержат множество фактической информации, изобилуют именами, датами, цифрами, почти не содержат средств образности. Особенно сложно воспринимать такие тексты, если человек не владеет данной темой на родном языке, не обладает знаниями материала, контекста.

В ходе эксперимента мы предложили прослушать текст о порядке заключения публичных договоров в России студентам юридического (20 человек) и филологического (20 человек) факультетов. Уровень владения языком у студентов обеих групп близок к уровню В1. Тексты сопровождался списком юридических терминов и рядом лексических упражнений для снятия языковых трудностей. После прочтения студенты отвечали на вопросы по содержанию на русском языке. Студенты-юристы справились с заданием лучше: 80 % ответили на 7–10 вопросов из 12. Филологи (80 %) верно ответили только на 4–8 вопросов.

Преодолению данной трудности может способствовать выполнение упражнений на антиципацию и вероятностное прогнозирование содержания

текста по заголовку, аннотации, иллюстрациям, которые помогают активировать фоновые знания, погрузиться в контекст.

В-пятых, полноценному восприятию юридического текста на слух мешает психологический барьер. Волнение, осознание сложности правового текста, предельная ориентированность на результат снижают концентрацию внимания, отвлекают, препятствуют успешному пониманию.

Мы предложили студентам-юристам прослушать текст об изъятии предметов контрабанды на Российской границе и выполнить ряд заданий на понимание текста. Все 16 студентов успешно справились с заданием. Тот же самый текст был предложен данным студентам спустя полгода в составе экзаменационного теста. В стрессовой обстановке 5 студентов допустили больше ошибок при выполнении задания на экзамене, чем при работе с данным текстом на обычном занятии.

Для преодоления данной трудности восприятия аудиотекста необходимо осваивать методики борьбы со стрессом, концентрации произвольного внимания, расслабления.

Итак, правоведа могут испытывать сложности при восприятии иноязычного юридического текста на слух, вытекающие из особенностей аудирования как вида речевой деятельности, специфики самих юридических текстов, индивидуальных особенностей психики.

Успешное преодоление данных трудностей является важным для современных юристов, поскольку умение восприятия иноязычных юридических текстов на слух и извлечения необходимой информации позволяет специалистам выполнять множество коммуникативных действий в разнообразных ситуациях иноязычного профессионального общения. А готовность участвовать в профессиональной коммуникации на иностранном языке является конкурентным преимуществом специалиста юридического профиля и способствует повышению его уровня профессионализма в стремительно развивающемся обществе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Викулина О. В. Особенности иноязычной профессиональной коммуникации специалистов юридического профиля // Вестник Тверского государственного университета. 2011. Вып. 3. С. 105–110.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб. : Златоуст. 1999. 472 с.
3. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», Cambridge University Press. 2001. 224 с.
4. Кулиш Л. Ю. Виды аудирования // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. М. : Рус.яз. 1991. С. 224–238.
5. Даниленко В. П., Новикова Н. В. Культура научной и профессиональной речи // Культура русской речи. М. : Норма, 2000. 274 с.

*Евсеева Л. Н., Мяло А. В.*

### ТЕХНИКИ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Северный (Арктический) федеральный университет  
имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия*

**Аннотация.** В статье обосновывается значимость включения культурно-маркированной лексики в процесс обучения. Представлен краткий обзор истории ее исследования. Рассмотрена классификация единиц, входящих в состав культурно-маркированной лексики. Проанализированы возрастные особенности младших школьников и на этой основе предложены техники изучения данной группы лексики при организации процесса обучения детей младшего школьного возраста, которые способствуют усвоению культурно-маркированных единиц, а также приобретению элементов знаний об иноязычной культуре.

**Ключевые слова:** культурно-маркированная лексика, младший школьный возраст, техники работы с лексикой, культурные реалии.

На современном этапе развития образовательного процесса в сфере преподавания иностранных языков цель, заключающаяся лишь в овладении изучаемым языком, становится неактуальной и недостаточной. Это обусловливается тем, что в процессе организации коммуникации людей разных культур возможно возникновение двусмысленности и неоднозначности. Наиболее полно данная проблема проявляется при употреблении и понимании культурно-маркированной лексики. Грамматические и фонетические ошибки, неточности в применении общеупотребительной лексики не вызывают значительной отрицательной реакции реципиента по отношению к коммуникатору, так как объясняются недостатком лингвистических знаний, в то время как несоблюдение или нарушение социокультурных норм общения при употреблении маркированных клише, идиом и даже отдельных слов может быть воспринято как желание завершить процесс коммуникации или, более того, преднамеренно оскорбить или обидеть собеседника [6].

Включение культурно-маркированной лексики в процесс обучения определяется не только желанием предупреждения ошибок. Страноведческий компонент является многоплановым и создает условия для достижения следующих результатов обучения:

- 1) учебные: владение иностранным языком как средством организации процесса коммуникации, а также повышение уровня понимания культуры изучаемого языка;
- 2) познавательные: расширение мировоззрения и обогащение духовного мира за счет понимания иной культуры;
- 3) развивающие: углубление умения общаться, развитие речевых и психических функций через погружение в иноязычную культуру;

4) воспитательные: всестороннее воспитание личности через обучение иноязычной культуре [1].

В связи со всем перечисленным выше, с середины XX века культурно-маркированная лексика становится предметом исследования большого количества наук: лингвистики, межкультурной коммуникации, теории и практики перевода, лингвострановедения, а впоследствии и методики обучения иностранным языкам.

Впервые термин «культурно-маркированная лексика» употребили в своих работах лингвисты Н. Е. Меркиш и И. Е. Аверьянова [3]. За время проведения исследований и накопления теоретической базы были предложены эквиваленты понятию, определяющему данный тип лексики, среди них: страноведческая лексика, безэквивалентная лексика, культуронимы, лакуны, концепты, культурно значимая лексика. Несмотря на представленное разнообразие терминов большинство ученых, в числе которых Т. А. Иванкова и М. Г. Святова, убеждено в отсутствии необходимости дифференцировать понятия, упомянутые выше [3].

В настоящей статье будет употребляться именно термин «культурно-маркированная лексика», так как он отражает наиболее характерную особенность, представляющую значимость для исследования: семантика слова включает в себя отражение культурного компонента страны изучаемого языка.

Как правило, культурно-маркированные единицы определяют как «слова, обладающие экстралингвистическим фоном и вследствие этого являющиеся источником социокультурной информации о народе изучаемого языка» [5, с. 1].

А. Ж. Шармузаев в своем исследовании выделяет три группы культурно-маркированной лексики:

1) реалии – отражают предметы и явления, присущие одной культуре и отсутствующие в другой;

2) коннотативные лексические единицы – слова, основное значение которых тождественно, но ассоциации дифференцируются;

3) фоновая лексика – служит для обозначения аналогичных явлений в сопоставляемых культурах, но имеющих свои национальные особенности (форма, употребление, предназначение) [5].

В страноведческом материале, применяемом для организации учебного процесса при работе с младшими школьниками преобладают реалии. Реалии традиционно делят на две группы: географические реалии и этнографические. Рассмотрим подробнее каждую из групп:

1) географические реалии: названия географических объектов (Thames – река в Британии); названия растений (honey-dew – медвяная роса); названия животных (dingo – вторично одичавшая домашняя собака); названия стран (Wales); названия улиц и площадей (Baker Street).

2) этнографические реалии: быт (пища – tacos; спорт – cricket; тради-

ции – Thanksgiving day); транспорт (canoe); труд (ranch); искусство и культура (литература: Cheshire Cat; фразеологизмы: madasa Marchhare; музыка: blues, banjo); этнические объекты (Apache – индеец Апачи) [5].

Факт преобладания реалий объясняется использованием на уроках аутентичных материалов. Слова и выражения данной лексической группы предотвращают наложение значений культурно-маркированных лексических единиц и определяются возрастными особенностями учеников. Представления об окружающем мире еще недостаточно сформированы (или сформированы на бытовом уровне), что исключает возможность анализа схожих явлений в своей и другой культурах. Реалии ученики принимают как факт, не требующий анализа, но иногда вызывающий ассоциации по одному из признаков. Коннотативная и фоновая лексика требуют от учащихся применения комплексных логических операций для интерпретации оттенков семантического значения лексической единицы в сопоставляемых культурах.

Возрастные особенности детей младшего школьного возраста определяют условия эффективной организации как работы с иноязычной лексикой, так и учебного процесса в целом. На данной ступени развития происходят значительные изменения в познавательной сфере ребенка. Рассмотрим подробнее специфические черты познавательных процессов младших школьников.

Восприятие. Характеризуется несовершенством и поверхностностью. Сохраняется тесная связь с действиями ребенка и информацией, несущей эмоциональный отклик. От узнавания переходит к наблюдению [2].

Память. Наиболее прочно сохраняется в памяти все яркое, эмоционально окрашенное. Хорошо развивается механический тип памяти. Период младшего школьного возраста сензитивен для придания процессу запоминания осмысленного характера через опору на приемы логической обработки материала. Необходимо показать важность и эффективность использования мнемических приемов для решения учебной задачи [2].

Воображение. Базируется на процессе восприятия. Происходит совершенствование воссоздающего типа воображения [2].

Внимание. Переход к произвольному типу внимания является простой задачей для младшего школьника, но этого требует учебная деятельность. Для того чтобы помочь ребенку в развитии устойчивости и произвольности внимания, учителю следует методически грамотно подбирать материал к уроку. Информация должна иметь наглядное подкрепление, заинтересовывать. Только от условий, намеренно созданных учителем, будет происходить переход к самоорганизации внимания учеником [2].

Мышление. Преобладает наглядно-образный тип мышления, который базируется на восприятии. Направленность процесса обучения обуславливается необходимостью активного развития словесно-логического типа. В первом и втором классах преобладает подкрепление представленной информации наглядными образцами учебного материала, впоследствии работа ос-

новывается на кодировании и декодировании информации через схемы, таблицы и др. [2].

Без учета возрастных особенностей младших школьников знания будут носить поверхностный характер. Недостаточное понимание и усвоение материала исключают возможность применения полученной информации на практике и для решения познавательных задач, поставленных учеником самостоятельно.

В методике преподавания иностранных языков существует определенный набор техник по организации работы с таким разделом языка как «Лексика». Их количество значительно сужается, так как техники, основанные на работе с переводом слова, утрачивают свою значимость в силу того, что не несут равноценной смысловой нагрузки в родном языке.

В связи с возрастными особенностями младших школьников и спецификой изучаемого типа лексики набор техник, применяемых в работе с данным разделом языка, значительно сокращается. В настоящей статье мы рассмотрим некоторые из имеющихся техник, которые возможно модифицировать для работы с культурно-маркированной лексикой, а также максимально соответствующие возрастным особенностям детей младшего школьного возраста.

Анализ особенностей развития познавательных процессов позволяет выделить следующие критерии для отбора техник по работе с культурно-маркированной лексикой:

1) использование мнемических приемов: младший школьный возраст является сензитивным для овладения приемами запоминания (большинство из них базируются на механической памяти); для переноса слова или выражения в активный словарь необходимо овладение как семантическим значением лексической единицы, так и его формой;

2) наглядность: на этом принципе основывается развитие подавляющего числа познавательных процессов; кроме того, его необходимость обуславливается спецификой работы с лексической группой «реалии», единицы которой не имеют аналогов в родном языке;

3) работа с информацией, представленной в разных видах (например, схемах, таблицах) позволяет сохранить мотивацию к процессу обучения; направленность на переход к словесно-логическому мышлению.

Мнемотехники представляют собой набор упражнений, задание в которых построено особым образом и направлено на закрепление в памяти изучаемой информации через работу с образами, личными ассоциациями, сочетание типов запоминания. Особенностью данной техники является организованная последовательность заданий, основанная на усложнении работы с материалом, применении его в новых условиях. Приведем примеры упражнений данного типа:

1) «Карточки»: создание вспомогательных карточек на основе представлений, которые возникают в воображении ребенка. Выполняется рисунок, записывается термин на иностранном языке [4].

2) «Ассоциации»: запоминание нового объема слов через создание ассоциаций к ним на русском языке. Наиболее эффективной формой является стихотворная [4].

3) «Что где?»: повторение лексического модуля слов. Необходимо распределить подписи к карточкам с изображениями [4].

4) «Перепутанные буквы»: учащемуся необходимо восстановить правильный порядок букв в слове [4].

5) «Гармошка»: расположенный горизонтально альбомный лист разделен на три части. В первом столбике записаны слова изучаемого блока на иностранном языке. Ученику необходимо написать перевод напротив каждого из них во второй части. После чего первая часть загибается назад. Теперь перед глазами ребенка только переводы слов. Ему необходимо написать в третьей части слова на изучаемом языке [4].

6) «Сортировка»: создание условий для самоконтроля ученика. Ему предстоит рассортировать карточки на две группы: «Запомнил» и «Не запомнил», записывая слово на иностранном. С последней группой предстоит поработать дополнительно [4].

Таким образом, применение мнемотехник создает условия для овладения семантикой слова и его формой.

Для активизации набора лексических единиц необходимо их применение в новых условиях. В настоящей статье будут раскрыты две техники, создающие такие условия, с указанием особенностей при работе с культурно-маркированными единицами: техника работы с видеоматериалом и техника составления интеллект-карт.

Техника работы с видеоматериалом традиционно включает в себя три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный. До работы с видео необходимо подобрать материал, содержащий культурно-маркированные единицы в понятном для учеников контексте. Сам видеофайл должен обладать ценностью с точки зрения развития познавательного интереса детей к новой культуре. После подготовки следует направить работу на освоение центральных (в данном видеофайле) лексических единиц через использование мнемотехник. Преддемонстрационный этап при работе с указанным типом лексики включает не только вступительную беседу, но и активизацию изученных слов и выражений. Для поддержания внимания и интереса во время просмотра ставится установка: предлагается задание, которое необходимо выполнить в результате получения информации из видеофайла (например, «Заполни пропуски в тексте», «Прочитай утверждения и отметь: правда, ложь или не указано»). На демонстрационном этапе изучаемые лексические единицы находят новое образное подкрепление, на основании этого строится работа на третьем этапе. Кроме проверки задания, данного перед просмотром, организуется работа по составлению ряда признаков, присущих культурно-маркированной единице.

Интеллект-карта представляет собой структурированную организа-

цию информации, представленную ключевыми понятиями, связь между которыми выстроена по определенному критерию [4] и способствует восстановлению полного объема материала через воссоздание логических связей. Особенность применения данной техники при изучении культурно-маркированной лексики заключается в создании двух вариантов одной и той же карты: на первой понятия иллюстративно отражены, на второй прописаны понятия и связи между ними. Примером подобной интеллект-карты может служить информация о странах-участниках Объединенного королевства. Оно станет ключевым понятием. Через связь, выраженную как «страны-участники» оно будет делиться на Англию, Шотландию, Уэльс и Северную Ирландию. От них могут быть выстроены и другие компоненты схемы: растения-символы, достопримечательности и пр.

Таким образом, работа с культурно-маркированной лексикой является непростым процессом с точки зрения его организации, но очень важным для духовного развития младших школьников, их познавательной активности, коммуникативной компетенции. Представленные техники изучения данной группы лексики, модифицированные с учетом возрастных особенностей, позволяют эффективно организовать работу по освоению и усвоению указанных единиц.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемова А. Ф., Леонович О. А.* Страноведение через идиоматику : учеб. пособие по английскому языку. М. : «Флинта, Наука», 2013. 128 с.
2. *Дарвиш О. Б.* Возрастная психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2012. 264 с.
3. *Ильченко А. В.* Культурно-маркированная лексика и способы её перевода // Энергия науки – Ханты-Мансийск, 2016. С. 721–725.
4. *Чермошкина Л. В.* Развитие памяти у детей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 96 с.
5. *Шармузаев А. Ж.* Использование лингвострановедческого материала на занятиях иностранного языка // Известия Омского технологического университета. 2017. № 4. С. 106–112.
6. *Яшина М. Г.* К вопросу об эффективном освоении лексики иностранного языка // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 87–89.

*Егорова Д. И., Григорьева Е. Н.*

#### РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена методике формирования навыков письменной речи средствами информационного сопровождения учебной

деятельности. В данной статье раскрывается форма информационного сопровождения, осуществляемая с помощью информационно-коммуникационных технологий: использование Интернет-ресурсов и дистанционное обучение, которые на старшем этапе являются одними из лучших вариантов информационного сопровождения учебной деятельности с целью развития умений и навыков письменной речи на английском языке.

**Ключевые слова:** информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), информационное сопровождение, письменная речь, дистанционное обучение.

Цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека уже ни для кого не является новостью. На сегодняшний день образование смело шагнуло вперед, в сторону цифрового обучения. С каждым днем в мире появляются все более усовершенствованные технологии обучения, специальные гаджеты и приложения. Наш быстро развивающийся мир ставит все больше условий и предъявляет все больше требований как к различным сферам деятельности человека, так и к самому человеку. Теперь задача образования – создать человека нового поколения, «поколения двух экранов», который будет обладать в первую очередь хорошей способностью к конкуренции, а также высоким уровнем инициативы, а во-вторых способностью к творчеству и нахождению нестандартных решений и реализации себя в условиях непрерывного обучения.

На старшем этапе обучения мы можем с уверенностью говорить о возможности профильного обучения, которое является одним из средств создания и развития человека нового типа. Являясь главным участником образовательного процесса, ученик приобретает возможность более глубокого изучения ряда предметов, которое впоследствии даст ему не только определенные знания, но и сделает их более практико-ориентированными, то есть такие знания, которые будут развивать не только его познавательные способности, но и развивать его как личность, а так же помогут в определении будущей профессии.

Чтобы процесс образования был эффективным, важно уметь правильно работать с информацией, объем которой на сегодняшний день постоянно увеличивается. Мы можем сделать вывод, что формирование знаний, умений и навыков, а также компетенций, необходимых для обучения, невозможно без специально организованного учителем информационного сопровождения [2].

Вполне очевидно, что весь образовательный процесс должен происходить в условиях постоянного информационного сопровождения учебной деятельности учащихся со стороны учителя. Однако стоит отметить, что наибольшую роль оно играет все же на старшем этапе обучения. Это происходит, прежде всего, потому что старшеклассники рассматривают образовательный процесс в первую очередь как тренировочную базу для сдачи необ-

ходимых государственных экзаменов и прохождения внутренних испытаний, предлагаемых высшими учебными заведениями, а уже потом как возможность пополнить свою копилку знаний. Вследствие концентрации большего внимания на подготовке к ЕГЭ учащимся старшей школы не всегда хватает времени на посещение всех учебных предметов или же наоборот, им не хватает дополнительных часов и занятий по выбранному предмету. Здесь как раз и наступает время информационного сопровождения, которое в силу развития цифровых и информационно-коммуникативных технологий, может осуществляться полностью дистанционно. К перечисленным выше условиям информационного сопровождения мы можем также добавить работу с индивидуальными научными проектами и подготовку к научно-практическим конференциям, подготовку к олимпиадам по предметам. Информационное сопровождение также может быть отличным выходом из ситуаций, связанных с длительным отсутствием учащегося в школе по какой-либо уважительной причине, желанием учащегося изучать какой-либо учебный предмет в заочной форме, либо желанием учащегося параллельно обучаться в другом образовательном учреждении.

Учитывая темпы развития общества и технологий, высокие требования Высших учебных заведений к абитуриентам, сложность поступления в ведущие ВУЗы страны на бюджетное отделение, ежегодное усложнение и введение все большего количества обязательных предметов для сдачи единого государственного экзамена, и как следствие слишком большую загруженность старшеклассников при подготовке, в данной статье мы рассмотрим именно вторую форму информационного сопровождения учебной деятельности – сопровождение через информационно-коммуникационные технологии [3].

Дистанционное обучение иностранному языку базируется на создании специальных онлайн-курсов. Такие курсы на старшем этапе условно можно разделить на 3 типа:

- 1) курсы подготовки к государственным экзаменам;
- 2) курсы, направленные на отработку и закрепление фонетических, лексических, грамматических навыков или любого вида речевой деятельности, а также устранение пробелов в знаниях;
- 3) курсы, предполагающие изучение дополнительных тем, например связанных со страноведением, для тех, кто хочет самостоятельно узнать больше информации, не представленной в учебно-методических комплексах [1].

В нашем исследовании одной из платформ по созданию онлайн-курсов стала платформа Stepik. Удобство данной платформы заключается в том, что она абсолютно бесплатна, к этой платформе достаточно просто получить доступ и при создании своих курсов на данной платформе вы имеете возможность включать в него абсолютно любые виды заданий, начиная от традиционных видео- и аудиоматериалов и заканчивая онлайн конференци-

ями Big Blue Button и различными приложениями. Одним из плюсов платформы можно назвать наличие в созданном онлайн-курсе табеля успеваемости. После того как вы создадите свой курс и добавите в него учащихся, вы сможете с легкостью отслеживать их прогресс или регресс по табелю, так как все оценки за выполненные или наоборот невыполненные задания будут автоматически выставляться в электронный журнал. Также большим преимуществом данной платформы является то, что она имеет приложение для смартфонов, которое каждый учащийся сможет скачать бесплатно, имея любую операционную систему на своем гаджете, и в последствии проходить дистанционное обучение в любое удобное для него время и в любом удобном месте.

В данной статье мы рассмотрим один из примеров онлайн-курса для подготовки к письменной части ЕГЭ, а именно написанию личного письма.

Задания С1 направлено на проверку сформированности навыков письма и письменной речи. Данный онлайн-курс направлен на закрепление этих навыков, поэтому включает в себя три раздела: во-первых, правила написания, во-вторых, требования к написанию и, в-третьих, критерии оценивания личного письма.

Первый раздел включает в себя немного теоретической информации по правилам написания. Информация представлена в тезисной форме с примерами, что облегчает ее восприятие и запоминание. Далее следуют упражнения для закрепления изученной информации. Например, расположите пункты в структуре личного письма в правильном порядке. Онлайн-платформа сразу помечает ошибки и неправильные ответы, таким образом учащийся может выполнять задание до тех пор пока не выполнит его правильно. После упражнения на расположение структурных частей письма следует упражнение на заполнение пропусков. Например, вставьте пропущенные предложения в представленное ниже личное письмо. Причем предложения, которые нужно вставить в пропуски даны в готовом виде, учащемуся нужно лишь выбрать одно и поместить на место пропуска. Видя письмо целиком и восполняя его структуру, учащийся полностью фокусирует свое внимание и доводит структуру (что очень важно в экзамене) до автоматизма. Итогом раздела служит самостоятельное написание письма по всем правилам с использованием образца.

Второй раздел включает в себя требования к написанию личного письма. Здесь особое внимание уделено так называемым ключевым словам и количеству слов. Например, одним из заданий является сравнение нескольких писем и самостоятельное выявление ключевых слов. После того, как учащийся отберет все ключевые слова, они добавляются к уже ранее построенной им структуре личного письма. Далее следуют упражнения на отработку данных ключевых слов и их возможных вариантов. Например, заполните пропуски ключевыми словами или найдите в предложенном письме неправильно употребленные ключевые выражения и исправьте ошибки. Ис-

правление ошибок онлайн также имеет очень хороший эффект как упражнение на отработку, потому что онлайн это происходит наиболее красочным образом (а именно, слово или фраза сначала помечаются красным цветом, а затем меняют цвет, если ошибка найдена верно). Подсчет слов и умение делать это правильно также имеет очень большое значение как при подготовке, так и при написании самого государственного экзамена. Здесь учащимся предлагаются задания и упражнения на перефразирование длинных и сложных предложений используя конкретное количество слов. Также здесь даются упражнения на выражение мысли при ограниченном количестве слов. Например, «**Rewrite these sentences in 15 words, giving the same information: In my opinion, Internet technologies are useful because with the help of it the education has become easier and almost every student can get the information in a more accessible way**». Данный тип упражнений помогает старшеклассникам самостоятельно замечать и грамотно изменять предложения, которые написаны в результате интерференции родного языка.

Третий раздел включает в себя критерии оценивания заданий С1. Знание и четкое представление о критериях оценки позволяет учащимся взглянуть на свою работу со стороны эксперта и разобрать ее более детально. На первом этапе данного раздела учащимся предлагается изучение теоретической справки по критериям оценивания, представленной в виде таблицы. Изучив необходимую информацию и пройдя проверочный тест, учащимся открывается доступ ко второму этапу раздела, а именно применению полученных знаний на практике. В данном разделе все упражнения сводятся к разбору личных писем, написанных другими учащимися, по изученным критериям и выставление итогового количества баллов. Данное упражнение очень эффективно, так как, проверяя чужие работы и концентрируя свое внимание именно на критериях оценивания, учащийся запоминает их лучше и представляет правильно написанное личное письмо более четко. Здесь учащимся предлагается правильно разделить письмо на абзацы, выделить слова-связки, проверить письмо с точки зрения лексики, грамматики и орфографии. Если учащийся не смог найти и исправить все ошибки, система укажет ему на место, в котором допущена та или иная ошибка, однако найти ее учащемуся все равно придется самостоятельно.

Последним разделом данного онлайн-курса служит контрольное написание личного письма.

Применение онлайн-курсов в подготовке к единому государственному экзамену по иностранному языку имеет свои преимущества. Во-первых, они помогают старшекласснику готовиться к экзамену в своем темпе и адекватно оценивать свои силы. Во-вторых, табель успеваемости на платформе Stepik позволяет не только учителю, но и самому учащемуся видеть шкалу своего прогресса или регресса с пометкой тех заданий или тех этапов, над которыми нужно еще поработать. В-третьих, для учащегося онлайн-курс предоставляет возможность заниматься дополнительно, не затрачивая

большого количества средств, а для учителя – перевести некоторую монотонную работу с последующей проверкой в электронный формат, тем самым освободив время на другие виды речевой деятельности, требующие очный контакт. В-четвертых, создание собственных онлайн-курсов может послужить одним из средств повышения квалификации педагога.

Результатом применения онлайн-курсов по написанию личного письма и эссе в профильной группе 10 класса стало то, что учащиеся быстро запомнили структуру данных видов письменной речи, а также необходимый набор устойчивых выражений, фраз-клише, фразовых глаголов. По нашему мнению, это произошло намного быстрее в силу того, что учащиеся всегда имели доступ к курсу на своем смартфоне и могли повторить или отработать что-то в свободное время в любом месте. Однако, стоит отметить, что несмотря на удобство и большое количество плюсов применения онлайн-курсов, не следует забывать и о традиционном текущем и итоговом контроле сформированности навыков письма и письменной речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т. Ю., Григорьева Е. Н. Дистанционный кружок как средство повышения мотивации учащихся в изучении иностранного языка // Информационные технологии в науке и образовании : сб. тр. Чебоксары, 2014. С. 87–90.
2. Григорьев С. Г., Гринишун В. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/autor.html>
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под ред. Бадарча Дендева. М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
4. Тарасенко О. С. Новые методы и формы работы в условиях дистанционного обучения иностранному языку // Научно-методический журнал «ПИТИС», секция «Образование и педагогика». Таганрог : ТРТУ, 2005. № 2 (22). С. 74–79.

*Иванова С. В., Дуткина М. Е.*

#### К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ КЛАССАХ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье освещаются отличительные черты обучения монологической речи на уроках немецкого языка в средних классах. Проанализированы разные толкования «монологической речи», характеристика монолога и пути ее обучения. Было выяснено, что в основном монологической речи обучают по тексту. Особое внимание уделяется роли опор в этом процессе. Были рассмотрены два пути обучения монологу, где каждый из путей имеет свои этапы и характеристики. Также были подобраны соответствующие упражнения на немецком языке для формирования навыков говорения.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, говорение, монологическая речь, опоры.

В современном, постоянно развивающемся мире знание иностранных языков имеет очень большое значение. Поэтому на сегодняшний день мы видим такую тенденцию, что в школах обучают не только одному иностранному языку, но и вводят вторые иностранные языки. Основной целью обучения в школе является овладение учащимися навыками общения на иностранном языке, то есть формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – это способность человека к общению в видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество реальной личности [1, с. 130–132].

Всего выделяют 4 вида речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо и чтение. В данной статье мы рассмотрим говорение, а именно одну из его форм – монологическую речь. Говорение – очень многоаспектное и сложное явление, так как является средством общения между людьми. Также, говорение является одним из видов человеческой деятельности. При этом, в результате говорения появляется высказывание как продукт деятельности человека [2].

Как уже было сказано, основной целью обучения монологической речи на уроках немецкого языка является развитие устной речи, и что немаловажно, речь должна быть в то же время связной и логически последовательной. Обучение монологической речи в любом классе является сложной задачей. Поэтому оно требует огромных затрат времени и усилий как со стороны учителя, так и со стороны учащегося. Термин «монологическая речь» методистами и лингвистами определяется по-разному. Например, Е. И. Пасов, с одной стороны, полагает, что монологической и диалогической речи по отдельности как таковой не существует, вместо этого возникают высказывания различных уровней – на уровне слова, словосочетания, фразы и текста. Но с другой точки зрения, общение существует в качестве внутреннего механизма коллектива [3].

По мнению И. А. Зимней, монолог является большей или меньшей частью диалогической речи, всегда предполагающего наличие собеседника [4].

Мы же будем отталкиваться от следующего определения: монологическая речь – это вид говорения, который обращён одному или нескольким слушателям, реже – к самому себе. В отличие от диалогической речи характеризуется развернутостью, связностью, логичностью, обоснованностью, смысловой завершенностью, наличием распространенных конструкций, грамматической оформленностью [5, с. 160–161].

К функциям обучения монологической речи относят:

- информационную – передача информации в виде знания о предме-

тах, явлениях окружающей действительности, описание происходящих событий, действий и т. д.;

- воздействующую – убеждение слушателей в правильности своей точки зрения, побуждение к действию и т. д.;

- эмоционально-оценочную.

Результатом речевой деятельности говорящего является монологическое высказывание. Также можно отметить такие особенности этого вида речи, как непрерывность, последовательность, относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность высказывания.

Монологическую речь можно классифицировать по коммуникативному типу речи (рассказ, описание или сообщение), по степени самостоятельности (заученный текст, пересказ или самостоятельное высказывание) и по степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная или неподготовленная речь).

Методисты отмечают тот факт, что умение монологической речи формируется поэтапно. Поэтому принято выделять уровень предложения, уровень монологического высказывания и уровень текста или монологической речи. Обучение происходит по нарастающей, то есть от простого высказывания до полноценного, развернутого и логически выстроенного текста.

Учащиеся средних классов, которые обучаются монологической речи, по итогу обучения должны уметь:

- рассказывать о себе, своей семье, увлечениях, городе, в котором живут и т. д.;

- составлять сообщения о различных событиях и явлениях (используя пройденные лексические и грамматические темы), передавать главную мысль текста, описывать персонажей;

- выражать свою точку зрения по проблеме текста и доказывать ее и т. д.

Отечественные методисты выделяют 2 пути в обучении монологической речи:

- дедуктивный («путь сверху»);

- индуктивный («путь снизу»).

Дедуктивный метод основывается на обучении по тексту, а индуктивный – на обучении по предложению и применяется в основном на начальном этапе обучения [6]. При обучении монологической речи на уроках немецкого языка важно учитывать то, что немецкий язык в школах в основном идет как второй иностранный, то есть ему выделяется меньшее количество часов по сравнению с основным языком, например, английским. Это значит, что учителю необходимо построить процесс обучения таким образом, чтобы обучение проходило максимально эффективно.

Первый путь обучения монологической речи предполагает следующие этапы:

1. Первый этап – предтекстовый. Цель этапа – заставить учащихся задуматься о содержании текста, объяснить коммуникативную задачу. На данном этапе можно использовать упражнения, в котором учащиеся смогут

предугадать содержание будущего текста по заголовку, иллюстрациям, с опорой на предшествующий опыт и знания. При чтении с пониманием основного содержания учащийся должен научиться выделять главную мысль текста, получить общее представление о содержании текста, определить свое отношение к тексту. При чтении с полным пониманием содержания он должен научиться выделять новую для себя информацию, запомнить ее и использовать при дальнейшем обучении. При чтении с выборочным пониманием учащийся просто выделяет для себя то, что ему показалось новым или интересным. Например: Текст называется «Meine Wohnung». Учащиеся вспоминают все слова по данной теме. На этом этапе учителю необходимо ознакомить учащихся с незнакомой лексикой.

2. Второй этап – текстовый. Цель этапа – чтение текста с пониманием содержания и сути. Например, учитель предлагает учащимся прочитать данный им текст и после этого спрашивает, о чем идет речь, например: «Worum geht es im Text?».

3. Проверка понимания текста. Цель этапа – осуществление контроля полноты и адекватности понимания содержания и смысла текста в зависимости от вида чтения. В качестве задания может выступить тест на множественный выбор.

4. Информационная переработка текста для ее усвоения. Целью этапа является повторное возвращение к тексту для того, чтобы переработать его и усвоить различные языковые средства, используемые при порождении монологического высказывания. Учитель может предложить следующие упражнения: составление плана текста, ответы на вопросы по тексту, выбор соответствующего заголовка и т. д.

5. Монологическое высказывание. На этом этапе обеспечивается осознанность коммуникативной задачи и создается свой монолог. В качестве упражнения можно рассматривать высказывание своего мнения по тексту, определение главной мысли, пересказ текста, придумывание концовки, пересказ текста от разных лиц и др.

К плюсам дедуктивного метода можно отнести то, что аутентичные тексты являются хорошей речевой и языковой опорой, и тщательно отобранные тексты, в свою очередь, информативны.

Индуктивный путь обучения предлагает три этапа работы:

1. Первый этап – подготовительный. На этом этапе формируются лексико-грамматических навыки на уровне фразы. При этом могут использоваться упражнения по составлению словосочетаний из данных слов, по повторению за диктором и т. д.

2. Предречевой (сверхфразовый) уровень микромонолога. Цель этапа – сформировать навыки монологической речи на уровне единого, логически выстроенного микромонолога. Возможная схема упражнения для данного этапа: учителем даются начала фраз, и учащийся должен составить свое высказывание, используя образец. Также, подходят ответ на вопрос с исполь-

зованием пройденной лексики, замена слова в предложении синонимом, формулировка вопроса уже к готовому ответу и др.

3. Речевой этап, уровень развернутого монологического высказывания. Цель – развитие умения монологической речи на основе темы, ситуации. Задания могут быть следующие: выражение своего мнения по вопросу или цитате, подготовить сообщение на данную тему и т. д.

Так как обучение монологической речи строится на тематическом принципе, одной из важных опор для обучения монологу является тема.

Опора – это форма программы утверждения с вариативным использованием средств ее изложения на основе осознания действий по порождению высказывания [7, с. 78].

Упор одна задача – непосредственная или опосредованная помощь учащимся с порождением речевого высказывания, используя жизненный и речевой опыт. Опоры бывают словесные и изобразительные, содержательные и смысловые. У содержательных опор информация развернута, у смысловых – сжата. К содержательным опорам можно отнести различные изображения, рисунки, схемы, фотографии, таблицы и др. А к смысловым – поговорки и пословицы, проблему текста, высказывания известных людей и т. д.

Также, при обучении монологической речи важен контроль. Проверку знаний и умений можно проводить как устно, так и письменно. Устная проверка может быть индивидуальной, групповой и фронтальной. При проверке учитывается разнообразие лексики, грамматических структур, полнота сообщения и его объем.

Важно отметить такую особенность при обучении монологической речи, что простое заучивание готовых текстов наизусть является нерациональным и не подходит в качестве основы для развития умений и навыков монологической речи. Зачастую такой монолог оказывается лишенным элементов творчества. Самым сложным в обучении иностранного языка, а именно в обучении монологической речи является получение такого результата, где учащийся использует активный языковой материал и выражает свою точку зрения и мысли правильно и доступно. Для эффективного обучения учащийся должен быть заинтересован в этом. Поэтому упражнения и задания должны быть разнообразными, интересными и увлекательными.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарникова М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой ученый. 2009. № 8. С. 130–132.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс, М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
5. Словарь методических терминов. М., 1999. С. 160–161.
6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб.

заведений. 3-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

7. Попова Э. И. Обучение основам говорения на иностранном языке в средней школе. Иркутск : Иркутский государственный педагогический институт иностранных языков им. Хо Ши Мина, 1985. 110 с.

*Иванова С. В., Котельникова Н. Г.*

## **ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье дано определение понятию «аудирование», рассмотрена его психологическая, лингвистическая и коммуникативная характеристика, выделены особенности и трудности обучения аудированию на начальном этапе изучения немецкого языка, подготовительные и речевые упражнения в обучении аудированию. Представлена система упражнений к аудиотексту по теме «Семья» на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы.

**Ключевые слова:** изучение немецкого языка, аудирование, слушание, говорение, упражнение.

Обучение аудированию – это одним из основных аспектов в процессе изучения иностранного языка. Именно аудирование является основой процесса обмена информацией между людьми, без него данный процесс просто невозможен. Без освоения этого вида речевой деятельности не получится выучить язык и пользоваться иноязычной речью на высоком уровне. Понятия «аудирование» и «слушание» не однозначны. Слушание – это лишь восприятие звукового ряда, тогда как аудирование – понимание, сохранение в памяти и истолкование материала аудиально. Аудирование может представлять как отдельный вид речевой деятельности, а также может представлять собой часть диалогического общения. Именно аудирование вызывает особую трудность у обучающихся в процессе освоения иностранного языка, хотя с него и начинается освоение коммуникации.

Понятие «аудирование» впервые было использовано американским психологом Брауном. В методике обучения иностранному языку аудирование определяют как мнематехническую когнитивную деятельность, заключающуюся в понимании услышанной речи [4, с. 45].

Аудирование позволяет обучающимся познакомиться со акустическими особенностями изучаемого иностранного языка, научиться правильно произносить слова с соблюдением интонации, ритма, ударения и мелодики. Во время прослушивания обучающийся запоминает вводимую лексику, закрепляет пройденный материал, овладевает грамматическими конструкци-

ями. Аудирование имеет тесную связь с каждым видом речевой деятельности, прежде всего с говорением. Говорение и аудирование – два неразрывных компонента разговорной речи, хотя обучение аудированию не признавали особым видом речевой деятельности и считали на протяжении длительного периода сопутствующим элементом обучения говорению [2, с. 21].

Во время обучения могут возникнуть некоторые препятствия, относящиеся к условиям понимания информации на слух (к ним относятся темп, задаваемый говорящим, одноразовость и непродолжительность воспринимаемой информации, источник аудирования, а именно живой партнер или текст с аудиозаписи, окраска голоса предъявляющего, его пол, возраст, отклонение от нормы произношения, длительность текста и чистота его воспроизведения). Сложности также бывают связаны с приятием лингвистической формы: неизвестный материал или известный, но трудный, присутствие в тексте омофонов, полисемичных слов и слов переносном значении, длина предложений [1, с. 68]. В немецком языке существует много примеров омофонов. Догадаться об их значении на слух можно только по контексту, для этого необходимо очень внимательно слушать текст. Немецкие слова и фразы являются более длительными по звучанию, этим обусловлены дополнительные затруднения и нагрузка на обучающихся.

Становление ученика как личности зависит от специфики его возраста и особых личных предпочтений, которые важно принимать во внимание в процессе обучения аудированию. К специфике возраста относятся род занятий человека, интересы и увлечения, социальные проявления. Для каждого возраста характерны свои способности и ограничения в развитии. Принятие во внимание возрастной специфики и отличительных черт предполагает подробное рассмотрение особенностей конкретных учеников, связанных с их возрастом, темпераментом. Во время выбора текста в ходе овладения навыками аудирования нужно учитывать возраст обучающихся, степень изучения и уровень освоения языка [3, с. 18].

На раннем этапе овладения немецким языком обучающиеся только лишь приобретают нужный опыт, требующиеся умения и навыки. В данный отрезок времени возникают слухо-произносительные и орфографические навыки и речевой слух, инсталлируются звуко-буквенные и буквенно-звуковые связи, образовывается перцептивная и артикуляторная база видов речевой деятельности, а также создается основной и необходимый запас языкового материала [1, с. 63]. Задача преподавателя – подобрать для аудирования текст, соответствующий изучаемой теме, содержащий небольшое количество неизученных ранее лексических единиц, понятный для обучающихся. На начальном этапе обучения текст должен предъявляться в умеренном темпе, слова должны произноситься четко и без ошибок, с верной интонацией. Тексты должны быть не очень большими по объему и интересны обучающимся.

Обучение аудированию предусматривает формирование и развитие аудитивных навыков работы с материалом. Для их формирования имеются

упражнения, подразделяющиеся на *подготовительные* и *речевые*.

**Подготовительные** упражнения направлены на устранение отдельных трудностей аудирования и создание его механизмов. **Речевые** упражнения обеспечивают практику аудирования на основе преодоления трудностей, предполагают смысловое уяснение смысла текста в приближенных к естественному общению условиях [4, с. 50]. Упражнения должны сопровождать *дотекстовый* (до прослушивания) этап работы с аудиофрагментом, *текстовый* (непосредственно во время прослушивания) и *послетекстовый* этапы работы.

Рассмотрим примеры данных упражнений. Проанализировав учебник немецкого языка «Горизонты» («Horizonte»), было выяснено, что одной из тем на начальном этапе изучения является тема «Семья». Обучающимся предлагается прослушать небольшой текст по данной теме и сделать некоторое количество упражнений. В тексте рассказывается о семье, состоящей из 4 человек, описывается внешность каждого члена семьи, чем он занимается, какие у него интересы.

Перед прослушиванием текста необходимо познакомиться с новыми словами. Для этого обучающиеся получают задание, в котором нужно прослушать предложение и по контексту догадаться о значении незнакомого слова. Например:

1. Meine Familie **besteht** aus vier Personen.
2. Kürzlich hat Sie **sich kurz geschnitten**. Jetzt hat Sie eine schöne Frisur.
3. Er ist dem Vater **ähnlich**.
4. Er ist ein sehr interessanter Mann. Ich mag es, sich mit ihm zu **unterhalten**.

5. Mein Bruder hat einen **unabhängigen** Charakter und löst seine Probleme selbst.

Для следующего задания обучающиеся получают карточки со списком слов и выражений на русском языке. Например: независимый, высокий, собирать ягоды и грибы, седой, готовый прийти на помощь, проводить время вместе, зарабатывать деньги.

Задача ребят, прослушав немецкие эквиваленты слов на карточке, расставить слова на русском языке в том порядке, в котором они были озвучены по-немецки.

Затем обучающимся предлагается перейти к прослушиванию и в процессе аудирования выполнить следующие задания:

**1. Выберите правильный вариант ответа на вопрос.**

1. Aus wie vielen Menschen besteht diese Familie?  
a) Zwei      b) Fünf      c) Vier
2. Was unterrichtet die Mutter?  
a) Geschichte    b) Mathematik    c) Literatur
3. Was ist der Vater von Beruf?  
a) Busfahrer    b) Lehrer      c) Wissenschaftler
4. Was spielt Olja?

- a) Geige      b) Klavier      c) Gitarre

5. Wem ist Boris ähnlich?

- a) Mutter    b) Großvater    c) Vater

6. Was machen sie im Winter gern?

- a) Schi laufen    b) Schlittschuhe laufen    c) rodeln

7. Was trägt gewöhnlich die Mutter?

- a) Anzüge    b) Kleider    c) Röcke

**2. Найдите соответствия :**

- |               |                                   |
|---------------|-----------------------------------|
| 1) Der Vater  | a) hat sehr schöne kurze Haare    |
| 2) Die Mutter | b) arbeitet in der Schule         |
| 3) Boris      | c) spielt Geige                   |
| 4) Olja       | d) hat ein schlechtes Sehvermögen |

**3. Расставьте предложения по порядку в соответствии с текстом:**

- 1) Mein Vater hat ein schlechtes Sehvermögen.
- 2) Ich heiße Olja, ich bin 14 Jahre alt.
- 3) Wir haben eine starke Freundschaft untereinander.
- 4) Wir leben vier zusammen: das sind meine Mutter, mein Vater, mein Bruder und ich.
- 5) Es gibt einen Park in der Nähe unseres Hauses. Dort laufen wir Schi gern.
- 6) Die Mutter ist eine Vierzigerin.
- 7) Mein Bruder studiert an der Universität.
- 8) Mein Bruder treibt Sport und kann gut Schi laufen.

На послетекстовом этапе обучающиеся должны уметь передать содержание прослушанного текста и высказывать свое мнение по теме. Для этого им предлагается пересказать текст в 5 предложениях и выразить свое отношение к нему. Также важно отработать новые слова и умение спонтанно высказываться, рассказывать о своей семье. Для этого можно предложить ребятам составить диалог или написать письмо, в котором они опишут членов своих семьи, расскажут, как они проводят время вместе.

Таким образом, мы убедились, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности, без которого невозможен процесс общения. Навык аудирования необходимо формировать с самого начала изучения иностранного языка и поддерживать его на протяжении всего процесса обучения, постепенно усложняя материалы.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Грузинская И. А.* Методика обучения иностранному языку в средней школе. М. : Просвещение, 1988. 162 с.
2. *Пасов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 48 с.
3. *Рогова Г. В., Рабинович Ф. М.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Педагогика, 1991. 180 с.
4. *Теоретические основы методики преподавания иностранного языка* в средней школе. Под ред. Клементенко А. Д., Миролобова А. А. М. : Педагогика, 1981. 456 с.

## **РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ОТСТАЮЩИХ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ШКОЛЫ**

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос о развитии грамматических навыков у отстающих учеников в старших классах школы. Авторы рассматривают методы объяснения грамматического материала отстающим ученикам. Рассмотрены основные пробелы в знаниях грамматического материала у учеников 11 класса, а также описывается экспериментальная работа, в которой используется технология «Пила».

**Ключевые слова:** грамматика английского языка, грамматические навыки, метод «Пилы».

Различия грамматического строя родного русского языка и иностранного вызывают у учащихся сложности в усвоении и использовании грамматических конструкций в устной и письменной речи, поэтому формированию грамматических навыков уделяется большое влияние в школьной программе.

Согласно определению Пассова Е. И. грамматические навыки – это автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи [2].

Владение грамматическим навыком является одним из условий выполнения речевой деятельности. В состав грамматического навыка входят: морфологические навыки (правильное употребление в речи грамматических явлений на морфологическом уровне). Синтаксические навыки (правильного расположения слов в предложениях всех типов; это навыки владения синтаксическими схемами предложений). Графические навыки – это навыки правильного употребления букв на письме. Орфографические навыки – это навыки безошибочного письма.

Основными качествами грамматического навыка следует считать автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряженности выполнения действия [1].

Исходя из определения, условий формирования и развития грамматического навыка, мы можем сделать вывод о том, что ошибочное использование грамматических конструкций в устной и письменной речи является результатом неправильного усвоения навыков на начальном этапе. В результате, из-за появившихся пробелов в знаниях ученики теряют мотивацию и интерес для дальнейшего изучения грамматики иностранного языка и начинают отставать по данному предмету.

Данная статья посвящена развитию грамматических навыков у отстающих учеников старших классов школы.

Проведённый анализ знаний учеников 11 класса выявил, что отстающими учениками не усвоены такие грамматические времена, такие как: Present Perfect, Present Perfect Continuous, Past Perfect и Past Perfect Continuous.

Учащиеся 11 классов, как правило, испытывают трудности связанные с особенностями употребления данных временных форм, а также проблемы с их образованием. Согласно проведённому тесту в 10 вопросов на multiple-choice, в котором нужно было выбрать правильный ответ, 30 % учеников от всей группы не различают случаи употребления данного времени. 50 % тестируемых учеников путают Present Perfect, Present Perfect Continuous, Past Perfect и Past Perfect Continuous.

Выявив наиболее типичные для отстающих учеников проблемы мы приступили к планированию системной работы по компенсации дефицита знаний по выявленным грамматическим темам. Так, например, мы решили, что восполнить пробелы в области времён Present Perfect, Present Perfect Continuous, Past Perfect и Past Perfect Continuous можно с помощью технологии «Пила».

Перед выполнением упражнений ученики получили необходимый для изучения грамматический материал. На уроке мы поделили 11 класс на три группы, каждой группе было поручено разобраться в явлениях двух разных времён в настоящем, прошедшем времени и глаголах-исключениях. Одна группа изучила время Present Perfect и Present Perfect Continuous, вторая группа изучила время Past Perfect и Past Perfect Continuous, глаголы-исключения и их использование в грамматических временах изучила третья группа.

Важно отметить, что каждая группа изучала случаи употребления грамматического времени в предложениях, маркеры времени, которые используются во временах Present Perfect, Present Perfect Continuous, Past Perfect и Past Perfect Continuous.

В дополнении, основываясь на примерах в представленном для изучения материала, каждый ученик должен был составить хотя бы один свой собственный пример употребления грамматического времени в предложении.

Ученикам было задано изучить данный материал для дальнейшего его объяснения друг другу на уроке. Ещё раз отметим, что при работе с 11 классом мы использовали метод «Пила» для объяснения и отработки грамматических времён. Этот метод подразумевает, что ученики объясняют правило друг другу, учитель лишь следит за процессом, а после проверяет полученные знания на практике.

В самом начале урока ученики в своих группах ещё раз обговорили изученный дома материал. Далее были сформированы новые группы, таким образом, чтобы в каждой группе был эксперт по своему грамматическому времени и исключениям. На данном этапе ученики начали объяснять упо-

требление грамматических времён друг другу, согласно изученному материалу. После того, как ученики обговорили все нюансы употребления времён, группы возвращаются к стартовому составу. Как итог, все учащиеся знают о двух временах и об исключениях в употреблении грамматических правил.

После теоретической части идёт практическая отработка употребления правил в устной и письменной речи. Выполнение упражнений на основе всё того же учебника «New Grammar Time». Автор – Sandy Jervis (Сэнди Джервис). Издательство Pearson Longman [4].

При отработке времён мы использовали упражнения на подстановку, трансформацию, а также условно-речевые упражнения. (Ниже представлены примеры упражнений, выполненных на урок

**4 Ask the questions and complete the answers.**

- 1 A: *Have you ever been to Australia?* you / be / to Australia?
- 2 A: ..... they / see / a snake?
- 3 A: ..... she / meet / someone famous?
- 4 A: ..... he / ride a horse?
- 5 A: ..... you / have / a toothache?
- 6 A: ..... they / be / late before?

**17 Write sentences in the present perfect continuous.**

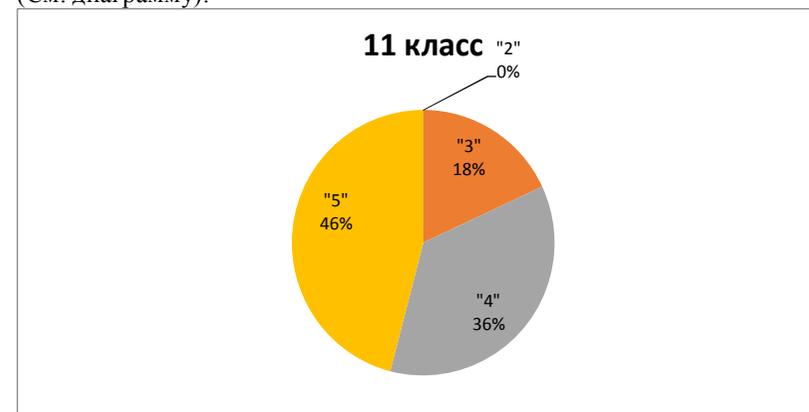
- 1 I / wear / jeans / all day *I've been wearing jeans all day.*
- 2 We / revise / for the exam / lately
- 3 Ken / work / on this jigsaw puzzle / for a week
- 4 They / not practice / at all / recently
- 5 Jenny / play / computer games / since 8 o'clock
- 6 You / read / that magazine / all afternoon

**21 Complete with the present perfect simple or the present perfect continuous.**

- 1 A: How long ..... *have* you ..... *been playing* ..... (play) this game?  
B: Half an hour, and I ..... *have* ..... already ..... *gone up* ..... (go up) four levels!
- 2 A: My friend, Nastasia, ..... (appear) in three films so far.  
B: I'm happy for her. I ..... always ..... (think) she was a very talented actress.
- 3 A: We ..... (walk) in circles for the last half hour! What's the name of the restaurant?  
We could ask someone where it is.  
B: I don't know. I ..... (forget) it!
- 4 A: Mark ..... (try) to call you all day, but your mobile ..... (be) busy.  
B: That's strange. I ..... (not use) my mobile at all today.
- 5 A: Julia and Daisy ..... (pick) strawberries for two hours now.  
B: Really? They ..... only ..... (fill) one small basket!

В конце урока ученикам 11 класса была выполнена небольшая самостоятельная работа по срезу полученных знаний и по выявлению учеников, не понявших материал. Для этого учащимся было предложено сделать тест из 10 заданий на multiple-choice.

Самостоятельная работа оценивалась исходя из правильных ответов, 9-10 баллов – отлично 7-8 – хорошо, 5-6 – удовлетворительно, от 4 и ниже – неудовлетворительно. По результатам самостоятельной работы, можно сделать вывод, что в 11 классе ученики усвоили материал на хорошем уровне. (См. диаграмму).



Подводя итог нашему исследованию, хочется отметить, что работа проходила активнее и увлекательнее при использовании метода «Пила» для объяснения грамматического материала. Ученики, не сталкиваясь с подобным методом изучения новой информации, были более мотивированы и заинтересованы в работе и выполнении заданий.

Таким образом, работа по развитию грамматических навыков у отстающих школьников проходила в несколько этапов. Во-первых, мы выявили основные пробелы в знаниях учащихся. Во-вторых, мы выбрали наиболее оптимальную методику для работы с учениками старших классов, основываясь желанием вызвать у учеников мотивацию и интерес к обучению грамматики. После выбора методики, мы начали непосредственную работу с учениками по изучению материала. Для достижения конечной цели – отличный результат в тесте, ученики должны были изучить каждый свою часть от грамматических тем – Present Perfect, Present Perfect Continuous, Past Perfect и Past Perfect Continuous, а также исключения из правил употребления. Успех группы в данном случае зависел от каждого, а сжатость информации для изучения делал возможным справиться с ней для каждого ученика.

В результате, каждый из учеников по окончании урока знал о каждом грамматическом времени и об исключениях, умел узнавать данное время и видоизменять в предложении на нужную грамматическую форму. В конце урока также был проведён тест для выявления положительной динамики в знаниях учеников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Миролюбов А. А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 2010. 464 с.
2. *Пассов Е. И.* Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. М. : Просвещение, 1978. 128 с.
3. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 2005. 239 с.
4. *Jarvis, Sandy* New Grammar Time 5. Pearson Longman, 2008. 144 с.

*Метелькова Л. А., Игнатьева А. А.*

### ОБУЧЕНИЕ КРЕАТИВНОМУ ПИСЬМУ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются объективные причины использования письменного вида деятельности на уроках иностранного языка на разных этапах обучения. Автор также дает определение термину «креативное письмо» и «письменная деятельность», анализирует преимущества использования креативного письма в процессе обучения французскому языку. Кроме этого предоставляется характеристика креативного письма, основные техники и приемы данного вида письменной деятельности. Автор также анализирует задания креативного письма в учебно-методическом комплексе «Déclis 2».

**Ключевые слова:** креативность, письменная речь, урок иностранного языка, креативное письмо.

Известно, что одной из целей языкового образования стало создание и развитие поликультурной и многоязычной личности, формирование коммуникативной компетенции, проявляющейся в способности и готовности осуществлять общение средствами французского языка на межкультурном уровне.

Письмо Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2018 г. N 08-1214 объявило, что изучение второго иностранного языка на уровне основного общего образования (5-9 классы) является обязательным и предусматривается федеральными государственными образовательными стандартами основного общего образования [2].

В это же время приказ Минобразования России от 05.03.2004 №1089 (ред. от 23.06.2015) «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» закрепил коммуникативную направленность в обучении иностранным языкам [1].

Учитывая тот факт, что говорение является одним из основных видов

речевой деятельности, не стоит забывать и про письменную деятельность, которая в свою очередь уже многие годы выступает в роли средства общения между людьми.

Однако широкое внедрение информационных технологий, особенно Интернета и социальных сетей, поспособствовало развитию письменной речи, тем самым спровоцировало её становление в один из ведущих видов речевой деятельности. Обучающиеся средних и старших классов большую часть своего времени проводят на форумах, общаются в чатах, ведут различные блоги и странички в социальных сетях – и таким образом инновационные технологии стерли границы между странами; общение со своими сверстниками из страны изучаемого языка становится обычным явлением.

Письмо представляет собой сложное речевое умение. Оно позволяет при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей. Как и говорение, письмо выступает в качестве продуктивного вида речевой деятельности, при котором человек записывает свои мысли или речь для передачи их другим. Продуктом этой деятельности является речевое произведение или текст, предназначенный для прочтения.

Основными задачами обучения письму, которые встают перед учащимися средних классов являются: умение фиксировать устную речь, умение писать личные и деловые письма, заполнять анкеты, составлять заявления о приеме на работу или учебу и т. д.

Одним из видов письменной деятельности, который широко используется в различных УМК по французскому языку, является креативное письмо, служащее для развития письменных навыков учащихся. Оно является полезным методом при изучении иностранного языка. Вовлекая в работу как когнитивные, так и эмоциональные части человеческого мозга, данный метод помогает в изучении грамматики, орфографии, лексики, развитию устной речи, а также в развитии навыков аудирования.

Креативное письмо может быть определено как процесс создания какого-либо текста, цель которого является более эстетичной, чем прагматичной или информативной. Это делает данный метод полезным инструментом при изучении языка, так как креативное письмо не ограничивается правилами языка и позволяет студенту погрузиться в процесс обучения и поиграть с языком, который он изучает.

Большинству людей, занимающихся изучением иностранных языков, знакомо чувство неуверенности и страха, особенно в процессе коммуникации на иностранном языке. Преодоление страха в процессе креативного письма объясняется тем, что, концентрируясь на креативной форме изложения содержания, обучающийся словно отвлекается от своих страхов и очень быстро добивается положительных результатов в продукции письменного текста.

Можно выделить следующие характеристики креативного письма как вида речевой деятельности в процессе обучения иностранным языкам:

1) возможность использования на каждом этапе изучения иностранного языка;

2) творческий характер деятельности через создание креативной обстановки, способствующей снятию напряженности и формированию положительной мотивации и желания к самореализации;

3) использование игрового моделирования через применение различных форм деятельности (работа в парах, группах, индивидуально);

4) содействие развитию языковых, социокультурных, социолингвистических и прагматических компетенций.

Французские методисты рассматривают отношение к языку как отношение, основанное на удовольствии. В работе по созданию письменных текстов они предлагают обходить трудности и правила. Основная идея заключается в замене рутинных уроков иностранного языка. Содержание работы заключается в использовании «поэтической» функции языка: форма текста становится сущностью сообщения. Речь идет о написании «красивых» вещей: мотивировать ученика, заставить его получать удовольствие, забывать, что он учится, работает, сдает тест или экзамен.

Несмотря на то, что существует множество техник креативного письма, одной из самых распространенных является продолжения истории (рассказа, книги). Учащимся предлагается заполнить пропуски текста, или же дополнить уже имеющуюся информацию, опираясь на содержание текста. Такое задание можно дать только после прочтения конкретной главы или раздела, содержащего тот или иной рассказ. Часто применяется похожее задание – продолжить диалог действующих лиц.

С другой стороны, работа с обложкой книги или комикса до прочтения представляет собой еще одну технику креативного письма, широко используемую в процессе обучения. Благодаря этой технике обучающиеся приобретают возможность предугадать содержание книги, о событиях, происходящих в ней и обосновать свои рассуждения, опираясь только на ее обложку. Существует и другой вариант – когда учитель приносит иллюстрацию по книге и предлагает обучающимся написать не только о содержании книги, но и придумать ей подходящее название.

В то же время особенно выделяется задание, в котором необходимо вести дневник от лица героя. Обучающиеся после прочтения определенной главы произведения делают записи от лица этого персонажа: делятся личными переживаниями, чувствами, размышлениями, повествуют о событиях так, как их видит герой произведения, словно примеряя его лицо. Это задание может носить периодический характер, если обучающиеся «ведут дневник» на протяжении работы с книгой и иногда делают записи. В УМК «Déclis», который, по словам авторов, представляет собой новый метод изучения французского языка, стимулирующий мотивацию подростков наличием разнообразных опор и различных художественных текстов, можно отыскать множество заданий, направленных на развитие письменной речи посредством креативного письма.

Кроме этого, авторы подчеркивают, что «Déclis» благодаря своей структуре, является не только легким и понятным учебником, но еще и эффективным, благодаря важности, придаваемой коммуникативным навыкам, устной деятельности и его педагогическому подходу, который способствует как постепенному приобретению навыков, так и их регулярной плановой оценке.

В каждом разделе нас встречают задания – приемы креативного письма: например, необходимо составить фразу, используя все перечисленные ниже слова; в другом же упражнении необходимо переделать представленный диалог.

Каждый из разделов УМК «Déclis 2», который мы проанализировали, заканчивается определенным письменным заданием. После первого раздела необходимо написать свою биографию «Présentez – vous: donnez vos coordonnées, dites ce que vous aimez...».

После второго раздела – нам предлагается переписать сообщение, восстановить исходный французский язык: «Ecrivez ce message en français correct».

В конце третьего раздела предлагается дополнить сообщение Джулии: «Regardez les notes de Julie et complétez sa lettre». После первых трех разделов нам предоставляется текст публицистического характера, призванный ознакомить с культурными особенностями изучаемой страны, после которого следует выполнить определенные задания в письменной форме, например, написать отзыв на форум по теме «La télévision».

Таким образом, различные вариации креативного письма чередуются в данном учебно-методическом комплексе, причем после каждого трех разделов нам встречается публицистический текст и письменные задания, что позволяет развивать творческие способности личности.

Однако, несмотря на задания, предлагаемые в УМК, важно учитывать предыдущий опыт креативной деятельности обучающихся, а также уровень их языковой компетенции. При несоответствии уровня сложности задания уровню языковой компетенции обучающегося возможен нежелательный эффект когнитивного торможения.

В настоящее время требования, предъявляемые к планируемым результатам обучения, заставляют современного педагога-учителя особо тщательно подходить к вопросу выбора предлагаемых заданий. Качество урока и процесса обучения напрямую зависит от качества используемого упражнения, впоследствии выполняемых учениками.

Таким образом, креативное письмо направлено на формирование и развитие познавательного интереса и познавательной активности учеников, развитие творческих способностей школьников и повышение эффективности и общей результативности процесса обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных

стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования : приказ Минобразования России № 1089 от 05.03.2004 г. (ред. от 23.06.2015) [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://tatmak2013.ucoz.com/documentacija/k\\_proverka/fedkomponent\\_gos\\_05.03.2004-1089-1-pdf](http://tatmak2013.ucoz.com/documentacija/k_proverka/fedkomponent_gos_05.03.2004-1089-1-pdf)

2. *Письмо Министерства образования и науки РФ № 08-1214* от 17.05.2018 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71895074/>

3. *Житкова Е. В.* Креативное письмо в процессе обучения иностранному языку в вузе // Язык и культура. 2009. № 3 (7). С. 101–104.

4. *Левинзон А. И.* Креативное письмо: модель англоязычных стран в российской школе // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 25–45.

5. *Bottcher, I.* Kreatives Schreiben. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH and Co. KG Berlin, 1999.

6. *Blanc, J., Cartier, J.-M., Lederlin, P.* Déclic 2. Paris : CLE International. 2014. 130 p.

7. *Dante Darmawangsa.* Écriture créative en classe du fle [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://file.upi.edu/Direktori/FPBS/JUR.\\_PEND.\\_BAHASA\\_PERAN-CIS/DANTE\\_DARMAWANGSA/MAKALAH%20ECRITURE%20CREATIVE.pdf](http://file.upi.edu/Direktori/FPBS/JUR._PEND._BAHASA_PERAN-CIS/DANTE_DARMAWANGSA/MAKALAH%20ECRITURE%20CREATIVE.pdf)

8. *Spinner, K.* Kreativer Deutschunterricht. Seelze : Kallmeyer Verlag, 2001. 192 p.

9. <https://www.lingoda.com/fr/blog/apprendre-langue-ecriture-creative>

*Попова (Еловская) С. В., Некрасова М. А.*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

*Мичуринский государственный аграрный университет,  
г. Мичуринск, Россия*

**Аннотация.** Данная статья нацелена на описание организации методической работы по формированию иноязычной грамматической компетенции у обучающихся старших классов. Авторы акцентируют внимание на выделении критериев (скорость выполнения отдельных операций, количество употребляемых грамматических конструкций, вариативность, точность) и уровней (высокий, хороший, удовлетворительный, низкий, очень низкий) сформированности иноязычной грамматической компетенции. Предложен комплекс упражнений и заданий, подтверждающий эффективность предложенной работы (тема «Условные предложения») для обучающихся 10-11 классов. Предложенный комплекс грамматических упражнений и заданий направлен на репродукцию, соединенную с подстановкой; расширение речевого образца, трансформацию, комбинирование.

**Ключевые слова:** иноязычная грамматическая компетенция, методика обучения иностранному языку, английский язык, критерии и уровни сформированности иноязычной грамматической компетенции, комплекс упражнений и заданий.

В настоящей работе иноязычная грамматическая компетенция обучающихся старших классов определяется как личностное психологическое новообразование, включающее мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, долговременную готовность и способность не только понимать, но и выражать определённый смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка. Действительно, формирование иноязычной грамматической компетенции у обучающихся имеет практическую значимость, которую трудно недооценить. Существует мнение, что именно грамматика является наиболее ярким показателем уровня владения иностранным языком, а обобщающий характер законов грамматики оказывает благоприятное влияние не только на овладение языком в целом, но и культуры страны изучаемого языка [2, с. 62–63].

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования в качестве результата освоения базового курса иностранного языка определяет достижение порогового уровня владения иностранным языком. Указанный уровень предполагает усвоение иноязычной грамматики практически в полном объеме [3, с. 15].

Для эффективно организованной работы по формированию грамматической компетенции определим критерии ее сформированности:

1. **Скорость** выполнения отдельных операций является внешним критерием для определения сформированности практически любого навыка, и грамматический навык не является исключением.

2. **Количество** употребляемых грамматических конструкций косвенно свидетельствует об усвоении необходимого количества тем и интериоризации этих знаний.

3. **Вариативность** – способность употреблять грамматическую конструкцию, изменяя ее лексическое наполнение, то есть переносить грамматические формы с одних лексических единиц на другие, а также умение выразить оду и ту же мысль разными способами.

4. **Точность** – способность выбрать нужную грамматическую конструкцию в соответствии с замыслом высказывания и умение сочетать данную конструкцию с другими грамматическими явлениями.

Отметим, что разработанные критерии могут применяться не только в рамках среднего общего образования, но и на этапе основного общего образования в силу своей универсальности. Кроме того, использование разработанных критериев на этапе основного общего образования будет соответствовать принципу преемственности, одному из ведущих принципов в современном отечественном образовании.

Учитывая указанные критерии, можем определить пять уровней сформированности иноязычной грамматической компетенции: высокий, хороший, удовлетворительный, низкий, очень низкий.

Целенаправленное формирование иноязычной грамматической ком-

петенции обучающихся осуществляется на основе разработанного и регулярно используемого комплекса упражнений и заданий, обуславливающего сбалансированное взаимодействие на всех уровнях системы (между видами речевой деятельности, внутри них) [4]. В основе предлагаемого комплекса упражнений и заданий лежит принцип целостности, отражающий одновременно как внутреннюю структуру, так и интегрированность предложенных грамматических явлений.

Для более точного описания комплекса упражнений и заданий считаем необходимым выбрать из списка грамматических тем, которые необходимы для изучения, одну «Условные предложения» / «Conditionals». Данная тема является одной из самых сложных грамматических тем, предложенных к изучению в школе. Отметим, что для курса английского языка в 10-11-х классах является лишь *совершенствование* навыков распознавания и употребления в речи изученных ранее коммуникативных и структурных типов предложений, а также систематизация знаний об условных предложениях с разной степенью вероятности: вероятных, маловероятных и невероятных.

В качестве первого упражнения по выбранной теме предлагается следующее:

**Write Yes or No to answer the questions about each sentence.**

1. *If John doesn't come to the party, I'll be really upset.*

*Is it possible that John won't come to the party?.....*

2. *If my friend became prime minister, he'd give everyone a million dollars.*

*Is it likely that the friend will become prime minister?.....*

*Is it possible that the friend will become prime minister?.....*

3. *If Sue weren't here, I don't know what we'd do.*

*Is Sue here now?.....*

4. *If Alex had had enough money, he'd have bought a house.*

*Did Alex have enough money?.....*

*Did he buy a house?.....*

5. *If Alice hadn't gone to the USA, she wouldn't have met Jack.*

*Did Alice go to the USA?.....*

*Did she meet Jack?.....*

6. *If the police had investigated the case thoroughly, they wouldn't have arrested Tom.*

*Did the police investigate the case thoroughly?.....*

*Did they arrest Tom?.....*

7. *Had Linda not gone to college, she might not have started her own business.*

*Did Linda go to college?.....*

*Did Linda start her own business?.....*

Данное упражнение направлено на реализацию принципа сознательности и способствует укреплению осознания функциональной стороны грамматического явления.

Следующее упражнение основано на методе подстановки. Оно способствует запоминанию формальной стороны и развитию способности к употреблению изучаемого грамматического явления на основе метода аналогии.

**Ask your friend to imagine these situations. What would you do if ...?**

1. (imagine – you meet a celebrity)

2. (imagine – you enter the best university)

3. (imagine – you lost your passport before the exams)

4. (imagine – your parents want you to be a doctor)

5. (imagine – you are in a lift and it stops between floors)

6. (imagine – your friend doesn't want to see you any more)

7. (imagine – all your gadgets don't work)

8. (imagine – your sister lives in another city)

При наличии правила-схемы следующее упражнение также можно рассматривать в качестве упражнения на подстановку.

**Complete each sentence with your own idea.**

1. *If you bully someone, .....*

2. *If you trust someone, .....*

3. *If you are a liar, .....*

4. *If I were you, .....*

5. *If I had much money, .....*

6. *If I hadn't been so lazy, .....*

7. *If I had passed my exams, .....*

При выполнении подобных упражнений обучающийся осуществляет операции по выбору нужной ему лексической единицы и вставляет ее в структуру, содержащуюся в правиле, в примере к правилу или в реплике-образце учителя.

В качестве еще одного задания по выбранной теме мы предлагаем текст на интересную и актуальную для обучающихся тему, в котором нужно использовать правильную форму глагола. В предложенном задании грамматическая конструкция используется в разном контексте.

**Complete using the correct form of the verb. Explain your choice.**

*Some scientists believe it's possible that there are billions and billions of universes. Each universe has a different possible consequence for every action. Just imagine what \_\_\_\_\_ (happen) if your parents \_\_\_\_\_ (meet). It*

means you \_\_\_\_\_ (be born). If you \_\_\_\_\_ (live) in another parallel universe, you \_\_\_\_\_ (can start) learning English a year earlier, so you (do) this book last year. Moreover, you \_\_\_\_\_ (study) at the university. What university \_\_\_\_\_ (it / be)?

Данный текст касается одной из наиболее актуальных тем для обучающихся старших классов – выбор профессии и поступление в высшее учебное заведение. Благодаря активации личностного смысла происходит повышение уровня мотивации обучающихся. Кроме того, фраза «Explain your choice» в формулировке задания служит для реализации принципа сознательности. Иными словами, обучающиеся, прежде всего, должны понять смысл предъявляемого текста и на основе этого выполнять задание.

Приведем пример двух заданий, основанных на трансформации и направленных на дальнейшее развитие ассоциации «функция – форма», на формирование навыка выбора речевого образца в соответствии с речевым замыслом и с ситуацией речевого общения.

**Complete the sentences so that the meaning remains the same.**

1. *If her condition should improve, I'll tell you immediately.*  
Should.....
2. *Emily will ask lots of difficult questions if she gets to interview a rock star.*  
Should.....
3. *If you were able to go abroad for the weekend, where would you go?*  
Were.....
4. *If I was to become a vet, I'd find putting animals down very difficult.*  
Were.....
5. *The world would be much better off if all environmental pollution stopped today.*  
Were.....
6. *I wouldn't have become an engineer if I hadn't had such a good Maths teacher at school.*  
Had.....

В предложенном задании трансформация связана с инверсией, то есть в предложении меняется порядок слов, без изменения формы глаголов. Следующее задание направлено на формирование умений перефразировать и выражать одну и ту же мысль разными способами. Даны лексические единицы, которые нужно поставить в совершенно иную форму (структуру). Способность обучающегося выполнить подобное упражнение свидетельствует, прежде всего, о верном понимании описываемой ситуации.

**Write sentences using Conditionals.**

*Example: I don't want to buy that CD, so I'm not going to. If I wanted to buy that CD, I would.*

1. I can't swim, so I'm not going scuba diving with Tom.  
.....
2. I'm not you, but I think you should read it right now.  
.....

- .....  
3. She wasn't wearing her new glasses so I didn't notice them.  
.....
4. You didn't wear a fake beard so people knew who you were.  
.....
5. We can't help you, we are leaving the city.  
.....
6. Nobody in the office knows Italian. We can't read the letter.  
.....

Задания указанного типа позволяют составить наиболее точное суждение об уровне сформированности иноязычной грамматической компетенции по критериям «точность» и «количество». Иными словами, именно в рамках письменного высказывания можно наиболее точно судить о том, каким количеством грамматических конструкций обучающийся пользуется в своей речи и, опираясь на контекст, сделать заключение, насколько точно высказывание соответствует речевому замыслу.

Следующие задания направлены на построение развернутого письменного высказывания:

**Choose one of the beginnings (1-4) below and write a 200-250 word story.**

1. *If I were rich, I would ...*
2. *If I knew everything, ...*
3. *If everyone could study at a university, ...*
4. *If all the world's money disappeared, ...*

Read the problem given below. Choose one of the characters and pretend that you are the teacher / the student / the mother / the headmaster. Think about the problem and try to find the best solution. Start your answers with “If I were the teacher...” / “If I were the student...” / “If I were the mother...” / “If I were the headmaster...”

Can the similar satiation happen in another country? In your school?

*A teacher gives his / her student a poor mark for the home task. The student's mother believes that it is not fair as her child missed the previous lesson. In her opinion, the teacher should have helped the student to catch up with the class instead. So she writes a letter to the headmaster asks to take steps.*

Предложенное задание носит коммуникативный характер, так как представляет собой воссоздание реальной (возможной) ситуации и включает в себе проблему. Кроме того, любое упражнение и задание приобретает личностный смысл благодаря тому, что описанная ситуация может произойти с самим обучающимся или с его одноклассниками и друзьями. Упражнения и задания предложенного типа дают возможность «создать» практически любой необходимый контекст, выбрать любую тему, которая будет соответствовать интересам обучающихся, а также достижению у них метапредметных результатов (развитию критического мышления) [1].

Отметим, что в данный комплекс упражнений и заданий могут вноситься незначительные изменения в зависимости от уровня подготовки обучающихся, их количества в группе, индивидуальных особенностей членов группы и пр. Например, может варьироваться количество предложений в задании на трансформацию. Если задание вызывает у обучающихся трудности, необходимо вернуться к предыдущему этапу (предыдущему упражнению). Кроме того, если задание вызвало затруднение у обучающихся или, наоборот, заинтересовало их, можно предложить похожее задание с другим лексическим наполнением.

Таким образом, обозначенные критерии (скорость выполнения отдельных операций, количество употребляемых грамматических конструкций, вариативность, точность) позволили выделить пять уровней сформированности иноязычной грамматической компетенции. Предложенный комплекс грамматических упражнений и заданий направлен на репродукцию, соединенную с подстановкой; расширение речевого образца, трансформацию, комбинирование.

Доказано, что методически грамотно организованная работа по формированию иноязычной грамматической компетенции у обучающихся старших классов делает процесс обучения иностранному языку эффективным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Еловская С. В.* Развитие критического мышления на уроках иностранного языка // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования : сб. науч. ст. Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2018. С. 27–30.
2. *Козлова Л. А.* Социокультурные ценности и их отражение в грамматике языка // Филология и культура : Мат-лы III-й Междунар. науч. конф. 16-18 мая 2001. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. С. 62–65.
3. *Курпешко Н. Н.* Система упражнений в английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет. 2016. № 10. С. 169–175.
4. *Пореченкова Е. А., Казанцева С. Ю.* Формирование грамматических навыков речи на основе коммуникативной методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник МГУ имени М. В. Ломоносова ; Изд-во «Дом». № 1. 2015. С. 20–28.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования.* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.09.2019).

*Пыхина Н. В.*

#### ДОСТИЖЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема достижения старшеклассниками личностных результатов в процессе обучения иностранному

языку на основе технологии развития критического мышления. Личностные результаты представлены в единстве самоопределения, смыслообразования и морально-этической ориентации. Реализация технологии развития критического мышления предполагает структурирование приемов в соответствии со стадиями вызова, осмысления и рефлексии. Приводится план урока английского языка, посвященного обсуждению значимой социальной проблемы, в ходе которого происходит последовательная реализация основных приемов технологии развития критического мышления.

**Ключевые слова:** критическое мышление, личностные результаты, иностранный язык, старшеклассники.

Современный этап общественного развития требует от системы общего образования модернизации педагогических технологий, применяемых учителями в школе. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования содержатся идеи о необходимости достижения личностных результатов в освоении основной образовательной программы, но в то же время в данный нормативный документ не включены описания технологических процедур реализации новых целей образования. В этой связи особую значимость приобретает проблема выбора педагогом образовательной технологии, обеспечивающей эффективное развитие личностных универсальных учебных действий обучающихся.

Современного школьника достаточно трудно мотивировать к познавательной деятельности, к самостоятельному и творческому поиску пути к цели в изменяющемся информационно-коммуникативном пространстве. Обучающиеся часто испытывают серьезные затруднения в восприятии учебного материала. Причина этого – в недостаточно высоком уровне развития мышления и, прежде всего, критического.

Технология развития критического мышления является одной из педагогических технологий, которые могут решить проблему индивидуального подхода в обучении и эффективного достижения личностных результатов [1]. Основанием этому является то, что данная технология отличается удачным сочетанием проблемности и продуктивности обучения. Используя приемы технологии развития критического мышления, учитель стимулирует интересы ученика, развивает у него желание практически использовать иностранный язык, делая реальным достижение успеха в развитии иноязычной коммуникативной компетенции. Технология развития критического мышления обладает значительным потенциалом для достижения личностных результатов обучающихся, что актуализирует расширенное использование ее приемов на уроке иностранного языка.

Тем не менее, анализ практики современных общеобразовательных учреждений по обучению иностранному языку старшеклассников свидетельствует о преобладании традиционных методов, не ориентированных на развитие навыков критического мышления, что в значительной степени

осложняет достижение обучающимися личностных результатов при освоении основной образовательной программы.

Таким образом, актуализируется необходимость разрешения противоречия между потребностью современной практики обучения иностранному языку старшеклассников в применении технологии развития критического мышления для достижения личностных результатов и недостаточной разработанностью содержательно-организационных условий ее реализации применительно к данному этапу.

Технология развития критического мышления обладает значительным развивающим потенциалом в обучении иностранному языку старшеклассников. Использование данной технологии способствует тому, что у обучающихся повышается эффективность восприятия информации, формируется умение критически мыслить, ответственно относиться к собственному образованию, развивается умение работать в сотрудничестве с другими, повышается интерес к изучаемому материалу и процессу обучения в целом. Наиболее существенным достоинством работы по развитию критического мышления является то, что она позволяет сделать процесс обучения личностно-ориентированным, развивает исследовательские, информационные, коммуникативные умения и креативные способности обучающихся.

Творческий и социально-ориентированный характер технологии развития критического мышления, а также ее направленность на умственные действия и их анализ позволяют эффективно использовать ее основные приемы для достижения личностных результатов обучающихся.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом основного общего образования личностные результаты определяются как сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам [2].

Личностные результаты могут быть обобщенно представлены в виде следующих основных групп:

- самоопределение, включающее внутреннюю позицию и основы гражданской идентичности;
- смыслообразование, раскрывающееся через мотивацию, интересы, самооценку, рефлексию;
- морально-этическая ориентация, предполагающая знание норм и наличие ценностных установок.

Для достижения данных личностных результатов наиболее эффективным является использование следующих приемов технологии развития критического мышления.

Самоопределение: метод «Инсерт» (при чтении текста проблемного содержания), «мозговой штурм», прием «фишбоун» (при определении причин проблемы).

Смыслообразование: составление кластера, творческая форма рефлексии «синквейн».

Морально-этическая ориентация: стратегия решения проблем «Идеал», «тонкие» и «толстые» вопросы, дифференцируемые по развернутости ответа.

Максимальная эффективность в достижении личностных результатов в процессе обучения иностранному языку обеспечивается структурированием приемов технологии развития критического мышления в соответствии со стадиями вызова, осмысления и рефлексии.

В ходе проведенной со старшеклассниками серии уроков на тему «Вызовы» о социальных проблемах африканского племени Масаи наиболее востребованными являлись стратегия «Идеал», метод «Инсерт», написание синквейна, составление кластеров, а также метод «Шесть думающих шляп», использованный во время проведения внеклассного мероприятия на социально значимую тему «Экологические проблемы человечества». Универсальный характер приема «Кластер» позволил применить его как на стадии вызова, так и при осуществлении рефлексии.

Обратимся к практическому опыту проведения урока на тему «Вызовы. Проблемы Серенгети» с использованием технологии развития критического мышления. На первой стадии, то есть на стадии вызова, обучающиеся должны были аккумулировать собственные знания по теме на одном листе. Для этого был применен такой прием, как кластер. На стадии осмысления обучающиеся начали работать над текстом, представленным в учебнике. Текст был посвящен проблеме выживания племени Масаи в Серенгети, Танзания. При чтении текста использовался метод «Инсерт», который позволяет отделить известную ранее информацию от неизвестной. После обсуждения был осуществлен переход к стадии рефлексии посредством возвращения к кластеру и записи новых элементов на основании текста.

Таким образом, технология развития критического мышления позволяет максимально эффективно организовать обсуждение проблемы за счет оптимизации времени урока посредством его разделения на функциональные этапы, а также за счет увеличения времени говорения обучающихся.

Приведем пример плана урока, наглядно иллюстрирующего заявленные положения.

Тема: Challenges

Подтема: Problems of Serengeti. Introduction.

Цели урока:

Практические:

- К концу урока обучающиеся смогут освоить новую процедуру работы на уроке.
- Обучающиеся научатся использовать новые стратегии изучающего чтения.

Общеобразовательные:

- Расширение филологического кругозора.
- Расширение словарного запаса обучающихся.

Воспитательные:

- Развитие активности в ходе коллективного обсуждения.
- Формирование культуры взаимодействия обучающихся в рамках обсуждения.

Формирование толерантного отношения к социальным проблемам народов.

Развивающие:

- Развитие языковой догадки.
- Развитие памяти.
- Развитие навыков критического мышления.

Языковой материал:

Новый: reigns, roam, confined, flourish, graze, permanent, amenities, conveniences, outlawed, dwellings.

Оснащение урока: учебная доска, интерактивная доска.

Ход урока

1 Этап – «Вызов».

Подготовка обучающихся к речевой деятельности на английском языке.

1. Приветствие:

T: Good morning! I am glad to see you!

Cl: Good morning! We are glad to see you too!

2. Сообщение темы и целей урока.

T: ОЗУ: Today we are starting a new topic. It is entitled Challenges. And also we are going to try a new method of learning. So, before we get down to reading, I would like you to make a cluster on this topic (Учитель объясняет, как составлять кластер) You can share any associations and thoughts on this topic. What are your ideas?

2 Этап – «Осмысление».

T: OK, Thank you, that will do. Now, let's move on to the text connected with this topic.

Дотекстовый этап

ОЗУ: Before we read the text, let's guess what it is about. What problems may it cover? (обучающиеся предлагают свои идеи)

Текстовый этап

Let's draw a table. It will consist of four columns (Учитель объясняет принцип построения таблицы с использованием метода "Инсерт"). As you read the text, write down everything of interest to you and try to put it into a corresponding column.

T: So, what was new to you (new information, vocabulary, grammar)? Which facts were familiar to you? What was contradictory? Was there anything you did not understand?

Проверка понимания текста

T: Now let's return to our cluster. What challenges do Masai face? What are the ways to solve their problems? Let's discuss it in pairs and put some new ideas into our cluster.

3 Этап – «Рефлексия».

T: Now let's sum up everything we have learned today by making a sinquain (Обучающимся объясняется принцип написания синквейна).

Сообщение и объяснение домашнего задания

Your homework is to write a short essay expressing your opinion how to solve the Masai problem. While writing your essay, make good use of the new vocabulary.

В процессе реализации технологии развития критического мышления происходит становление когнитивных способностей обучающихся, развиваются личностные аспекты их креативности, осуществляется формирование метапредметной компетентности. Данная технология позволяет обучающимся обрести более полное понимание социальных проблем людей, живущих в других странах, способствует формированию морально-этических суждений, развивает способность к решению нравственных проблем на основе децентрации и адекватной оценки собственных действий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лукина Е. А. Образовательные технологии, обеспечивающие формирование универсальных учебных действий // Наука и образование: современные тренды : коллективная монография / гл. ред О. Н. Широков. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2013. С. 46–102.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://www.school7keys.com/files/File/2015/10/18/Federal\\_nij\\_gosudarstvennij\\_obrazovatel\\_nij\\_standart\\_osnovnogo\\_obshego\\_obrazovaniya\\_ot\\_17\\_dekabrya\\_2010.pdf](http://www.school7keys.com/files/File/2015/10/18/Federal_nij_gosudarstvennij_obrazovatel_nij_standart_osnovnogo_obshego_obrazovaniya_ot_17_dekabrya_2010.pdf).

*Ракишева Е. Е., Ивинских Н. П.*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ И ГРАММАТИКЕ

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Пермь, Россия*

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению метафоры как инструмента преподавателя иностранного языка. Показано, что при обучении фонетике и грамматике к использованию метафоры прибегают педагоги, работающие с разными возрастными категориями. Приведены примеры использования вербальной и визуальной метафор. На основе изученного материала выявлено, что при помощи метафоры можно представить материал более наглядно для обучаемого, тем самым вызвав у него яркие ассоциации, что, в свою очередь, ведет к лучшему усвоению материала.

**Ключевые слова:** урок иностранного языка, визуальная метафора, вербальная метафора.

Начало двадцать первого века – это время перехода к информационному обществу. Исследователи все чаще обращают внимание на механизмы, с помощью которых человек получает и структурирует информацию. К таким механизмам относится и метафора. Благодаря универсальности метафоры современный педагог может опираться на естественные закономерности и способы познания в процессе обучения. Одновременно, возрастает роль языкового образования среди людей, которые выбрали профессию педагога, а речь учителя рассматривается не только как способ общения, восприятия и отражения окружающего мира, но и как средство убеждения, познания, обучения и воспитания.

Цель данной статьи – рассмотреть метафору как инструмент учителя иностранного языка, в частности – английского, который используется для решения образовательных задач.

Метафора является неотъемлемой частью в речи учителя иностранного языка. Довольно часто педагог неосознанно прибегает к использованию метафоры, тем самым делая свою речь более разнообразной, что, в свою очередь, ведет к более глубокому погружению обучаемых в среду изучаемого языка.

Одно из определений метафоры гласит: «метафора есть вербальная структура, которая в силу своей формы утверждает реальность объекта» [5], то есть она выражается словами в устной и письменной речи. Однако, еще с древних времен метафора использовалась и в несловесных формах языка. Например, для того чтобы музыкантам было проще играть мелодии, в частности, на фортепиано, были созданы нотный стан и ноты. Для каждой из нот есть свое обозначение, и, помимо этого, есть обозначение ее длительности (она может быть целой, половиной или четверной), то есть человек, умеющий читать ноты, через рисунок понимает, какой звук и в какой момент он должен воспроизвести при помощи своего музыкального инструмента.

Стоит отметить, что визуальную и вербальную метафоры необходимо различать, так как они обладают разными репрезентациями, то есть их можно рассматривать как два разных способа для выражения одной и той же мысли. Так, большая часть вербальных метафор, при использовании которых легче передаются действия и хронология, может быть изображена графически и таким образом облегчить понимание пространственных отношений.

Так, зачастую во время урока английского языка, педагог использует метафоры со словом *step* в значении действия, поступка: распространены выражения с метафорой *the first step* в значении начала какой-то деятельности: сделать первый шаг – что-то начать. Таким образом, прибегая к использованию метафоры, педагог упрощает понимание изучаемого материала, а не только обогащает свою речь.

Метафора также является эффективным средством при обучении детей произношению и чтению на английском языке. Помимо этого, использование метафор облегчает восприятие детьми грамматического материала.

Зачастую, опытные педагоги обращаются к такому виду метафоризации, как лингвистическая сказка. Т. А. Ладыженская определила лингвистическую сказку как «речевой жанр, представляющий «своеобразный «симбиоз» поэзии и науки, эмоционального и рационального, созданный с целью воспитывающего обучения» [4]. Персонажи лингвистической сказки, термины, наделены человеческими качествами. Материал, преподносимый в данной форме, легко усваивается детьми, лингвистическая сказка соответствует всем законам жанра сказки, тем самым облегчая процесс вовлечения.

Для того, чтобы понять, как применяется метафора во время обучения иностранному языку, в частности, английскому, были изучены видеозаписи уроков английского языка (как «носителей», так и «неносителей» языка) и рассмотрены такие аутентичные учебно-методические комплексы как *Kid's Vox* от издательства CAMBRIDGE University Press и *New English File* от издательства Oxford University Press.

Довольно часто преподаватели английского языка используют метафору при обучении фонетике. Одним из ярких примеров использования метафоры (в частности, метафорической сказки) является сказка о «Мистере Языке». Как правило, к данной сказке обращаются педагоги, работающие с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Во время данной сказки учитель представляет детям главного героя сказки и одновременно подготавливает речевой аппарат детей к работе. Далее, следует продолжение сказки. Одно из возможных – для отработки звука [θ].

«Язычок заблудился в лесу. А в лесу жила злая Змея. Ктогда к ней кто-нибудь приближался, она сердито шипела «С-с-с». Из-за этого все звери боялись дружить с ней. А сегодня она очень грустная, ведь у нее день рождения, а она одна, без друзей. Пожалел Змею Язычок и решил сделать подарок ко дню рождения – научить произносить добрый звук [θ]. Пофантазируем, на что он похож? Верхние и нижние зубы пусть будут «хлебом», а язычок «сыром» (или другой начинкой). Положи «язычок-сыр» между «зубами-хлебом», и чуть-чуть прикуси, чтобы «сыр» не упал. А теперь скажи: «С-с-с», получится звук [θ θ θ]. Змея попробовала, и у нее получилось [θ θ θ]. «Thank You», – обрадовалась змея. Язычок спел ей песню «Happy birthday».

При употреблении метафоры процесс обучения произношения становится более увлекательным и воспринимается детьми как игра, тем самым помогая им неосознанно понять артикуляцию звуков.

Необходимо отметить, что лингвистическая сказка должны быть написана простым языком. Кроме этого, сказка должна быть лаконичной. Это необходимо для того, чтобы поддерживать оптимальный темп урока. Также сказка не должна отвлекать детей от изучаемого материала, иными словами, не обладать избыточной наглядностью. Помимо этого, для наилучшего усвоения изучаемого явления сказка должна строиться на основе понятных для детей объектов и моделей.

При обучении фонетике, к использованию метафоры прибегают не только учителя, работающие с дошкольниками и младшими школьниками,

но и педагоги, работающие со средним и старшими школьными звеньями, со студентами первых курсов языковых факультетов и взрослыми, которые начали изучать английский в частных языковых центрах.

Например, для того, чтобы школьникам среднего звена было понятно, где ставить ударение в слове *mechanic*, разработчики учебника *Kid's Box 5* сравнили его с автомобильной гонкой, где гонщиками являются слоги слова *mechanic*, а то, что ударение необходимо поставить на второй слог показывают тем, что именно второй гонщик финиширует первым.

Студентов – первокурсников языковых факультетов учат работать с тонограммой – инструментом, который визуальным образом помогает понять, в какой части фразы нужно поднять или опустить тон голоса (рис. 1), так как интонация является неотъемлемой частью фонетики.



(Рис.1)

Тонограмма представляет собой две параллельные прямые, где верхняя прямая олицетворяет высокий тон голоса, а нижняя прямая, соответственно, означает нижний тон голоса. В данном примере проиллюстрирован низкий восходящий тон, который отличается низким началом и постепенностью повышения, то есть студент, умеющий работать с данным инструментом, понимает, в какой момент ему нужно начать повышать голос.

Для того, чтобы взрослым людям было понятнее, как произносить те или иные звуки, разработчики современных учебно-методических комплексов также используют визуальную метафору (рис. 2).

	He works abroad.
	She likes good food.
	She laughs a lot.
	He plays the piano.
	She lives in London.
	She does exercise.
/ɪz/	She watches comedy films.
	He relaxes at night. She dresses very well.

(Рис. 2)

Например, на рисунке 2 составители учебника сравнивают звук [s] с шипением змеи.

Таким образом, применение метафорических образов во время урока

позволяет педагогу наглядно преподнести материал и вызвать сильные эмоции у обучаемых. Следовательно, данный материал будет лучше усвоен, так как доказано, что то, что имеет эмоциональную окраску, запоминается лучше.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. CAROLINE. NIXON. *Kid's Box Level 5 Pupil's Book British English*. CAMBRIDGE University Press, 2017.
2. Oxenden, C., Latham-Koenig, C., Seligson, P. *New English File: Student's Book Pre-intermediate Level*. Oxford University Press, 2005.
3. Аракин В. и др. (ред.). *Практический курс английского языка*. 1 курс. М. : Litres, 2019.
4. Ладыженская Т. А. и др. *Речевые секреты*. М. : Просвещение, 1992.
5. Потебня А. А. *Эстетика и поэтика*. М. : Искусство, 1976. 614 с.
6. *Фонетическая сказка о языке* [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://infourok.ru/foneticheskaya\\_skazka\\_o\\_yazychke-319932.htm](https://infourok.ru/foneticheskaya_skazka_o_yazychke-319932.htm)

Степанова Д. Р., Зейнутдинова Э. Ш.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования иноязычных фонетических навыков на младшей ступени обучения французскому языку. Особое внимание уделено проблеме использования аутентичного песенного материала на уроках иностранного языка. Авторами делается вывод о важности использования песенного материала на уроках иностранного языка в средней школе, о преимуществах такого способа формирования фонетических навыков обучающихся, а также рассматриваются принципы использования песен на уроках французского языка.

**Ключевые слова:** песенный материал, иноязычные фонетические навыки, песня на уроках французского языка, формирование произносительных навыков на уроках иностранного языка.

В современной методике преподавания иностранных языков есть множество важных проблем. Одной из таких проблем является формирование иноязычных фонетических навыков у детей. Внедрение аутентичных текстов в школьную программу приобретает большое значение. Общеизвестно, что песенный материал, особенно аутентичный, является важным элементом культуры любого языка и поэтому заслуживает пристального внимания. Кроме того, песня – это эффективное средство формирования интереса к

культуре страны изучаемого языка и к самому языку, а также весьма действенный способ закрепления языкового материала.

Использование песен в преподавании иностранного языка актуально по нескольким причинам. Во-первых, таким образом обучающиеся могут приобщиться к культуре страны изучаемого языка. Во-вторых, при работе с песенным материалом создаются предпосылки для общего развития личности обучающегося. Песня как жанр музыкального творчества содержит в себе элементы культуры страны изучаемого языка.

Младшая ступень – самая важное время для обучения иностранному языку. В это время учащиеся знакомятся с новым алфавитом, обучаются письму, видят разницу в синтаксисе французского и русского языков. Именно на этой ступени закладываются основы коммуникативной компетенции, которые необходимы для дальнейшего изучения языка и развития в этом предмете.

Младшая ступень обучения иностранному языку – самый ответственный этап в обучении фонетике иностранного языка. Именно от того, как проходит обучение на этом этапе, зависит успех в овладении предметом в дальнейшем [1].

Младшая ступень обучения иностранному языку охватывает период жизни от 11 до 13 лет, когда он проходит обучение в 5–6 классах, и определяется важным обстоятельством в жизни ребенка – его переходом из начальной школы в среднюю [2].

Для того, чтобы заложить базу коммуникативных навыков, необходимо потратить довольно большой промежуток времени, так как детям необходимо научиться понимать иностранную речь на слух, читать, устно выражать свое мнение средствами изучаемого языка, то есть пользоваться графикой и орфографией иностранного языка.

Можно утверждать, что на младшей ступени обучения происходит формирование слухо-произносительной базы; на следующих ступенях она должна укрепляться, то есть каждая ступень имеет свою задачу в отношении обучения произношению. К тому же, необходимо учитывать, что, если на младшей ступени будет что-то упущено и возникнут некорректные произносительные привычки, то в дальнейшем будет очень тяжело от них избавиться.

Следовательно, на младшей ступени обучения иностранному языку необходимо уделить внимание формированию мотивации, которая в дальнейшем и определит успешность обучения и подготовит обучающихся к восприятию культуры другого народа. Именно на младшей ступени и определяется коммуникативная способность. В этот период обучающиеся приобретают необходимые речевые умения и навыки, которые помогут им принимать участие в учебной деятельности и общении.

Использование песни в преподавании языка не является чем-то новым. В изучение иностранных языков на разных этапах обучения необхо-

димо включать песни и развивать учебную деятельность вокруг этого методического инструмента. В некоторых учебниках по французскому языку мы уже можем наблюдать внедрение песенного материала. Так, например, в учебно-методическом комплексе «Rencontres» к каждой главе есть разработанный песенный материал на основе аутентичных музыкальных произведений.

В песнях есть все – и готовые речевые клише, и живой язык, и грамматический материал. Они развивают способность понимать иноязычную речь, служат фонетическим и произносительным эталоном и обучают способности запоминать на слух.

Использование песни в учебном процессе способствует появлению мотивации, помогает создать благоприятный психологический климат на уроке, расширяет кругозор обучающихся за счет получения информации о культуре страны и воспитания эстетических вкусов, совершенствует произносительные и речевые умения и навыки [4].

В основе методики обучения детей иностранному языку лежат четыре принципа работы: игра, движения, музыка и наглядность. Именно в такой совокупности они помогают повысить качество обучения и добиться эффективных результатов. Песенный материал включает в себя все эти четыре вида работы. Музыка в обучении представлена широким выбором песен, которые помогают закрепить языковой материал, пополнить словарь лексико-грамматических единиц, применить речевые образцы на практике. Слова песен, соединенные с ритмом и музыкой легче запоминаются и повышают мотивацию к обучению. Песенный материал не воспринимается обучающимися как учебный и обязательный, а заинтересовывает их и отвлекает от монотонной работы.

Можно сделать вывод, что песенный материал – эффективный способ обучения иностранному языку. Однако, для грамотного использования песни как метода обучения необходимо придерживаться нескольких рекомендаций.

Прежде всего, для правильного использования песни на уроке иностранного языка необходимо грамотно подобрать материал. При отборе песенного материала следует придерживаться нескольких принципов:

1. Принцип аутентичности. Аутентичный материал представляет собой культурологическую ценность и обеспечивает расширение лингвострановедческого кругозора обучающихся.

2. Принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов школьников. Необходимо учитывать, что на начальном этапе обучения иностранному языку важно заинтересовать обучающихся и поддерживать интерес к предмету.

3. Принцип методической ценности. Песенный материал должен не только соответствовать эстетическим вкусам школьников, но и представлять собой прием обучения фонетике.

4. Принцип наличия проблематики. Песенный материал должен соответствовать теме урока, а в тексте песни должны присутствовать усваиваемые лексические и фонетические единицы.

Только при соблюдении этих принципов можно гарантировать эффективный результат.

После отбора песни необходимо поэтапно продумать технологию работы с ней, применить все возможные методические приемы.

Песня и музыка – это эмоциональные и эстетические невербальные средства выражения. Если логически ввести их использование в урок в школе, они могут помочь обучающимся понять живой язык и научиться говорить на нем [3].

Песенное выражение языка часто рассматривается как единственный аспект досуга и иногда даже полностью исключается из целей курса. Песню необходимо использовать как предлог для разговорной речи, для размышлений об элементах культуры изучаемого языка.

Песня – это связь с культурой изучаемой страны. Использование песни в обучении французскому языку – это открытие культуры иного мира, открытие новых возможностей для выражения, действия и взаимодействия, получение удовольствия от обучения.

Понимание текста часто играет вне контекста изучения языка лишь второстепенную роль. Основную роль играет звучание слов, фонетический строй языка, интонация исполнителя. Песня как коммуникативное учебное пособие может помочь обучающимся развить устное владение иностранным языком. Изобилие выразительности, присущей песне, с одной стороны, знакомит обучающихся с интонацией французского языка, а с другой стороны, помогает им отойти от фонетической системы родного языка и лучше интегрировать французскую. Помимо этого обучающиеся могут тренировать свои фонетические навыки с помощью упражнений по песне. Произнося текст песни за исполнителем и имитируя его произношение, ученик становится более способным к воспроизведению фонетической системы французского языка в реальной ситуации общения.

Петь – значит совершать акт общения, который в данном контексте, связывает передатчика информации и приемника. Одной из особенностей этого акта коммуникации является необратимость роли участников общения.

Песня является эффективным способом внедрения фонетической системы языка в речь. Выразительность и мелодичность слов исполнителя учащемуся усвоить звучание языка. У обучающегося появляется мотивация к имитации звуков речи вслед за исполнителем.

При формировании фонетических навыков необходимо обращать внимание на то, что звуки во время пения произносятся отчетливее, чем в речи, поэтому процесс пения помогает перенести навык четкой артикуляции в устную речь. К тому же, интонация исполнения может помочь в преодолении монотонности речи обучающихся.

В качестве примера предлагаем комплекс упражнений на основе старинной детской песенки «Frère Jacques».

Frère Jacques x2  
dormez-vous? x2  
sonnez les matines x2  
ding, dang, dong x2

1. Найдите в тексте песни все слова с носовыми звуками. Произнесите их.

2. Найдите слова со звуками [ã] / [Ê] / [ô]:

mai	ton	ses
vent	dans	bon
faim	sot	franc
bas	pain	vin

3. Найдите в каждой паре слов слова со звуками [ã] / [Ê] / [ô]:

tien – tienne	ton – tonne	bon - beau
cas – quand	paix – pain	vient - viennent
pan – panne	plein – plaine	chien - chienne

4. Сколько раз вы слышите звуки [ã] / [Ê] / [ô] в следующих фразах:

Lundi prochain ils vont en avion.

Les champs sont pleins de parfums.

Ce matin il prend son bain dans la chambre.

Le musicien tient le violon à la main.

Таким образом, можно сделать вывод, что песенный материал является эффективным средством формирования фонетических навыков у младших школьников. Однако, при выборе песенного материала необходимо четко обозначить цель и ожидаемый результат от метода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. М. : Академия, 2000. С. 608.

2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М. : АСТ Астрель, 2008. 238 с.

3. Фатахова М. С. Использование песен на уроках иностранного языка // Россия и Европа: связь культуры и экономики : мат-лы XIV междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Н. В. Уварина. Прага : World Press s.r.o., 2016. С. 352–355.

4. ШUTOва Н. П., Лобецкая И. П. Аутентичная песня на уроке иностранного языка // Научные механизмы решения проблем инновационного развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Уфа : Аэтерна, 2016. С. 83–87.

## РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы развития грамматических навыков у школьников среднего звена и возможность использовать индивидуальный формат обучения для достижения высоких результатов.

**Ключевые слова:** грамматика, грамматический навык, коммуникативная компетентность, методика, индивидуальное занятие.

Грамматика была и остается на протяжении многих лет предметом интенсивных обсуждений и дискуссий. В обучении иноязычному говорению грамматика занимает важное место, являясь каркасом, на котором базируется лексика. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков.

Усвоение грамматики вызывает много трудностей, усугубляющимися грамматическими терминами, правилами, исключениями.

Согласно Ж. Л. Витлину [1] в понятие «грамматика» включаются разные разделы науки о языке, например, такие, как словообразование и фонетика, а также орфография, элементы лексикологии, фразеологии и стилистики».

Е. И. Пассов в своей книге «Основы методики обучения иностранным языкам» (Изд-во «Русский язык», 1998) [5], выделяет другое определение грамматики. Методист говорит, что «грамматика – это строй языка и наука об этом строе». В свою очередь, Р. К. Миньяр-Белоручев [4], считает, что «грамматика является структурой языка и превращает его в речь».

Согласно Е. И. Пассову [5], «грамматический навык – синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах». Г. В. Рогова [6] понимает под «грамматическим навыком говорения стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной речи».

Таким образом, в нашем понимании грамматический навык – это способность производить автоматизированное речевое действие.

Он обладает следующими качествами:

- автоматизированность (скорость воспроизведения грамматической единицы);
- устойчивость (прочность усвоения грамматических структур);
- гибкость (возможность применения, «перенос» на новые ситуации).

В последние годы наблюдается усиление практической направленности в обучении грамматике, что находит выражение в четком отборе грамматического минимума, в максимально рациональном использовании учебного времени, в выборе экономных и эффективных способов объяснения грамматики, в обильной тренировке с помощью целенаправленных упражнений, в применении технических средств обучения.

Несмотря на то, что без знания грамматики практически невозможно научиться общению на иностранном языке, в новых стандартах ФГОС не ставится в преподавании иностранных языков сложных задач по изучению теоретических основ языка, глубинных основ грамматики. Основной акцент делается на развитие коммуникаций, на умение человека общаться, на овладение языком в процессе общения. Концепция модернизации образования в Российской Федерации до 2016 года определяет социальные требования к системе школьного образования следующим образом: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [8].

ФГОС второго поколения включают в себя требования, предъявляемые по овладению грамматикой иностранного языка на этапе средней школы.

Обучение школьников иностранному языку в формате индивидуального обучения занимает все большую нишу в системе среднего образования. Новые стандарты образования (ФГОС второго поколения) выдвигают к подготовке домашних заданий и освоению программы на этапе средней школы возросшие требования, поэтому необходима и уместна дополнительная подготовка вне школы, дома (или в школе за дополнительную плату). Данный вид занятий вне школы становится неотъемлемой частью жизни современных школьников, и особенно актуален сегодня.

Формат индивидуальных занятий иностранными языками существовал всегда в разных странах и системах образования, он имеет ряд очевидных достоинств:

- возможностью индивидуального запроса ученика (студента) на формирование и отработку определенных навыков (в том числе, и грамматических) в изучении иностранного языка,
- возможностью гибко подходить к проведению каждого занятия и тщательно автоматизировать приобретенные ранее навыки и умения,
- у частного педагога есть большой резерв материалов и упражнений, он не ограничен конкретной школьной программой определенного УМК.

Кроме того, современные реалии задают новые направления в системе среднего образования в Российской Федерации, а именно:

- официальная перестройка системы контроля знаний по иностран-

ному языку в школах (введение обязательного ОГЭ и ЕГЭ) нацеливает учащихся на плановые и систематические занятия для достижения положительного результата,

- современные тенденции к индивидуальному обучению в частных школах и на дому определяют ведущую роль индивидуальных занятий для учеников и роль репетиторов (частных педагогов) в получении искомым знаний, коммуникативной и межкультурной компетенций нового поколения страны.

Для того, чтобы индивидуально подойти к решению задач в изучении английского языка на этапе средней школы, а именно, разработать индивидуальный комплекс упражнений по формированию грамматических навыков в учебном году 2019-2020 для учеников 5-х и 7-х классов нами было разработано и проведено контрольное тестирование учеников.

Данная проверка знаний (констатирующий этап экспериментальной работы по развитию грамматических навыков на среднем этапе школы) определил ближайшие зоны развития в обучении наших учеников с точки зрения в области грамматики. Мы предложили ученикам выполнить грамматический тест, состоящий из нескольких заданий для 5 класса средней школы.

В первом задании нужно было употребить глаголы в нужной форме (упражнение на трансформацию). Здесь были предложения такого типа:

Henry (live) in Scotland. He (have got) a friendly family. Saturday and Sunday (be) their days-off. Henry (not, have) lessons at school. The boy (write) French words in his copybook. ...

Во втором задании детям было предложено закончить предложения, употребив прилагательные в правильной степени сравнения:

1. Lake Baikal is one of the (amazing) places in our country. 2. The story is the (bad) in the book. 3. Than pen is (thin) than this one. 4. Her bag was (heavy) of all. 5. Russia is (large) than all the other countries in the world. 6. Whose poem is (good) ours or hers?

Третье задание предполагало работу с артиклями, личными, неопределёнными, указательными и притяжательными местоимениями, образованием множественного числа существительных.

Подобное по структуре тестирование, но на более продвинутом уровне было проведено и с учениками 7 класса, занимающихся английским языком на индивидуальных занятиях.

В первом задании необходимо было вставить правильную форму глагола, предлоги, местоимения:

1. Waiter, ----- a fly in my soup.  
A there are B there is C is
2. How many cousins ----- you got?  
A has B have C her
3. Stop watching TV. You----- do your homework.  
A must B mustn't

4. There aren't biscuits in the cupboard.  
A some B any C much
  5. They -----going to buy a new piano tomorrow.  
A were B are C is
  6. There are hundreds of market towns and villages -----the UK.  
A in B on C at
  7. ----- favourite group is The White Stripes.  
A they B their C she
  8. My mother ----- five days a week.  
A work B is working C works D worked
  9. My mum -----dinner now.  
A cooked B cooks C cooking
  10. I ----- basketball yesterday.  
A don't play B didn't play C didn't played
  11. He -----football every week.  
A plays B is playing C playing
- Во втором задании учащимся предложено было выбрать грамматически правильный вариант из текста:

Lovely garden

I've been living near this garden since the day I was born. It's been really long time as I'm going to celebrate my (12) anniversary next week. Of course, the garden looked different in my childhood. It (13) dark green and had a large park around it. There (14) different plants in the garden: young apple, pear, and plum trees, blackberry bushes, and lots of flowers. My mom was fond of flowers and spent most of her free time taking care of (15). White rose, Mum's favorite, still grow in front (16) the house.

Once I decided to leave the countryside and move to the city. I (17) a job and rented a small flat there. But I couldn't adapt to the city lifestyle and missed my garden very much. A year later I came back. Fortunately, (18) had bought my house with garden by that time and I happily settled back.

12 - 1) sixty; 2) sixteen; 3) sixtieth; 4) sixties

13 - 1) seems; 2) is seemed; 3) seemed; 4) was seemed

14 - 1) is; 2) are; 3) was; 4) were

15 - 1) this; 2) them; 3) they; 4) themselves

16 - 1) on; 2) in; 3) to; 4) of

17 - 1) find; 2) have found; 3) found; 4) was found

18 - 1) nobody; 2) somebody; 3) anybody; 4) everybody

В третьем задании необходимо было преобразовать слова, чтобы они грамматически и лексически соответствовали содержанию текста, его иллюстрация ниже:

The Vienna Fest became ----- in 1878. (FAME). In those days concerts were very ---

(EXPENSE). Richard Neumann, a talented ----- (MUSIC), decided to start free concerts in order pure people can enjoy the classical music. There were also the

places for people who can pay. These concerts of classical music were very ----- (SUCCESS).

Today the Vienna Fest have become ----- (NATIONAL). Orchestras from all over the world take part here.

Проведя данное контрольное тестирование в начале учебного года, получили следующие результаты:

Таблица 1. Ученики 5 класса

		Школа	Результаты	Выявленные ошибки в разделах грамматики
1	Ирина	5 а	3	Времена глаголов, неправильные глаголы
2	Герман	5 г	3	Времена глаголов, местоимения some, any, личные местоимения
3	Егор	5 г	4	Местоимения some, any, личные местоимения

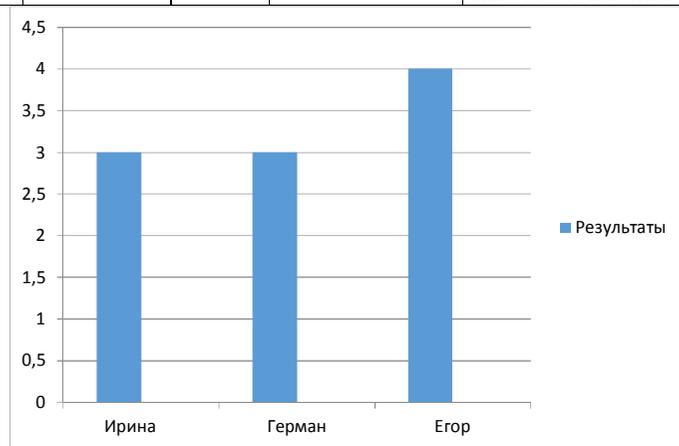
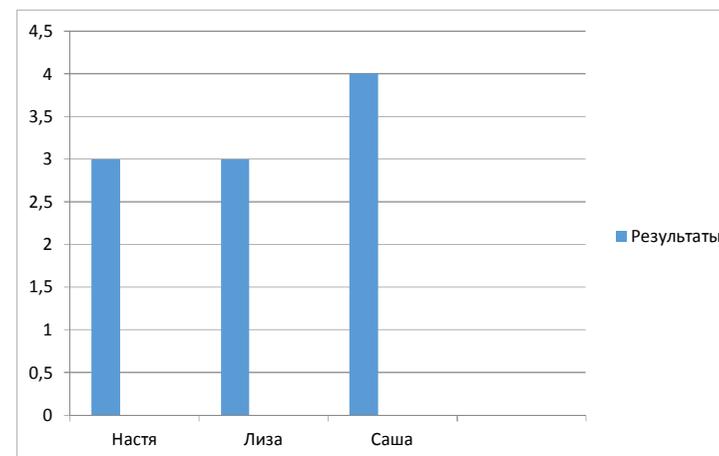


Таблица 2. Ученики 7 класса

		Школа	Результаты	Выявленные ошибки в разделах грамматики
1	Лиза	7 б	3	Времена глаголов, вопросительные предложения, притяжательные местоимения
2	Настя	7 б	3	Времена глаголов, вопросительные предложения, притяжательные местоимения
3	Саша	7 а	4	Времена глаголов



При оценке работ мы опирались на следующие критерии оценивания учащихся:

«5» – ставится при результате 89 – 100 % выполнения теста

«4» – ставится при результате 71 – 89 % выполнения теста

«3» – ставится при результате 49 – 70 % выполнения теста

«2» – ставится при результате 11 – 49 % выполнения теста

Основываясь на проведенном контрольном тестировании в начале учебного года, репетитор может подготовить и реализовать комплекс упражнений для каждого ученика по его запросу по формированию грамматических навыков на этапе средней школы. Данному блоку экспериментальной части будет посвящено следующее исследование в течение 2019-2020 гг.

В индивидуальной работе по развитию грамматических навыков у школьников очень важно заниматься регулярно. Хорошие результаты являются следствием ответственного и сознательного отношения родителей и школьников к дополнительным урокам, посещению всех занятий по расписанию и выполнению домашних заданий.

Кроме того, важным фактором для успешного овладения грамматическими навыками является психологическая компетентность репетитора. Не секрет, что часто интерес к предмету формируется в начальной и средней школе и определяется профессиональными качествами педагога, в том числе и знанием детской психологии, и его умением выстроить диалог с детьми. Успех сопутствует тем из них, кто смог установить первый контакт с подопечными, выстроить доверительные отношения, поддержать их в стремлении преодолеть трудности и, в дальнейшем, увлечь ребят изучением грамматики и иностранного языка в целом.

Формирование грамматических навыков у учеников средней школы является залогом их успешного освоения не только более сложных ступеней грамматики английского языка, но и эффективного овладения иностранным

языком в целом. Индивидуальная работа с учениками, как персонифицированный направленный вид деятельности, в этом отношении доказывает свою эффективность, а, значит, востребованность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Витлин Ж. Л.* Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2000. № 5.
2. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва, 2009.
3. *Горлова Н. А.* Лично-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы : учебное пособие. М. : МГПУ, 2010. 248 с.
4. *Миньяр-Белоручев Р. К.* «Примитивная» грамматика для изучающих иностранный язык // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 27–29.
5. *Пассов Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М. : «Русский язык», 1998.
6. *Рогова Г. В.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М. : Просвещение, 1998.
7. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М. : 2002. 239 с.
8. [www.government.ru](http://www.government.ru)

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Ананьева Е. В., Григорьева Е. Н.*

### **ПРИМЕНЕНИЕ CLIL-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ**

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности применения технологии CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение) на уроках английского языка в профильных классах старшей школы. Данная статья раскрывает сущность CLIL как педагогической технологии, а также подробно описывает содержание ее компонентов. Автор развернуто обосновывает актуальность, целесообразность и эффективность применения предметно-языкового интегрированного обучения на уроках английского языка, а также обобщает преимущества и недостатки его использования в обучении английскому языку в старшем звене.

**Ключевые слова:** CLIL, технология, предметно-языковое интегрированное обучение, профильное обучение, английский язык.

Современная система образования предполагает подготовку обучающихся к выбору профессий еще в школе, во многом посредством профильного обучения в старшей школе. Состав учащихся старших классов дифференцируется в соответствии с их интересами, областью предметов, которые они планируют изучать углубленно, а также с развитием их профессиональной ориентации. Если одни уже выбрали будущую профессию и круг профильных предметов, другие все еще находятся на стадии выбора, не имея четкого плана и определенного интереса к конкретному предмету и сфере деятельности.

Профильное обучение позволяет организовать образовательный процесс старшеклассников в соответствии с их индивидуальными способностями, создать особую образовательную траекторию, которая позволит каждому учащемуся изучать определенный ряд предметов в углубленной форме. ФГОС среднего общего образования предполагает следующий перечень основных профилей:

- естественно-научный (профильные предметы: математика, физика, химия, биология);

- гуманитарный (где углубленно изучают русский язык и литература, иностранный язык, история, обществознание);
- социально-экономический (профильные предметы: математика, экономика, право, обществознание);
- технологический (где профильными являются математика, физика, информатика) [2].

Одной из актуальных проблем в профильных лингвистических классах старшего звена является отношение учащихся к иностранному языку и его место в системе профильного обучения. Очевидно, что знание иностранного языка на современном рынке компетенций является приоритетным и востребованным. Однако нетрудно представить, что углубленное изучение профильных предметов может отодвинуть английский язык на второй план, значительно снизить мотивацию учащихся к его изучению.

Одним из способов ее повышения является интегрирование в учебный процесс межпредметных связей с профильными предметами, где язык станет непосредственным средством изучения других предметов и освоения компетенций. В связи с этим все чаще учителя английского языка используют новые образовательные технологии в процессе обучения английскому языку.

Примером такой эффективной технологии является предметно-языковое интегрированное обучение CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Термин «CLIL» бы предложен Дэвидом Маршем в 1994 году. Идея предметно-языкового интегрированного обучения возникла как реакция на возросшие требования к уровню владения иностранным языком [2].

Специфика CLIL-методики заключается в том, что знание языка становится инструментом изучения содержания предмета. При этом язык интегрирован в программу обучения, а необходимость погружения в языковую среду для возможности обсуждения тематического материала значительно повышает мотивацию использования языка в контексте изучаемой темы.

Урок с применением CLIL состоит из следующих обязательных компонентов:

- CONTENT (Содержание) – развитие знаний, умений, навыков предметной области;
- COMMUNICATION (Общение) – пользоваться иностранным языком при обучении, при этом изучая как им пользоваться;
- COGNITION (Познание) – развитие познавательных и мыслительных способностей, которые формируют общее представление;
- CULTURE (Культура) – представление себя как часть культуры, а также осознание существования альтернативных культур, менталитетов, межпредметных связей [1].

Говоря о содержательном аспекте CLIL технологии, мы подразумеваем учебный материал, прежде всего – текст, который подобран с учетом

предметного содержания профильных предметов. При этом внимание акцентируется как на содержании текстов, так и на необходимой предметной терминологии.

Например, на уроках английского языка в физико-математическом классе содержательной основой может стать текст о строении двигателя (“Types of engines”), различиях в единицах измерения в разных странах (“Units of measurement in different countries”) и т. д.

Коммуникационный компонент технологии вполне обоснован, поскольку ФГОС нового поколения называет главной целью обучения иностранным языкам формирование коммуникативной компетенции – умение общаться на иностранном языке.

Именно коммуникационный компонент определяет этапы урока с применением CLIL технологии. Сформулировав тему цели урока, учащиеся переходят на предтекстовый этап, где им предлагается определить тему и идею предложенного текста, снять языковые трудности, ознакомившись со специальной лексикой: терминами, формулами, а также сопутствующей универсальной лексикой. Только после этого осуществляется чтение и языковое понимание текста, таким образом, что учащийся понимает основную идею и описанное явление и может кратко рассказать текст и передать сущность этой идеи своими словами, оперируя уже известной лексикой.

После этого и наступает выход в речь, этап на котором учитель может предложить учащимся широкий ряд языковых упражнений. Чаще всего это может быть постановка проблемы, которую учащиеся должны решить, используя свои знания профильного предмета, языковые навыки и речевые умения, а также воображение, нестандартное мышление. Также логичным завершением данного этапа может быть проектная деятельность, когда учащиеся путем научных методов в ходе исследования получают новый продукт. При этом работа может вестись как в группах, так и в парах и индивидуально. Например, на уроках английского языка в профильном естественнонаучном или медицинском классе интересными темами для проекта могут стать сравнение систем здравоохранения в России и Великобритании, перечень универсальных лекарственных средств, применимых во всем мире; история, порядок и отношение к вакцинации в разных странах и т. д.

Профильно-ориентированные уроки с применением предметно языкового интегрирования не могут иметь места без познавательной деятельности. В ходе урока учащий активно вовлечен в познавательный процесс, происходит интеграция знаний ученика по профильному предмету и его языковых знаний и умений. Во-первых, происходит актуализация уже имеющихся знаний по предмету, а во-вторых, формируются углубленные знания в рамках предметных областей, развиваются навыки аналитического и критического мышления а также познавательные универсальные учебные действия, такие как умение находить нужную информацию из различных источников, вычленять главную информацию из второстепенной, формулировать проблему, выдвигать тезисы и аргументы, находить доказательства,

излагать свою точку зрения по поставленной проблеме.

Последний, так называемый «культурологический» компонент CLIL-технологии проявляется главным образом в возможности сравнить реалии, явления и предметы, подходы и отношения к ним в странах изучаемого языка и нашей стране. Это дает возможность найти сходства и различия, плюсы и минусы, рассматривать проблему с разных позиций, культурных, религиозных и идеологических взглядов. Например, в социально-экономическом профильном классе на предметно-языковом интегрированном уроке английского языка можно рассмотреть такие темы, как политическое устройство в Великобритании, Америке и Российской Федерации, найти сходства и различия в их законодательной, исполнительной и судебной власти. Другим примером может служить тема борьбы с безработицей и способы ее решения в разных странах и т. д. Такие уроки, несомненно, расширят кругозор учащихся, погружают их в естественную языковую среду, а также способствуют формированию социокультурной компетенции учащихся.

Таким образом, мы считаем применение технологии CLIL на уроках английского языка в профильных классах старшей школы необходимым и эффективным. Во-первых, данный подход соответствует требованиям ФГОС, формирует интегрированные межпредметные связи, активно нацелен на развитие умений и навыков учащихся, способствует формированию необходимых компетенций. Во-вторых, предметно-языковое интегрированное обучение идеально вписывается в учебный процесс старшей школы, где основные силы учащихся направлены на изучение профильных предметов. Интегрированные уроки становятся дополнительным источником знаний и умений учащихся по профильному предмету. В-третьих, активное развитие всех языковых навыков, пополнение словарного запаса разными пластами лексики, определенной терминологии, новыми языковыми конструкциями, обилие языковых упражнений и активного говорения способствует качественному повышению языкового уровня учащихся.

Кроме того, данная технология универсальна и подходит для использования в любом классе, вне зависимости от профиля, комплектации, языкового уровня. Нельзя не отметить также, что интегрированные уроки несут профессионально ориентационную направленность, особенно для учащихся, которые не могут определиться с профильными предметами и будущей профессией. И, наконец, интересные интегрированные уроки безусловно повышают мотивацию учащихся к изучению английского языка, даже не смотря на необходимость углубленного изучения и без того сложных предметов профильного цикла.

Однако даже при наличии множества преимуществ, CLIL имеет и ряд недостатков. А именно, не всегда учитель английского языка в полной мере обладает необходимыми умениями и навыками для интегрированного урока, особенно когда мы говорим о сложных химических или физических

явлениях, процессах, величинах. Более того, такие уроки требуют от учителя долгой и тщательной подготовки, специального оснащения: отсутствие УМК по английскому языку для школьников профильного обучения побуждает учителя самому заниматься поиском информации и разработкой комплекса упражнений. Самым существенным недостатком CLIL является отсутствие возможности применять эту технологию постоянно. Учителю никак не обойтись без обычных, неинтегрированных уроков английского языка, направленных исключительно на развитие базовых языковых навыков и речевых умений английского языка. Необходимы уроки, где помимо языковых, перед учащимися не стоят другие предметные цели, приоритет не отдается профильным предметам.

Итак, можно сделать вывод, что применение технологии CLIL на уроках английского языка в профильных классах старшей школы соответствует требованиям современного стандарта образования, и позволяет успешно оптимизировать процесс изучения иностранного языка учащихся путем интеграции иностранного языка и профильных предметов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://multiurok.ru/files/priedmietno-iazkovoie-intieghrirovannoie-obuchieniie-clil.html>
2. Проект «Порталы и сайты образовательных организаций» [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://eduface.ru/consultation/ombudsmen/kakie\\_profilii\\_predusmotreny\\_dlya\\_obuchayuvijsya\\_na\\_urovne\\_srednego\\_obwego\\_obrazovaniya](https://eduface.ru/consultation/ombudsmen/kakie_profilii_predusmotreny_dlya_obuchayuvijsya_na_urovne_srednego_obwego_obrazovaniya)
3. *Халытина Л. П.* Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе : «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого». 2017. № 34. С. 47–52.

*Борисова И. Л.*

#### РАЗНООБРАЗИЕ ЯЗЫКОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Целью данной статьи является изучение образовательного потенциала социальных сетей в процессе изучения иностранных языков. Значительное внимание уделяется разнообразию мобильных приложений и языковых сайтов для общения в современном мире. В статье рассматриваются преимущества использования указанных сетей для решения ряда задач обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** иностранный язык, социальная сеть, изучение иностранных языков, онлайн обучение.

Всем, изучающим иностранный язык, известно, что лучший способ освоения языка – это погружение в языковую среду и, соответственно, общение с его носителями. Но, к сожалению, современная геополитическая обстановка в мире не способствует путешествиям. Однако, Интернет дает нам возможность погрузиться в иноязычную среду не выходя из дома, посетив сайты языкового обмена.

Языковые социальные сети благоприятно влияют на мотивацию к изучению иностранного языка, способствуют росту интереса учащихся к этому языку. Эти сайты были созданы специально для того, чтобы носители разных языков могли оказать друг другу помощь в их изучении. Не секрет, что материалы, представленные на этих сайтах, зачастую в разы интереснее тех, что напечатаны в наших учебниках. Аудиоматериалы актуальны и начитываются носителями языка. К тому же, разнообразие тем и проблем для обсуждения способствует совершенствованию умения поддерживать диалог и вести дискуссии. Все эти факторы ускоряют процесс обучения, улучшают качество усвоения материала и делают языковые сети популярными не только среди молодежи, но и более старшего поколения.

Сегодня в интернете можно ознакомиться с огромным количеством разнообразных ресурсов, выбрать для себя наиболее подходящий и изучать язык, работая по индивидуальной программе и в своем темпе.

Одним из таких ресурсов является международное сообщество **Busuu**. Busuu – это международный образовательный проект, нацеленный на изучение иностранных языков. Проект позволяет практиковаться с настоящими носителями языка, изучать их культуру, заводить новые знакомства. Всего он насчитывает более 80 млн слушателей-пользователей. Онлайн-курсы на 12 языках, включая китайский, арабский и японский языки, которые практически невозможно встретить в других языковых соцсетях, доступны в веб-версии и мобильном приложении. Материалы, представленные на сайте способствуют совершенствованию всех речевых навыков: чтения, письма, аудирования и говорения. Каждый урок посвящен определенной теме, пользователю предоставляется словарь необходимых слов и выражений, комплекс письменных упражнений на закрепление пройденного материала, тест на проверку знаний и обязательный диалог с носителем изучаемого языка. Работы учащихся перенаправляются друг другу, каждый может стать учителем и советчиком для тех, кто изучает его родной язык. Получив работу, «учителя» исправляют ошибки и помогают своим «ученикам» разобраться в языке.

Большая часть представленных на сайте материалов бесплатна. Если же вы захотите получить доступ к видеоурокам, или вам понадобится сертификат о прохождении курса, то это можно сделать путем приобретения премиум-аккаунта. Кроме вышперечисленных языков, здесь можно выучить английский, русский, французский, итальянский, немецкий, испанский, турецкий, польский языки.

Следует обратить внимание также на проект **My Language Exchange**.

Пользователями этой соцсети являются более 3 миллионов человек. Если вы хотите найти себе друга по переписке и совершенствовать свой иностранный язык, именно на этот сайт вам следует обратить внимание. На этом проекте представлено 115 языков, включая основные европейские и азиатские, а также разнообразные языковые игры и библиотека. Как и любая социальная сеть, она предоставляет возможность обмениваться текстовыми сообщениями, а так же договориться об общении посредством Skype.

**Duolingo.com** – бесплатная международная языковая сеть была запущена в 2011 году. Система обучения построена в виде интересных уроков с использованием элементов игры, по мере прохождения которых ученики помогают переводить веб-сайты, статьи и т. п.

Помимо веб-проекта Duolingo имеет мобильное приложение. На Дуолинго представлены не только самые популярные европейские языки, такие как английский, немецкий и французский, но также и испанский. В следующем году планируется запуск курсов шведского языка. В настоящее время программа Duolingo широко используется учителями школ, так как здесь представлены отличные упражнения, нацеленные на формирование и совершенствование навыков аудирования и перевода. Этот проект мотивирует на регулярность занятий (на почту приходят ежедневные напоминания), и можно самостоятельно задавать ритм.

**Lang8, Ling, Livemocha, Interpals, Lingualeo** – сайты, помогающие изучать иностранные языки, которые у всех на слуху. Однако существует еще огромное количество малоизвестных, но отнюдь не менее полезных социальных сетей и приложений.

**Babbel.com** – основанная в 2008 году в Германии социальная сеть для изучения иностранных языков предоставляет возможность изучить 14 языков (в том числе русский). Целевая аудитория – слушатели с уровнем владения языком Intermediate и начинающие. Помимо этого, существует возможность улучшить свои знания иностранного языка в сфере маркетинга, рекламы и PR и т. п. Каждый курс состоит из коротких уроков, которые, в свою очередь, содержат новые слова и фразы, упражнения для их запоминания и тренировки грамматики. Менеджер повторений помогает вам отрабатывать лексические навыки. Активно применяется мобильное приложение, существует возможность работать офф-лайн [1].

**Es.coffee.com** – интересный сайт для языкового обмена и языковых игр. Этот сайт предлагает несколько языковых игр, в которые можно играть по сети. Например, «Word Explainer» (цель игры – угадать слова по описанию других участников и предложить описание своих слов), «Make a Phrase» (цель – составить правильную фразу или словосочетание из предложенных слов). На сайте представлено 183 языка.

**Verbling** – это онлайн ресурс, предоставляющий студентам возможность найти репетиторов для онлайн занятий. Уроки проводятся индивидуально и в небольших группах, максимум 9 человек. Выбор преподавателя

(обязательно носителя языка) предоставляется самому обучаемому. Прочитав информацию об учителе и отзывы студентов, можно забронировать пробный урок и проверить свои знания.

Все занятия проводятся через приложение Google Hangout. На занятии работа может вестись как над произношением, лексикой или грамматикой, так и аудированием, говорением или письмом.

**Conversationexchange.com** – Благодаря данному ресурсу, у вас появится отличная возможность пообщаться с другими пользователями в чате, улучшить уровень владения иностранным языком, и, помимо всего прочего, познакомиться с культурой страны изучаемого языка. В зависимости от того, какие навыки вы предпочтете развивать и совершенствовать, ваше общение может происходить как в виде переписки, так и «живого общения» при помощи Skype. Более уверенным в своих знаниях слушателям эта языковая платформа предоставляет возможность узнать о носителях языка, которые живут в вашем городе и готовы пообщаться вживую, в общественном месте. Однако не следует забывать, что согласно правилам данной социальной сети, ваше общение должно представлять собой *«взаимообмен»*, то есть вы являетесь одновременно и студентом, и учителем, помогая вашему собеседнику в овладении новым для него иностранным языком.

**FluentU** – это обучение с помощью телепередач, видеоклипов, мультфильмов и т. д. Библиотека видеофайлов просто огромна. Можно в любой момент нажать на слово и посмотреть разные примеры его употребления, включая примеры из других видеороликов. Методы обучения здесь полностью зависят от вас. Это универсальный контент, подходящий для любого уровня владения языком. Всего на сайте предлагается 12 языков для изучения.

**Speaky.com** – следующая социальная сеть, применяемая для языковой практики. Сайт был разработан в 2014 году и первое время назывался «Gospeaky». Позднее его переименовали в Speaky, сменили дизайн, сделав его более ярким и живым. Сайт предназначен для письменной языковой практики.

В чате есть две детали, выделяющие данную платформу среди множества других: «подсказки» и «исправления».

*«Исправления»* позволяют вам исправить сообщение, написанное вами или собеседником. После этого будут показаны два варианта: неправильный (до исправления) и правильный (исправленный).

Для тех, кто испытывает трудности в общении с незнакомыми иностранцами, разработчики составили список фраз, которые уместно применять в подобной беседе (*Подсказки*).

**Tandem** – сеть, существующая пока только в виде мобильного приложения, на данный момент в доступе английский, французский, немецкий испанский, португальский, японский и китайский языки.

**English, Baby!** – это социальная сеть и онлайн курс обучения амери-

канскому варианту разговорного английского языка. У данного сервиса более 1,6 миллионов подписчиков, что делает его одним из крупнейших и успешных Интернет-сообществ по изучению английского языка как для студентов, так и для преподавателей. Очень популярен «English, baby!» в Китае, где проживают примерно четверть его пользователей. Широкий интерес проявляется и в других странах, таких как США, Бразилия, Турция, Египет и Индия [2].

«English, baby!» содержит несколько тысяч готовых уроков английского языка. В представленных на сайте видеороликах популярные актеры, музыканты и спортсмены наглядно объясняют способы употребления того или иного слова или фразы; а те, кто не является носителями языка, делятся своим опытом изучения. Видео уроки сняты в разных стилях, например, в стиле мыльной оперы или реалити-шоу, а в основе аудио уроков лежат сценки из современной жизни в исполнении актеров-носителей английского языка. Уроки включают изучение английской грамматики, тесты и пополнение словарного запаса.

Данная платформа будет интересна не только изучающим иностранный язык, но и преподавателям, так как «English, baby!» предоставляет возможность создать свои, или использовать на своих занятиях уже существующие на сайте уроки по английскому языку.

**Memrise** – это уникальная социальная сеть, использующая наиболее продвинутые приемы мнемотехники с тем, чтобы помочь пользователям запоминать информацию быстрее и более эффективно, чем при любом другом методе. Студенты могут как воспользоваться уже имеющимися курсами на сайте (а их свыше 6 тыс.), так и создать свой собственный.

Слова для заучивания выдаются определенными порциями (можно выбрать, сколько слов в день вы ходите учить) и в каждый курс входит несколько уровней.

Количество интернет-ресурсов, посвященных изучению иностранных языков, велико и оно постоянно растет. Большинство сайтов рассчитано на людей, освоивших начальный уровень языка и желающих попрактиковаться в «живом» общении с человеком, для которого этот язык является родным. Подобные социальные сети – отличное подспорье в образовательном процессе, преподавателю же остается только организовать работу своих учащихся на уроке, либо во внеурочное время. Использование языковых социальных сетей в изучении иностранного языка помогает разнообразить процесс обучения, сделать его интересным и захватывающим. Таким образом, можно сделать вывод, что языковые социальные сети являются эффективным методом обучения иностранному языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. <http://edushka.ru/>
2. <https://ru.wikipedia.org/>
3. *Мушников Ю. С.* Социальные сети как интерактивная форма обучения ино-

*Васильева Н. А., Семенова Е. С.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В настоящей статье рассматривается важность и эффективность применения Интернет-ресурсов в процессе формирования у школьников умений осуществлять письменную и устную коммуникацию в рамках урока английского языка. Раскрываются преимущества и возможности использования социальных сетей как средства обучения школьников на уроке, так и в самостоятельной деятельности учащихся. Даны результаты опроса на предмет использования социальных сетей при обучении устной и письменной коммуникации в школе среди учителей английского языка г. Чебоксары.

**Ключевые слова:** Интернет-ресурсы, урок английского языка, устная коммуникация, письменная коммуникация.

В современном обществе изменились требования как к содержанию образования, так и к эффективности учебного процесса. За время обучения в школе необходимо научить детей находить и применять на практике полученные ими знания; важно организовать процесс обучения так, чтобы ребенок был мотивирован и активен на уроке, мог самостоятельно оценить свои результаты.

Помочь учителю в решении этой задачи может грамотное сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных с использованием ресурсов Интернет.

Современный компьютер является универсальным инструментом, способным моделировать различные речевые ситуации и эффективно реагировать на действия и запросы учащегося. «Это средство обучения также является привлекательным и для учителей: помогает им оценить способности и знания ученика, побуждает искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения, дает простор для педагогического творчества. При этом компьютер дополняет учителя, а не заменяет его, выполняя роль инструмента, который при грамотном использовании значительно повышает эффективность педагогического процесса» [2].

«Английский язык, как и любой другой язык, выполняет коммуникативную функцию, поэтому как учебный предмет он является и целью, и средством обучения» [1]. В Интернете опубликовано огромное количество мультимедийных файлов на английском языке, содержащих научную и учебно-методическую информацию, что позволяет организовывать консультационную помощь, моделировать научно-исследовательскую деятельность, проводить виртуальные учебные занятия (семинары, лекции) в режиме реального времени.

### **E-mail-проекты**

Письменная коммуникация способствует более эффективному овладению иностранным языком, так как благодаря ей у студентов развиваются качества, позволяющие им эффективно взаимодействовать с другими собеседниками, представляющими иные культуры с помощью ресурсов сети Интернет. В Интернете существуют два вида письменной коммуникации: синхронная (Chat) и асинхронная (E-mail).

Коммуникация по электронной почте лучше всего осуществляется в виде E-mail проектов. Успех проекта зависит от того, насколько он хорошо продуман, насколько его тема интересна и соответствует уровню знаний участников.

Прежде чем планировать e-mail-проект учащиеся ищут себе партнера, с которым в дальнейшем обсуждают концепцию. Далее им необходимо определить продолжительность проекта, то есть его временные рамки. Затем надо составить расписание, когда всем партнерам будет удобно выходить на связь. И наконец, необходимо иметь представление о продукте в его финальном виде.

Огромное достоинство e-mail-проектов заключается в том, что они организуют иноязычное общение с носителями языка, благодаря этому и реализуется межкультурная коммуникация представителей разных лингвокультурных сообществ. Для учащихся важно осознавать, что проекты создаются не с целью показать преподавателю и получить хорошую оценку, а поделиться со своими одноклассниками или сверстниками интересной информацией и обсудить насущные проблемы. Таким образом, e-mail-проекты помогают развивать коммуникативную компетенцию учащихся и повышают мотивацию к дальнейшему изучению языка.

В рамках данной статьи мы также рассмотрим важность использования в обучении иностранному языку такого Интернет-ресурса как социальные сети. Многие преподаватели не рассматривают его, как средство обучения английскому языку и явно недооценивают возможности этого многофункционального ресурса. Чтобы подтвердить и доказать данное утверждение, был проведен опрос на предмет использования социальных сетей при обучении устной и письменной коммуникации в школе среди учителей английского языка г. Чебоксары. В рамках опроса мы задали единственный интересующий нас вопрос «*Используете ли вы социальные сети в обучении*

английскому языку?». Всего было опрошено 134 человека. Ответы преподавателей разделились следующим образом:

- «Да» – 13 % опрошенных;
- «Нет» – 87 %.

Результаты опроса показывают, что только 13 процентов учителей используют социальные сети в качестве инструмента обучения английскому языку. Согласно полученной нами информации, собранной в ходе интервьюирования преподавателей иностранного языка, можно сделать вывод, что, действительно, этот Интернет-ресурс является незаслуженно недооцененным и, в рамках данной статьи мы продемонстрируем, как можно использовать социальные сети на уроках английского языка с целью разнообразить упражнения из учебника и повысить мотивацию обучающихся.

Самыми популярными социальными сетями среди подростков можно смело назвать «ВКонтакте» и «Инстаграм», менее популярный источник информации среди российской молодежи – «Twitter». В данной статье мы бы хотели сделать акцент именно на них. Ведь в современном мире нет ни одного подростка, который бы не пользовался социальными сетями. Они активно вторгаются в сферу СМИ и входят в ТОП-10 самых популярных источников, откуда молодежь узнает актуальные новости. Проанализируем их структуру на примере самой актуальной сети – «вконтакте». В ней зарегистрировано более 100 миллионов человек, 60 из которых пользуются каждый день.

В первую очередь подростков привлекает рассматриваемая платформа своей доступностью – регистрация бесплатная. Можно создать профиль, который содержит в себе личную информацию. Также можно выкладывать личные фотографии, видео и аудиозаписи (по желанию можно скрыть настройками приватности).

На сайте представлено огромное разнообразие уже загруженных аудио и видео материалов, что позволяет развивать навыки и умения аудирования.

Для развития навыков письменной коммуникации, учащиеся могут воспользоваться «стенной» – аналог блога, где они могут размещать текстовые сообщения, фотографии, документы, опросы и т. д.

«ВКонтакте» предлагает два вида общения: текстовые сообщения и аудиосообщения. Учитывая тот факт, что данная социальная сеть может просматриваться на разных языках, то общение с носителями языка становится гораздо проще и доступнее. Общаться в рамках данного сайта можно и с помощью видеозвонков, что способствует тренировке навыков говорения непосредственно с носителями языка или учителями. Для этого в наличии должны быть веб-камера и микрофон, что бывает не всегда. Следовательно, общаясь во «ВКонтакте» учащиеся развивают умения всех видов речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и аудирование.

## **Instagram**

Что касается сети «Instagram», то неоспоримым преимуществом является тот факт, что современному учителю не нужно учить детей пользоваться данным ресурсом, они в нем «как рыба в воде». Организация и содержание контента, интерфейс, способ обмена сообщениями – все это им хорошо известно, а главное понятно.

Перейдем непосредственно к использованию Интернет-ресурса «Инстаграм» на уроках английского языка. Самый простой способ использования данного приложения – это публиковать фотографии с подписью или искать уже готовые посты на интересующие темы при помощи тегов. Есть возможность создать собственные теги для упрощения поиска публикаций обучающихся.

## **Образовательные аккаунты**

В наше время существует большое количество онлайн-школ по изучению языков и, почти каждая имеет аккаунт в «Instagram», на который они выкладывают видео уроки продолжительностью в 1 минуту. Данные видеоматериалы можно использовать и в общеобразовательных учреждениях, ведь они бесплатны и доступны всем. Они помогают быстро и понятно объяснить какое-либо правило, изучить фразовые глаголы, идиомы, сленговые выражения, неправильные глаголы, не затрачивая много времени на уроке. Также, такие короткие видео можно использовать дома самостоятельно для закрепления материала.

## **Поиск носителей языка**

На старшем этапе обучения английскому языку можно найти ровесника – носителя языка и по полученной в процессе коммуникации информации подготовить проект о стране, в которой он живет, о его увлечениях, свободном времени, школе и т. д.

Другой вариант – найти и подписаться на аккаунт носителя языка, который пишет на интересующую тему. Даже простое чтение постов принесет огромную пользу языковым навыкам учащегося.

## **Общение на языке и практика**

В подготовке к Единому Государственному Экзамену также можно использовать социальные сети. Выберите фотографии и позвольте вашим детям описать их в парах друг другу. Можно попросить учащихся найти что-то общее и различия между двумя фотографиями. Данное задание также способствует повышению мотивации учащихся.

Самый популярный способ использования социальных сетей – это формат блога. Сейчас в «Instagram» можно выкладывать истории. «Это такое прямое включение в виде фото или видео, которое можно добавить в ленту подписчиков, при этом в вашем аккаунте оно не появится. Ученики могут использовать данный вид публикации, чтобы рассказать своим друзьям, что происходит в определенный момент. Это способствует формированию и развитию спонтанной речи, а у просматривающих – навыков и умений аудирования.

Учитель имеет возможность создать собственный аккаунт с целью создания опросов для проверки усвоения уже изученного материала. Результаты опросов и правильные/неправильные ответы учащихся сразу же отражаются в профиле преподавателя» [3].

#### «Twitter»

Данный ресурс так же может применяться в обучении письменной речи на старшем этапе обучения в школе. Преимуществом данного ресурса является формат блога. Учащиеся могут использовать его при создании проекта для подробного описания всех этапов того или иного исследования. «Twitter» предоставляет возможность своим пользователям комментировать записи друзей, что способствует формированию и развитию навыков и умений письменной коммуникации у обучающихся.

На основе сервиса «Twitter» возможно развивать следующие умения письменной речи обучающихся:

- 1) «использовать письменные языковые средства для представления личной информации о себе, своей стране, школе;
- 2) писать короткие рассказы;
- 3) писать короткие статьи на социальные темы писать доклады и сообщения, конспекты, планы;
- 4) писать рецензии, обзоры;
- 5) аргументировать свою точку зрения, выражать мнение, проявлять согласие/несогласие в неагрессивной форме.

На базе данной социальной сети можно также создать свой тэг, с помощью которого поиск нужной информации значительно упрощается. Нажимая на тэг в «Twitter», все записи на заданную тему формируются в хронологическом порядке» [4].

Исходя из всех вышеперечисленных фактов, мы пришли к выводу, что социальные сети являются полезным инструментом в формировании и развитии навыков и умений устной и письменной коммуникации при обучении английскому языку в школе. Использование данного ресурса на уроках значительно повышает заинтересованность обучающихся в изучении иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Еренчинова Е. Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку // Инновационные педагогические технологии : мат-лы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань : Бук, 2014. С. 325–327.
2. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 13.
3. Instagram [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.instagram.com/?hl=ru>
4. Twitter [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://twitter.com/?lang=ru>

## РАЗВИТИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Кузбасский государственный технический университет  
им. Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается организация самостоятельной работы обучающихся технического ВУЗа по иностранному языку в электронной образовательной среде как средство формирования и развития самообразовательной компетенции обучающихся, позволяющее сделать обучающихся активными приобретателями знаний, научить эффективно организовывать, планировать и осуществлять свою самообразовательную деятельность, развить навыки самоконтроля, тайм-менеджмента и регулярности, необходимые для дальнейшего профессионального развития будущих специалистов в динамично меняющемся мире.

**Ключевые слова:** развитие навыков самообразовательной деятельности, иностранный язык, самостоятельная работа, электронная образовательная среда, активный приобретатель знаний.

Современному обществу необходимы не просто высококвалифицированные специалисты, способные решать производственные проблемы, а профессионалы готовые к инновационной деятельности, обладающие потенциалом постоянного профессионального саморазвития в динамично меняющемся мире. Это значит, что и процесс обучения необходимо кардинально изменить, превратив обучающихся из пассивных объектов обучения в активных субъектов, способных самостоятельно приобретать необходимые знания и эффективно организовывать свою самообразовательную деятельность и после окончания ВУЗа.

Безусловно, не все обучающиеся обладают достаточными навыками самообразовательной деятельности и не умеют правильно организовать свою самостоятельную работу, регулярно выполнять задания, особенно, если количество часов, отведенных на самостоятельную работу значительно больше, чем количество аудиторных часов. Если по другим дисциплинам обучающиеся изучают материал на родном языке и могут быстрее восполнить необходимые знания, то в случае с иностранным языком возникают проблемы, так как сами обучающиеся считают его сложной дисциплиной и не могут самостоятельно контролировать правильность усвоения материала.

Современная электронная образовательная среда ВУЗов позволяет эффективно организовать пространство для самостоятельной работы и самообразовательного развития обучающихся, а также развития навыков самоконтроля, формирования и развития навыков тайм-менеджмента как по

иностранным языком, так и по другим дисциплинам. В электронной образовательной среде самостоятельная работа организуется, методически управляется и контролируется преподавателями, что помогает эффективно усваивать необходимые материалы по дисциплине самостоятельно. Вне электронной среды самостоятельная работа, как правило, имеет нерегулярный характер, так как обучающиеся не умеют и не готовы работать самостоятельно без сопровождения преподавателя. Большинство обучающихся не представляют, как организовать свою самообразовательную деятельность, как изучать материал и контролировать качество знаний и как разумно распределить время, отведенное на самостоятельную работу. В результате самостоятельная работа, как правило, начинается выполняться перед контрольными мероприятиями, что приводит к необходимости изучить большой объем материала за короткий промежуток времени, при этом значительно ухудшается качество получаемых знаний, и часть материала просто остается неизученной, что значительно ухудшает качество знаний. Кроме того, у тех обучающихся, которые выполняют самостоятельную работу, в случае возникновения затруднений нет возможности задать интересующие их вопросы и, если они не могут решить проблемы самостоятельно, то откладывают или прекращают самостоятельную работу совсем.

Электронная образовательная среда ВУЗа позволяет быстро получить ответы на возникшие вопросы не только от преподавателя, но и других участников курса проводить индивидуальные консультации. Кроме того, преподаватель имеет возможность видеть, как идет процесс самостоятельной работы, может корректировать и направлять работу обучающихся, добавляя необходимые теоретические материалы, задания на отработку того, что вызвало затруднения, давать рекомендации и комментарии. Таким образом, самостоятельная работа в электронной среде более эффективна и прозрачна, видна как преподавателю, так и другим обучающимся.

Помимо этого, организация самостоятельной работы в электронной среде позволяет выработать у обучающихся навыки планирования самообразовательной деятельности и регулярности ее выполнения. Так, например, для формирования навыков регулярности каждая тема, предлагаемая для самостоятельной работы в нашем случае по иностранному языку, содержит лекции, видео / аудиоматериалы, упражнения для запоминания, закрепления лексики и отработку грамматического материала, а также задания для самоконтроля и итоговое тестирование по теме, которые равномерно распределены по неделям, но при этом каждый обучающийся может решить, сделает ли он это сразу, в середине недели или отложит на последние дни, либо будет выполнять согласно предложенному темпу, но в любом случае необходимо уложиться в установленные сроки. Контроль выполнения осуществляется на начальном этапе каждую неделю, затем каждые 2 недели и на конечном этапе каждые 4 недели, то есть после завершения работы по теме.

Чтобы обучающиеся учились планировать свою самообразовательную деятельность, им предлагается создать свой электронный календарь-

план работы, который будет напоминать о необходимости выполнения заданий. Таким образом, каждый формирует для себя индивидуальный комфортный темп работы, но при этом развивается умение укладываться в установленные сроки, что важно для их будущей профессиональной деятельности, когда будет необходимо постоянно развиваться и приобретать необходимые знания самостоятельно. При организации самостоятельной работы в электронной среде преподаватель и сам обучающийся имеют возможность видеть непосредственно как сам процесс работы, так и его результат и анализировать, что удалось или не удалось и почему. В дальнейшем сам обучающийся может вносить коррективы в свой план самостоятельной работы, если его не устраивает результат, или возникли проблемы с выполнением заданий, например, какие-либо задания потребовали большего времени, чем предполагал обучающийся, и вследствие этого было сложно уложиться в установленные сроки.

Таким образом, самостоятельная работа в электронной среде помогает обучающемуся стать активным получателем знаний, способного контролировать самообразовательный процесс. Лекция или объяснение нового материала в электронной среде предоставляет обучающимся возможность самостоятельно определять и при необходимости корректировать скорость усвоения материала, дает возможность самостоятельно определить, сколько раз необходимо обратиться к изучаемому материалу в случае, если что-то было упущено или некачественно усвоено. Каждая тема содержит практические задания на закрепление изученного материала разного уровня сложности. Всем обучающимся необходимо выполнить обязательные задания. Есть также дополнительные задания, содержащие большее количество лексики и более сложный грамматический материал, дополнительные лекции, которые также не являются обязательными. Задания можно выполнять неоднократно. Если обучающиеся не довольны полученной оценкой и хотят улучшить результат, то у них есть возможность выполнить задание еще раз через определенное время. Таким образом, обучающиеся самостоятельно определяют, есть ли необходимость изучить материал еще раз и выполнить задания повторно, чтобы повысить свою оценку или им достаточно полученных знаний.

Поскольку самостоятельная работа в электронной среде прозрачна, и видны все действия или бездействие обучающихся, то вырабатываются ответственное отношение к выполняемой работе. Например, на начальном этапе около 30 % обучающихся просто пролистали лекции, затратив всего 3-5 минут, что означает, что они даже ничего не прочитали. Чтобы скорректировать работу обучающихся в дальнейшем, в лекции были включены контрольные вопросы. В случае, если обучающийся не ответит на вопросы в лекции верно, он не сможет получить доступ к следующим заданиям.

Кроме того, обучающиеся знают, что доступ к заданиям прекращается в определенный срок, и стараются заранее уведомить преподавателя в том случае, если они не могут уложиться по техническим или личным причинам.

В таком случае преподаватель имеет возможность скорректировать сроки выполнения заданий. На начальном этапе это, как правило, не единичные случаи.

Организация самостоятельной работы обучающихся по иностранному языку в электронной среде ведется в КузГТУ с 2013 года. Полученный за 6 лет опыт показал, что, когда обучающиеся начинают самостоятельно работать в электронной среде, то около 20 % не укладываются в установленные сроки, 25 % выполняют задания накануне установленного срока и 55 % регулярно выполняют самостоятельную работу. Поэтому на начальном этапе самостоятельной работы в электронной среде преподавателю обязательно следует напоминать о необходимости выполнения задания в определенный срок всем обучающимся как на форуме, так и индивидуально каждому. Также необходимо индивидуально пообщаться с каждым обучающимся после завершения первой темы, выразить благодарность за своевременное выполнение и качество работы и / или указать на недостатки, которые необходимо исправить, дать рекомендации и совместно проанализировать полученные результаты.

По нашему опыту, при организации самостоятельной работы в электронной среде обучающиеся начинают эффективно планировать и организовывать свою самообразовательную деятельность уже во втором семестре. Кроме того, организация самостоятельной работы по иностранному языку в электронной среде позволяет обучающимся сформировать навыки самостоятельной работы и по другим дисциплинам вне электронной среды.

Таким образом, организация самостоятельной работы в электронной среде на начальных этапах обучения способствует развитию самообразовательной компетенции обучающихся, формирует умения и навыки самообразовательной деятельности, как в электронной среде, так и вне ее, способствует развитию навыков тайм-менеджмента, регулярности и ответственного отношения к работе, выполняемой самостоятельно. Как результат, повышается качество получаемых знаний, что важно для дальнейшей профессиональной деятельности обучающихся, когда необходимо постоянно профессионально развиваться и самостоятельно приобретать необходимые знания, чтобы соответствовать уровню развития современных технологий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Концепция модернизации российского образования* на период до 2010 года. Правительство Российской Федерации. Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001.
2. *Стратегия модернизации содержания общего образования*. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М. : ООО «Мир книги», 2001. 95 с.
3. *Малькина А. П., Савушкина Л. В.* Организация самостоятельной работы бакалавров по дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции» // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Уфа : Азтерна, 2015. С. 182–184.
4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье мы рассмотрели, какую роль выполняет использование Интернет-ресурсов в процессе формирования компонентов социокультурной компетенции. В статье описаны следующие методы, использованные в ходе опытной работы: анализ одного из современных учебно-методических комплексов, анкетирование среди учителей иностранных языков, диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся пятых классов, экспериментальная работа по применению Интернет-ресурсов в процессе развития социокультурной компетенции, проведение повторной диагностики и сравнение результатов, полученных на констатирующем и контролирующем этапах исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** Интернет-ресурсы, специализированные учебные ресурсы, социокультурная компетенция, лингвострановедение, страноведение, социолингвистика.

В методике обучения иностранным языкам уделяется особое внимание развитию **социокультурной компетенции**. Проанализированная литература позволила установить, что социокультурная компетенция в основном включает в себя **лингвострановедческий** (знание и использование в речи реалий и национально окрашенной лексики), **страноведческий** (фактические знания о стране изучаемого языка) и **социолингвистический** (владение особенностями речевого поведения носителей иностранного языка) компоненты [1, с. 27; 2, с. 169].

В рамках экспериментальной работы **на констатирующем этапе** мы планировали выяснить, действительно ли в современных учебно-методических комплексах уделяется должное внимание развитию социокультурной компетенции. Объектом нашего исследования стал учебно-методический комплекс (УМК) «Spotlight» для пятого класса авторов Е. Ю. Ваулиной, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс.

Анализ рассматриваемого УМК позволил выявить ряд недостатков в содержании данного комплекса. **Недостатки** УМК заключаются в следующих тезисах:

1. В основном работа над компонентами социокультурной компетенции подчиняется одному алгоритму и имеет однообразный характер. К примеру, развитие лингвострановедческих и страноведческих знаний, навыков и умений, в основном ведется на основе текстового материала.

2. Несмотря на то, что социолингвистический компонент формируется на основе коммуникативных ситуаций (диалогов-образцов), в УМК не хватает заданий, направленных на отработку фраз-клише, которые часто применяют в речи носители иностранного языка.

3. Отсутствие контрольных заданий на проверку лингвострановедческой и страноведческой компетенций в разделах УМК, направленных на повторение, не позволяет объективно оценивать уровень сформированности социокультурной компетенции в целом.

Имеющиеся недостатки указывают на необходимость использования дополнительных материалов и ресурсов с целью формирования и развития социокультурной компетенции. В рамках нашей исследовательской работы мы делали упор на такое вспомогательное средство обучения, как **Интернет-ресурс**. Данный выбор был обусловлен следующими причинами. В условиях непрерывного образования, когда необходимо регулярно совершенствовать свои знания, навыки и умения, Интернет стал одним из главных источников образовательных ресурсов. Кроме того, в статьях 18 и 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» делается установка на необходимость использования новых информационных технологий и на переход от традиционных методов обучения к инновационным [3, с. 45].

Несмотря на то, что Интернет-ресурсы обладают высокой доступностью и позволяют применять нетрадиционные формы работы на уроке, анкетирование среди учителей английского языка (в количестве десяти человек) «МБОУ СОШ № 56» г. Чебоксары показало, что большинство учителей (80 % от общего числа опрошенных) используют Интернет-ресурсы при организации уроков английского языка только 1-2 раза в четверть. Кроме того, ответы учителей позволили выявить, что Интернет-ресурсы в основном используются для развития языковой и речевой компетенций. Таким образом, развитию социокультурной компетенции уделяется меньше внимания, что влияет на уровень ее сформированности среди учеников.

Как следствие, перед проведением экспериментальной работы среди учеников пятых классов, мы сформулировали **гипотезу** о том, что развитие компонентов социокультурной компетенции проходит наиболее эффективно и интенсивно при условии систематичного использования Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка.

Экспериментальная работа проводилась в 5 «А» и 5 «В» классах МБОУ «СОШ № 56» г. Чебоксары. Для начала мы определили, каким уровнем социокультурной компетенции обладает каждая из групп на начало 2018/2019 учебного года. Мы предложили ученикам выполнить задания контрольного среза, состоящего из трех блоков. Первый блок «Страноведение» включал в себя 15 вопросов на проверку владения фактическими знаниями об англоязычных странах. Второй блок «Лингвострановедение» включал в себя задания на соотнесение 10 лингвострановедческих единиц с их дефинициями. Третий блок «Социолингвистика» предлагал составить

диалог по предложенной ситуации, что позволило проверить, умеют ли ученики достигать коммуникативную цель, оперируя фразами приветствия, прощания, благодарности, переспроса и другими клишированными фразами. Стоит отметить, максимальное количество баллов, которое мог получить каждый из учеников, составляет 40 баллов.

Кроме того, мы установили пороговые баллы для определения уровня сформированности социокультурной компетенции. Низкий уровень развития социокультурной компетенции: от 0 до 13 баллов, средний уровень – от 14 до 27 баллов, высокий уровень – от 28 до 40 баллов.

Проведение контрольного среза показало, что к началу учебного года и 5 «А» класс и 5 «В» класс находятся на среднем уровне развитости социокультурной компетенции. Однако среднее количество баллов 5 «А» класса составляет  $\approx 19,8$  баллов, в то время, когда у 5 «В» класса среднее количество баллов равно  $\approx 15,9$  баллам. Таким образом, разница между средними баллами обеих групп составляет  $\approx 3,9$  балла. Данные результаты позволили нам рассматривать 5 «А» класс в качестве контрольной группы, поскольку средний балл данного класса выше, а 5 «В» класс – экспериментальной группы, так как средний балл здесь оказался ниже.

Важно упомянуть, что каждый из блоков разработанных заданий вызвал определенные трудности. К примеру, незнание определенных фраз-клише влияло на то, что коммуникативная цель диалога не достигалась. Как следствие, были ученики, которые не получали баллы за блок «Социолингвистика». В блоке «Страноведение» ученики часто допускали ошибки в вопросах о столицах, традициях и достопримечательностях англоязычных стран. В заданиях блока «Страноведение» ученики сталкивались с незнанием топонимов и антропонимов.

Далее следовал **формирующий этап**. Если в контрольной группе мы продолжали проводить уроки на материале, предлагаемом УМК, то в экспериментальной группе кроме материала УМК мы использовали и Интернет-ресурсы. В течение 2018/2019 учебного года мы проводили уроки с использованием Интернет-ресурсов с целью развить социокультурную компетенцию. Необходимо отметить, что Интернет-ресурсы мы выбирали, опираясь на уровень владения английским языком учеников пятых классов, а также на возрастные и психологические особенности учеников данной параллели, поэтому главным образом мы использовали при организации уроков специализированные учебные ресурсы, имеющие адаптированный характер. Далее приведем перечень Интернет-ресурсов, использованных при изучении тем модулей УМК.

**Module 1.** Изучение образовательной системы в Англии включало в себя работу над видеороликом под названием «Schools in England», взятого из видеохостинга «YouTube». Работа над фразами приветствия проходила с использованием образовательного сайта «LEO network/Learn English Online», где ученикам предлагались упражнения на запоминание и тренировку данных фраз.

**Module 2.** В рамках изучения тем «The UK souvenirs» и «Buying a souvenir» мы организовали посещение сайтов «Click souvenirs.com» и «Online Shop/Lambert Souvenirs» о популярных сувенирах Соединенного Королевства. Кроме того, была проведена ролевая игра на основе видеоролика «In a gift shop» образовательного Интернет-канала «Practical English».

**Module 3.** Изучение названий домов, типичных для проживания в англоязычных странах, проходило при помощи онлайн-словаря «Longman Dictionary of Contemporary English» и платформы «Quizlet», которую мы использовали для создания заданий на проверку владения лингвострановедческими единицами. Социолингвистический компонент развивали на основе диалога-образца «The New House» и заданий, размещенных на сайте «Passport to English».

**Module 4.** Знакомство с героями популярного американского телесериала «Симпсоны» основывалось на коллекции заданий сайта «iSLCollective». Кроме того, ученики экспериментальной группы учились описывать и обсуждать внешность людей на основе аудиофайлов образовательного канала «Listening Test» видеохостинга «YouTube».

**Module 5.** Изучение фауны Австралии проходило при помощи такого Интернет-ресурса, как «treasure hunt» («охота за сокровищами»), созданного на основе сайтов «Active Wild» и «Science Kids», а также образовательного видеоролика «All About Koalas for Kids» канала «Free School».

**Module 6.** Знакомство с достопримечательностями Англии осуществлялось при помощи сервиса «Яндекс. Картинки» и «Google. Images». Кроме того, в рамках данного раздела ученики тренировали фразы, обозначающие предложение к действию, при помощи Интернет-ресурса «The Voice of America».

**Module 7.** В процессе изучения климата Аляски мы использовали специализированный учебный ресурс «multimedia scrapbook» («мультимедийный черновик»), включавший в себя набор ссылок на различные рода информации. Также ученики составляли диалоги на основе материала образовательного курса «British Council».

**Module 8.** Лингвострановедческий компонент по теме «Thanksgiving Day» развивался на основе материалов и игр, предлагаемых сайтом «The English Vocabulary Site of Woodward English». Как и в предыдущем разделе для формирования социолингвистического компонента мы использовали Интернет-ресурс «British Council».

**Module 9.** Факты о площади Лестер-сквер были представлены видеороликами видеохостинга «YouTube» и приложением «Google. Карты». Также ученики тренировали фразы, используемые для запроса о местонахождении того или иного здания при помощи диалогов сайта «7 ESL».

**Module 10.** Страноведческие факты о Шотландии мы предлагали изучить при помощи ресурса «treasure hunt», лингвострановедческий компонент развивался на основе онлайн-словаря «Cambridge Learner's Dictionary», а социолингвистический компонент – на основе сайта «101bikerentals.com».

После проведения серии уроков с использованием Интернет-ресурсов **на контролирующем этапе**, проведенном в конце 2018/2019 учебного года, мы организовали повторную диагностику сформированности социокультурной компетенции. В результате мы получили следующие показатели: среднее количество баллов контрольной группы составляет  $\approx 22,1$  балла (средний уровень), а экспериментальной группы – 22 балла (средний уровень). Как можно заметить, обе группы 5 «А» и 5 «В» класса остались на среднем уровне. Однако в обеих группах среднее количество баллов возросло: в контрольной группе прирост составляет  $\approx 2,3$  балла, в экспериментальной группе прирост равен  $\approx 6,1$  баллов. Несмотря на положительную динамику в обеих группах, в экспериментальной группе прогресс наиболее очевиден. Данный факт дает нам основание подтвердить достоверность нашей гипотезы о том, что уроки с использованием Интернет-ресурсов позволяют наиболее тщательно и интенсивно формировать все компоненты социокультурной компетенции.

Также мы определили, что работа с Интернет-ресурсами способна повышать интерес учеников к изучению иностранных языков. Проводя уроки с Интернет-ресурсами, мы заметили, что ученики стали наиболее активно участвовать в образовательной деятельности, что связано с большим разнообразием Интернет-ресурсов и нетрадиционными формами работы, которые они предлагают.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Панкратова О. В. Социокультурная компетенция школьников на уроках английского языка // Pedagogy & Psychology. Theory and Practice. 2016. № 5 (7). С. 27–47.
2. Сидоренко И. А. Социокультурная компетенция в контексте коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков // Lingua mobilis. 2012. № 1(34). С. 168–173.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2019 г. М. : Эксмо, 2019. 144 с.

*Иванова С. В., Федотова Д. Е.*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЦЕПТИВНОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** На сегодняшний день невозможно представить жизнь без технологий, таких как, например, компьютер или интернет, окружающих нас. И эти средства мультимедиа активно внедряются во все сферы бытия. Одним из пластов жизнедеятельности является образование. В данной статье пойдет речь о том, что такое мультимедийные средства, какие они бы-

вают, и как их можно применять при обучении иностранному языку, в частности рецептивной стороне иноязычной речи.

**Ключевые слова:** мультимедийные средства обучения, мультимедиа, рецептивная сторона, иноязычная речь.

Наука не стоит на месте. Если в 70-80 годы прошлого столетия компьютеры только стали появляться и их ресурсы, и возможности были ограничены, то на сегодняшний день наука далеко шагнула вперед. Практически невозможно было воспроизвести звуковой или видео содержащий материал, за исключением простых мелодий. В 1997 г. Корпорация Intel выпускает процессор Pentium MMX. Это позволяет резко увеличить долю ПК с полноценной поддержкой мультимедиа. После этого интенсивное развитие аппаратных средств мультимедиа сменилось экстенсивным: росла мощность процессоров, видеокарты становились всё более производительными. При этом звуковые карты становились всё более качественными. Параллельно становилась дешевле оперативная память и жесткие диски. Всё это, наряду с развитием Интернета, явилось основой для широкого внедрения мультимедиа в информационные технологии [4]. Это доказывает и показывает, что наука постоянно развивается. Разрабатываются и появляются новые технологии, многие из которых впоследствии могут быть использованы в образовательных целях, и внедрены в процесс обучения. К таким технологиям можно отнести мультимедийные средства. Но чтобы понять, что такое средства мультимедиа, и какими они бывают, следует разобраться с понятием мультимедиа в целом.

Согласно словарю иностранных слов русского языка, мультимедиа – это информационная компьютерная система с расширенными функциями, способная работать с изображением (видео), звуком, текстом и совмещающая в интерактивном режиме с другими системами [1]. То есть исходя из определения следует, что использование мультимедийных средств в процессе обучения предполагает наличие компьютера. Согласно другому определению данного понятия, очень схожего с выше приведенным определением, мультимедиа (multimedia, от англ. multi – много и media – носитель, среда) является совокупностью компьютерных технологий, в которых одновременно используются несколько информационных сред: текст, компьютерная графика (фотографии, анимация, схемы, 3D-графика и др.), звук, видео [2]. Мультимедийные средства (далее – ММС), которые могут быть применены при обучении, можно разделить на статичные, динамичные и интерактивные. К статичным ММС относятся фотографии, распечатки, в то время как к динамичным – телевидение, видео, кассеты, кино, CD и DVD. Интерактивные ММС: интерактивное телевидение, Интернет, компьютер [5].

Мультимедийные средства способны выгодно показать себя при обучении иностранному языку, так как на сегодняшний день одной из наиглавнейших целей обучения выступает коммуникативная цель. А чтобы научить говорить, а не просто воспроизводить слова, фразы и предложения, нужно

понимать их и уметь вести беседу, то есть уметь слушать и слышать, одной из главных задач стоят аудитивные умения.

Коммуникативная компетенция подразумевает способность человека к осуществлению межкультурного взаимодействия. Однако обучение языкам дается легко не всем. Чтобы задать дополнительную мотивацию для изучения иностранного языка (далее – ИЯ) и пробудить интерес к нему у учащегося, на уроке используются современные информационные технологии, позволяющие сделать уроки ИЯ разнообразными по формам деятельности.

Информационные технологии пробуждают у ребёнка интерес: анимационные фрагменты делают изучаемый материал более доступным и приближенным к жизни ребёнка. Роль педагога – поддержать и направить развитие и творческий поиск учащихся в процессе обучения. При таких условиях нужно пересмотреть организационные формы учебной работы, сложившиеся на сегодняшний день: увеличить самостоятельную индивидуальную и групповую работы учащихся, преобразить традиционный урок с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличить объем практических и творческих работ поискового и исследовательского характера. Это предполагает большую самостоятельность ученика, поиск им необходимой информации. Знания добываются, а не преподносятся в готовом виде учителем. Обучающийся учится самостоятельности, полаганию на себя, свои способности и силы, что может благотворно повлиять на его дальнейшую жизнь и деятельность.

Использование информационно-компьютерных технологий (далее – ИКТ) расширяет возможности учителя в преподавании своего предмета. Изучение любой дисциплины с использованием ИКТ дает детям возможность принимать участие в ходе работы на уроке, что способствует развитию интереса школьников к предмету. Наглядный материал интереснее, особенно, если вспомнить про начальный этап обучения, и легче воспринимается. Учитывая, что степень восприятия и запоминания у всех разная, к основной массе учащихся все-таки легко применима пословица: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Так как намного тяжелее воспринимать информацию на слух, и намного проще и понятнее воспринимается наглядный материал.

К элементам ИКТ, которые чаще могут быть использованы во время обучения относят:

К элементам ИКТ, которые чаще могут быть использованы во время обучения относят:

- интерактивные доски;
- электронные учебники и пособия, выводимые на экран компьютера и мультимедийного проектора;
- электронные энциклопедии и справочники;
- тренажеры и программы тестового типа;
- образовательные ресурсы Интернета;

- различные диски с картинками и иллюстрациями (медиафайлы);
- аудио и видеотехника;
- интерактивные карты и атласы;
- интерактивные конференции и конкурсы;
- материалы для дистанционного обучения;
- дистанционное обучение [3].

Часто в своей работе учителя пользуются демонстрационными программами, к которым кроме картинок, видеоматериалов, фотографий можно отнести и интерактивные атласы, и компьютерные лекции, и уроки-презентации, разработанные при помощи различных возможных программ на компьютере. Использовать их можно как на уроках при закреплении знаний, практических умений и навыков, так и на уроках повторения и систематизации знаний, оценки и проверки полученных знаний.

Например, интерактивная доска – это сенсорный экран, подключенный к компьютеру и передающий с него изображение с помощью использования проектора. Достаточно одного прикосновения к поверхности доски, чтобы начать работу на компьютере.

Интерактивная доска имеет понятный на интуитивном уровне, дружелюбный графический вид.

В процессе работы с этой доской педагогом используются различные стили обучения: слуховые, кинестетические или визуальные. Благодаря интерактивной доске, ученики могут видеть большие цветные изображения, рисунки и диаграммы, которые можно передвигать по своему усмотрению.

Интерактивная доска позволяет использовать на уроках различный наглядный материал, который может состоять из таблиц, тезисов, видеофрагментов, словарных статей и так далее. Их использование является примером принципа наглядности, системности и доступности. Можно использовать готовые рисунки по выбранной теме, разнообразные Интернет ресурсы. При использовании видео материала можно создать речевую ситуацию, обучать постановке вопроса, составлению высказывания и/или диалога. Работа с видеоматериалами значительно расширяет объем воспринимаемой информации [3].

Вопрос состоит лишь в том, насколько учебное заведение оснащено с технической точки зрения. Так как используя при обучении немецкому языку мультимедийные возможности, например, при использовании сайта DeutscheWelle, можно провести аудирование с использованием аутентичного материала, где будет слышна речь носителя языка, можно обсуждать актуальные темы и проблемы, потому что особенностью подобных сайтов является регулярная обновляемость. Работая с материалом из приведенного выше источника, можно задавать обучающимся разные упражнения, которые помогут закрепить лексику и улучшить понимание темы. К таким упражнениям можно отнести ответы на вопросы, высказывание относительно правильности/соответствия тексту приведенных предложений, построение монолога по рассматриваемой тематике и пр.

Видео- и аудиофайлы можно регулировать, проигрывая небольшие отрывки, при необходимости, можно легко вернуться назад к любому нужному уроку, чтобы вспомнить пройденный ранее материал. Материалы к уроку должны быть подготовлены заранее – это обеспечит хороший темп занятия и оставит время для обсуждения.

Можно использовать и другое аудио- и видеоборудование. Это важно при изучении ИЯ, когда преподаватели хотят, чтобы учащиеся могли одновременно читать текст и слышать его произношение.

Мультимедийные средства являются хорошей опорой при обучении рецептивной стороне речевой деятельности. Рецептивный вид речевой деятельности основывается на восприятии языка. К данному виду относят аудирование и чтение. То есть задействуются такие органы чувств как уши (слух) и глаза (зрение). Очень важно научить воспринимать и понимать иноязычную речь, так как, не освоив данные умения, не получится в последующем научить правильно говорить и писать. Тем более цель обучения ИЯ – коммуникативная, а без понимания собеседника невозможно построить общение в целом. Поэтому аудирование считается трудным видом деятельности, которому надо целенаправленно обучать. И при обучении окажут огромную поддержку и содействие возможности мультимедиа, одними из которых являются средства, перечисленные ранее.

На сегодняшний день мультимедийным средствам можно найти широкое применение на уроке ИЯ. Даже единый государственный экзамен выпускников 11 классов построен с опорой на мультимедийные средства, особенно по ИЯ.

Одним из ярких примеров работы учащихся с мультимедийными средствами, является составление ими презентаций. Это может являться работой не одного ученика, а группы учащихся. Самостоятельная работа учащихся дает им возможность лучше усвоить материал. Передача этого материала, его преподнесение другим с помощью, например, проработанной учеником презентации на компьютере с использованием слайдов позволяет легче усвоить материал. Дальнейший пересказ увиденной и услышанной информации и активные высказывания других учащихся говорят о вовлеченности класса. Командная работа сближает обучающихся, использование мультимедийных технологий делает работу более интересной и наглядной и вовлекает учащихся в работу. Например, при изучении темы праздников, можно задать в качестве домашнего задания подготовку презентации по какому-либо празднику с последующим выступлением с ней.

Таким образом, можно подчеркнуть, что современные технологии оказывают положительное влияние на процесс обучения ИЯ. Обращая внимание на специфику предмета, следует отметить, что особенно полезно использовать мультимедийные средства при обучении рецептивной стороне языка, т.к. учащиеся в данной ситуации имеют возможность слушать живую речь носителя иностранного языка и понимать её.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Комлев Н. Г.* Словарь иностранных слов. 1999 [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/22513](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/22513)
2. *Краснянский М. Н., Радченко И. М.* Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов : учебно-методическое пособие. Тамбов : ТГТУ, 2006. 55 с.
3. *Мостайкина Л. В.* Мультимедийные средства как средство повышения эффективности образовательных результатов при внедрении ФГОС [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.uchportal.ru/fgos/9450>
4. *Средства мультимедиа, их назначение и применение* [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://spravochnick.ru/informatika/sredstva\\_multimedia\\_ih\\_naznachenie\\_i\\_primenenie/](https://spravochnick.ru/informatika/sredstva_multimedia_ih_naznachenie_i_primenenie/)
5. *Тумакова Н. А., Захарченко Е. А.* Мультимедийные средства как способ интенсификации образовательного процесса в вузе // Молодой ученый. 2015. № 4. С. 629–633.

*Калинина Е. Э., Сысоева Д. А.*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ PECHA KUCHA В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Глазовский государственный педагогический институт  
им. В. Г. Короленко, г. Глазов, Россия*

**Аннотация.** В статье обосновывается важность применения ИКТ в современном уроке, а также рассматриваются технологии уроков с применением ИКТ, их сущность, преимущества и недостатки, влияние на обучающихся, их восприятие и вовлеченность в учебный процесс. Подробно рассматривается применение специфической интерактивной презентации Pecha Kucha в формировании коммуникативных навыков. Предлагается применение данного вида презентаций в качестве проверки знаний и в качестве подвида blended learning – перевернутый класс. Обосновывается применение этой технологии в соответствии с ФГОС нового стандарта.

**Ключевые слова:** урок иностранного языка, ИКТ технологии, интерактивные технологии, Pecha Kucha, blended learning, перевернутый класс, коммуникативные навыки.

С переходом к постиндустриальному обществу все больше становятся востребованы технологии, помогающие человеку сэкономить время и сделать его жизнь более комфортной и разнообразной. Вместе со стремительным развитием технологий в различных областях, совершенствуется и постоянно расширяется сфера применения информационно-коммуникационных технологий в образовании (ИКТ). Без них сейчас почти невозможно представить современное образование. Они являются его неотъемлемой частью, играют важную роль в обучении. Информатизация в сфере образова-

ния вполне ожидаема, так как является следствием информатизации мирового общества, которое, в свою очередь, предъявляет довольно высокие требования к школе и педагогу в том числе. Это стало особенно актуально с введением Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) в российские школы. Соответственно, невозможно не заметить значительные перемены, произошедшие в системе образования России. Во многом это связано с обновлением научной, методической и материальной базы обучения и воспитания. Одним из важных условий обновления является использование новых информационных технологий, в том числе Интернет-технологий.

Согласно требованиям ФГОС, внедрение инновационных технологий призвано улучшить качество обучения, повысить мотивацию обучающихся к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения материала, усовершенствовать контроль знаний, умений и навыков, рационально организовать учебный процесс, а также обеспечить доступ к различным справочным материалам, способствовать стремлению обучающихся добывать нужный материал самостоятельно.

Развитие информационных технологий позволяет сделать учебный процесс более разнообразным, современным, что влияет на вовлеченность и самостоятельность обучающихся и качество образования.

Возможности ИКТ предоставляют широкое поле для построения необычного, интересного урока, организации и самоорганизации деятельности обучающихся, визуализации обучения, обеспечение дополнительными учебно-методическими материалами.

Применяя пассивные технологии, учитель становится основным источником знаний, контролирует процесс обучения, действия обучающихся. Такое воздействие не предполагает индивидуальный подход, материал ориентирован на усредненного обучающегося.

Недостатки – снижение деятельности учащихся, низкий уровень самостоятельного поиска знаний, мотивации, раскрытия творческого потенциала.

Стоит отметить и преимущества – это экономия времени, структурированность и логичность подачи материала, высокий теоретический уровень занятия.

Применяя активные технологии, учитель отходит от линейного построения урока. Роль педагога остается ключевой, но ученики становятся активными участниками образовательного процесса. Так, они учатся формулировать проблему, находить решения, делать выводы.

Основные преимущества – вовлеченность учеников, повышение мотивации, повышение индивидуализации преподавания.

Однако есть и недостатки, это технические сложности при построении урока, неготовность преподавателя к трудностям с возникающими вопросами учеников.

Интерактивные технологии предполагают уход учителя на второй

план. Теперь, преподаватель – это не основной источник знаний, а тьютор, консультант, наставник. Основными задачами педагога становится – организация учебного процесса, направление учеников, контроль намеченного ранее с учениками плана работы.

Положительные стороны – расширение возможностей и способов добычи информации, высокая степень мотивации, формирование творческого потенциала учеников, эффективное усвоение знаний.

Отрицательные стороны – необходима высокая подкованность преподавателя, затраты времени на подготовку урока.

Современный урок предполагает смешение активных и интерактивных технологий урока, так качество и эффективность образования возрастает. Ведь только включив ученика в работу можно добиться не только запоминания материала, но и его понимание, что предполагает более прочное усвоение знаний [1].

Один из способов использования интерактивных технологий – это презентация. Презентации можно использовать (в отличие от Интернета) и на начальном этапе обучения и на продвинутом. Применение компьютерных презентаций в учебном процессе позволяет интенсифицировать усвоение учебного материала учащимися и проводить занятия на качественно новом уровне, используя вместо аудиторной доски проецирование слайд-фильмов с экрана компьютера на большой настенный экран или персональный компьютер (ноутбук) для каждого учащегося. Эффективность воздействия учебного материала на учащихся во многом зависит от степени и уровня иллюстративности материала. Визуальная насыщенность учебного материала делает его ярким, убедительным и способствует интенсификации процесса его усвоения. Компьютерные презентации позволяют акцентировать внимание учащихся на значимых моментах излагаемой информации и создавать наглядные эффектные образцы в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графических композиций и т. п. Презентация позволяет воздействовать сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную и в некоторых случаях моторную. Обладая такой возможностью, как интерактивность, компьютерные презентации позволяют эффективно адаптировать учебный материал под особенности обучающихся. Усиление интерактивности приводит к более интенсивному участию в процессе обучения самого обучаемого, что способствует повышению эффективности восприятия и запоминания учебного материала.

Использовать презентацию в учебном процессе можно на различных этапах урока, при этом суть ее как наглядного средства остается неизменной, меняются только ее формы, в зависимости от поставленной цели ее использования.

Стоит ли создавать презентации на каждый урок и не слишком ли много времени это занимает? Совершенно не обязательно постоянно использовать презентации, тем более что в некоторых случаях, когда материал

урока содержит большое количество иллюстративного материала, применение компьютерной презентации позволит существенно повысить эффективность урока.

Существующие на рынке программного обеспечения средства построения презентаций позволяют без программирования в короткий срок создавать, и при необходимости изменять, компьютерные презентации. Одна из самых эффективных программ для создания презентаций – Microsoft Power Point. Она позволяет учителю в короткие сроки создавать собственные презентации. Учитывая большие дидактические возможности компьютерного представления знаний, уже в ближайшее время следует ожидать более интенсивного использования компьютерных презентаций в образовании.

Использование компьютерной презентации на уроке позволяет:

- повысить мотивацию учащихся;
- использовать большое количество иллюстративного материала;
- интенсифицировать урок, исключив время для написания материала на доске;
- вовлечь учащихся в самостоятельный процесс обучения, что особенно важно для развития их общеучебных навыков.

В данной статье мы рассмотрим специфический вид интерактивной презентации – Pecha Kucha. Pecha Kucha – это короткие, сжатые, динамичные презентации объемом 20 слайдов, автоматически переключающихся через каждые 20 секунд. Таким образом, весь доклад длится 6 минут 40 секунд. Данный формат был разработан Астрид Кляйн и Марком Дайтэмом из Klein Dytham Architecture в 2003 году в Токио. Основная цель данного проекта – сокращение времени на прослушивание доклада, повышение их качества в плане информативности содержания. Сегодня Pecha Kucha охватывает более тысячи городов, в том числе и Глазов [2].

Для организации мероприятия необходимо подготовить мультимедийное оборудование для демонстрации презентаций, компьютер.

Польза применения данного вида презентации состоит в самостоятельной деятельности обучающихся, раскрытии их творческого потенциала, способствует развитию коммуникативных навыков, умение работать в группе, умении публично представить свою работу на иностранном языке.

Роль преподавателя отходит на второй план. Он только регулирует процесс, консультирует, занимается общей организацией. Главное – создание комфортных условий, ситуации успеха каждому обучающемуся в роли оратора.

Данный метод позволяет проработать несколько аспектов обучения. Работая в группах по 2-3 ученика, можно проверить не только усвоенный материал, но и сформированность коммуникативных навыков.

Мы предлагаем использовать данный метод в качестве закрепления, проверки знаний по пройденной теме. Так, ребята готовят доклад на одну из поднятых вопросов во время изучения материала и раскрывают его.

Так же можно применить данный метод, как прием blended learning, а именно перевернутого класса. Ученикам предлагается самостоятельно изучить тему, приготовить доклад на определенный вопрос, постараться преподнести одноклассникам материал так, как хотелось бы им видеть современный урок от учителя.

Презентации Pecha Kucha – это способ общения между учеником и преподавателем. Учитель черпает новые идеи от учеников, всегда остается в течение жизни нового поколения, тем самым повышает интерес к процессу обучения.

С введением ФГОС нового поколения не допускается проведение занятий «учитель – ученик», то есть учитель, как основной источник информации. Новые требования предполагают форму занятий «ученик – ученик», «группа учеников – аудитория». Таким образом, эффективность образовательного процесса повышается в разы. Учащиеся самостоятельно добывают знания, структурируют их, прорабатывают для себя понятным языком, способом, затем используют их на практике.

Активное включение обучающегося в процесс обучения повышает его мотивацию, формирует личностный интерес к учению, формирует самостоятельность приобретения знаний выходящий за рамки программы обучения.

Качественное обучение – это не только применение ИКТ технологий, но и открытый диалог между учителем и учеником, между учеником и учеником. Современные технологии – это средства способствующие процессу обучения, позволяющие сократить расстояние между преподавателем и обучающимся. Поэтому использование интерактивных технологий важно при построении урока, повышении эффективности, нацеленности на результат.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Изотов И. В.* Основные технологии построения учебного процесса с использованием мультимедийных средств обучения в профильных классах // Молодой ученый. 2009. № 4. С. 263–267.
2. *Pecha Kucha 20x20* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.pechakucha.com/faq>

*Мурзагулова И. Ш.*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ШКОЛЕ

*Сургутский государственный педагогический университет,  
г. Сургут, Россия*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены проблемы использования мобильных приложений в общеобразовательной школе для изучения лексики английского языка. Мобильное приложение является одним из социальных сервисов, используемых в обучении иностранному языку, однако в

научной литературе не существует исследований, подтверждающих эффективность использования мобильного приложения при формировании лексических навыков. В данном исследовании, во-первых, было определено понятие «мобильное приложение», во-вторых описаны методические особенности процесса развития лексических навыков, в-третьих, проведен анализ количественных результатов использования мобильных приложений в школе.

**Ключевые слова:** мобильное приложение, лексические навыки, иностранный язык.

Использование информационно коммуникационных технологий является одним из приоритетов образования. Согласно новым требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта, внедрение инновационных технологий призвано, прежде всего, улучшить качество обучения, повысить мотивацию детей к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения знаний [1].

В течение последних десятилетий информатизация стабильно определяется, как одна из главнейших задач развития российской системы образования. Практически в каждом новом документе Правительства Российской Федерации, посвященном перспективам развития образования и страны в целом, обязательно фигурирует вопрос информатизации образования. Например, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» одной из важнейших задач определено «расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и медиаобразования, создание системы непрерывной профессиональной подготовки в области информационно-коммуникационных технологий» [1].

В литературе существует много толкований понятия «мобильное обучение». Согласно ГОСТ Р 52653-2006 под мобильным обучением понимается «электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения обучающегося». M-learning – это обучение с помощью мобильных устройств в любое удобное время и в любом месте [4]. По мнению русского ученого В. Куклева, мобильное обучение предусматривает наличие мобильных средств, независимо от времени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе междисциплинарного и модульного подходов [3].

На основе вышеперечисленных определений можно сделать вывод, что мобильное обучение – это форма организации учебного процесса, основанная на применении средств мобильных информационно коммуникационных технологий и беспроводной связи. Учитывая различные трактовки понятия «мобильное обучение» мобильным можно называть обучение, когда обучающийся имеет непрерывный доступ к образовательным ресурсам,

может взаимодействовать с преподавателем и одноклассниками. Мобильное обучение также является разновидностью дистанционного обучения с использованием средств информационно коммуникационных технологий.

По мнению сотрудников ЮНЕСКО (Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры), мобильные технологии позволяют существенно расширить и улучшить возможности для обучения в самых разных условиях. В ходе исследований ЮНЕСКО выделяет ряд преимуществ мобильного обучения [7]: Мобильность, непрерывность образования, персонализация обучения.

Под лексикой понимают совокупность слов, входящих в состав какого-либо языка или диалекта. Лексика является одним из основных компонентов речевого общения и выступает в речи в тесной взаимосвязи с фонетикой и грамматикой.

Лексический навык представляет собой автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и её правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие, и ассоциирование со значением в рецептивной речи [6].

Пассов Ефрем Израилевич считает, что лексический навык это операция вызова и операция сочетания слова, синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий речевой деятельности [2]

Т. М. Кузнецова в своей работе предлагает следующие этапы работы над лексикой [5]:

- Первичное звуковое предъявление слова;
- Воспроизведение слова;
- Вторичное предъявление слова и его семантизация;
- Контроль понимания;
- Вторичное воспроизведение слова;
- Употребление слова в контексте (микроситуации).

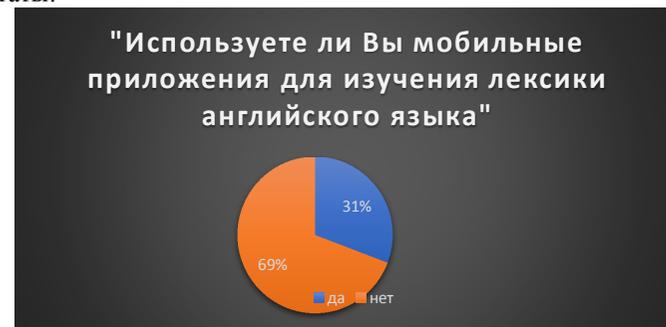
Таким образом можно сделать вывод, что лексика — это важный инструмент для общения. Для того чтобы сформировать лексические навыки, учитель должен четко представлять этапы работы над лексическим материалом. Выпускники школы должны усвоить значение, форму лексических единиц и уметь их употреблять.

Анализ проводился в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении Гимназия Лаборатория Салахова города Сургут. В эксперименте приняли участие 13 обучающихся 7 «Б» класса также в Муниципальной бюджетной общеобразовательной школе №6 города Сургут. В анкетировании приняли участие 13 учителей школы, 13 учащихся 7 «А» класса, а также 13 родителей.

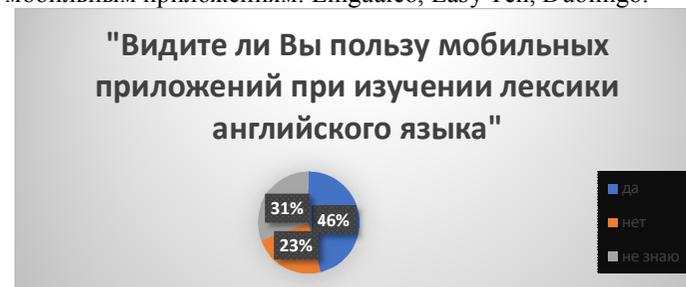
В первую очередь, нами было проведено анкетирование «Использование мобильных приложений для изучения лексики английского языка».

Первое анкетирование проводилось в общеобразовательной школе №6 города Сургут. В анкетировании приняли участие 13 учителей школы, 13 учащихся 7 «А» класса, а также 13 родителей.

Результаты анкетирования среди учащихся показали следующие результаты:



По данным исследования, большинство обучающихся не используют мобильные приложения для изучения лексики английского языка. Обучающиеся, использующие мобильные приложения, дают предпочтение следующим мобильным приложениям: Lingualeo, Easy Ten, Duolingo.

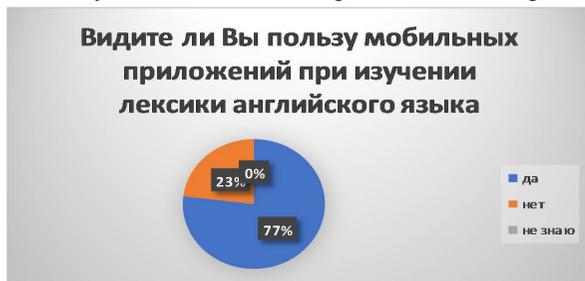


Можно сделать вывод, что несмотря на то, что обучающиеся не используют мобильные приложения, большинство из них видят их пользу.

Результаты анкетирования среди учителей показали следующие результаты:

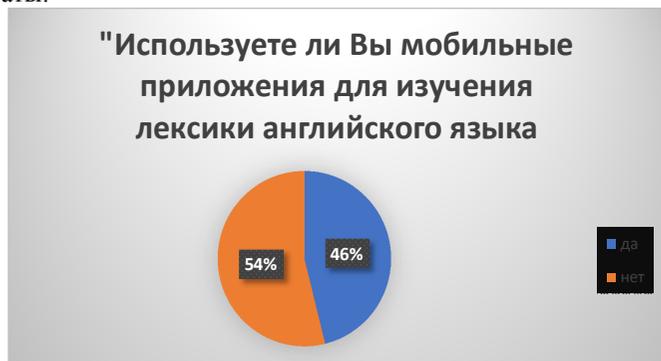


По данным исследования большинство преподавателей не используют мобильные приложения. Преподаватели, ответившие «да», дают предпочтение следующим мобильным приложениям: Lingualeo, Learningapps.

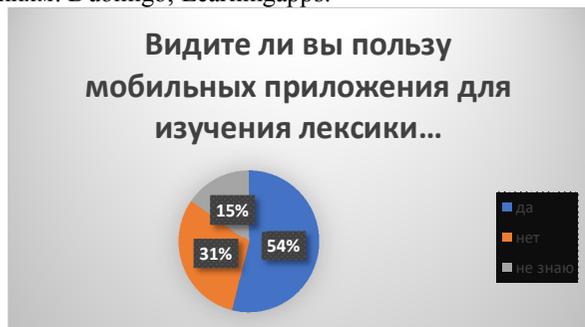


В результате опроса преподавателей, можно сказать, что несмотря на то, что большинство не использует мобильные приложения для изучения лексики английского языка, они видят их пользу.

Результаты анкетирования среди родителей показали следующие результаты:



Таким образом можно сказать, что большинство родителей не используют мобильные приложения для изучения лексики английского языка. Родители, ответившие «да», дают предпочтение следующим мобильным приложениям: Duolingo, Learningapps.



Следует сделать вывод, что несмотря на то, что большинство родителей не используют мобильные приложения, они видят в них пользу.

В результате анкетирования «Использование мобильных приложений для изучения лексики английского языка» было выявлено, что большинство опрошенных не используют мобильные приложения для изучения лексики английского языка, однако многие из опрошенных видят пользу самих мобильных приложений для изучения лексики английского языка. Отсюда можно сделать вывод, что мобильные приложения могут выступать как средства развития иноязычных лексических навыков в обучении английскому языку. Однако не все используют мобильные приложения, причинами этому могут быть: недостаточное количество времени, или незаинтересованность в обучении иностранному языку. Стоит также отметить, что опрошенные, ответившие в пользу мобильных приложений, предпочитают такие мобильные приложения, как: Lingualeo, Easy Ten, Duolingo, Learningapps.

Затем было проведено другое анкетирование «Использование мобильных приложений для изучения лексики иностранного языка» на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Гимназия Лаборатория Салахова города Сургут. В анкетировании приняли участие 13 обучающихся 7 «Б» класса.

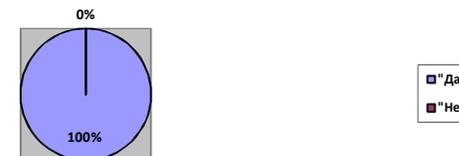
Результаты анкетирования среди учащихся показали следующие результаты:

**1. Считаете ли Вы знание иностранного языка важным в современном мире?**



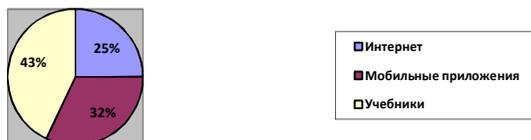
По данным исследования, большинство обучающихся считают знания иностранного языка важным в современном мире.

**2. Изучаете ли Вы иностранный язык?**



Можно сделать вывод, что все обучающиеся изучают иностранный язык.

### 3. Каким способом Вы изучаете иностранный язык?



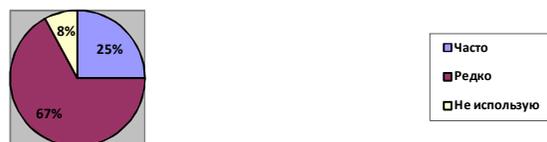
По данным исследования большинство обучающихся изучают иностранный язык при помощи учебников и мобильных приложений.

### 4. Какие мобильные приложения Вы используете для изучения иностранного языка?

В результате опроса обучающихся, выяснилось, какими мобильными приложениями пользуются обучающиеся для изучения иностранного языка.

- Quizlet
- Duolingo
- Kanakana
- Tandem
- Memrise
- Puzzle English

### 5. Как часто Вы используете мобильные приложения для изучения иностранного языка?



Таким образом можно сказать, что большинство обучающихся редко используют мобильные приложения.

### 6. Считаете ли Вы мобильные приложения полезными в изучении иностранного языка? Если «Да», то почему?

11 из 12 обучающихся считают мобильные приложения полезными в обучении иностранного языка, потому что:

- мобильные приложения увеличивают словарный запас иностранных слов;

- мобильные приложения доступны в любом месте, в любое время, даже не выходя из дома;
- возможность быстрого перевода слова;
- мобильные приложения предлагают удобную и интересную форму изучения языка;
- обладают полной информацией (звуковое сопровождение, транскрипции и т. д.);
- благодаря мобильным приложениям можно получить много новой и интересной информации.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство обучающихся используют мобильные приложения для изучения иностранного языка и считают их полезными и видят в них много преимуществ. Отсюда можно сделать вывод, что мобильные приложения могут выступать как средства развития иноязычных лексических навыков в обучении иностранному языку. Стоит также отметить, что опрошенные, ответившие в пользу мобильных приложений, предпочитают такие мобильные приложения, как:

Quizlet, Duolingo, Kanakana, Tandem, Memrise, Puzzle English, Google переводчик.

Стоит отметить, что два схожих по содержанию анкетирования показали различные результаты. Несмотря на то, что большинство обучающихся обеих школ видят пользу использования мобильных приложений для развития лексики иностранного языка. Все же большинство опрошенных из первой школы не используют мобильные приложения. Мы попытались выяснить почему. Этому могут послужить различные причины, такие как: нехватка времени, возможностей, мотивации и так далее.

Нами был проведен опрос среди обучающихся на уровень мотивации обучения по методике психолога исследователя Матюхиной Маргариты Викторовны. Данный опрос дал следующие результаты у обучающихся первой школы:



Рис. 1. Уровень мотивации обучения у обучающихся 7 «А» класса

Вывод: В среднем у обучающихся 7 А класса низкий уровень мотивации около 50 %, что значит, что мотивация обучающихся направлена на социальную сферу деятельности. Затем преобладает средний уровень 37% и на третьем месте высокий уровень у 13%

Затем мы провели такой же опрос на уровень мотивации обучения у обучающихся второй школы, он показал следующие результаты:

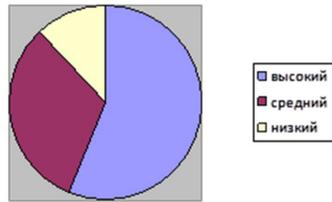


Рис. 2. Уровень мотивации обучения у обучающихся 7 «Б» класса

Вывод: В среднем у учащихся 7 Б класс высокий уровень мотивации около 56 %, что значит, что мотивация обучающихся направлена на познавательную сферу деятельности. Затем преобладает средний уровень 32 % и на третьем месте низкий уровень у 12 %.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что большинство обучающихся обеих школ видят пользу мобильных приложений для изучения лексики иностранного языка, однако первая школа не использует их, возможно, из-за низкой мотивации к обучению, в то время как вторая школа активно использует мобильные приложения, и уровень мотивации у них в среднем высокий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Федеральный государственный общеобразовательный стандарт* основного общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. М. : Просвещение, 2011. 48с. (Стандарты второго поколения).
2. *Пассов Е. И.* Основные вопросы обучения иностранной речи. Воронеж : Воронежский государственный педагогический институт, 1976. 163 с.
3. *Куклев В. А.* Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании : автореф. дис ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования ; Ульяновский государственный технический университет. Ульяновск, 2010. 46 с.
4. *Материалы сайта издательства Макмиллан* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.macmillandictionary.com/buzzword/entries/mlearning.html> (дата обращения: 12.03.2017).
5. *Mobile learning in practice. Piloting a mobile learning teachers' toolkit in further education colleges* / Carol Savill-Smith, Jill Attewell, Geoff Stead. Learning and Skills Network 2006 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.talpalink.co.uk/resources/Mobile+learning+in+practice.pdf> (дата обращения: 17.03.2017). 7. Материалы
6. <http://www.britishcouncil.ru/english/online/apps>
7. *Материалы официального сайта ЮНЕСКО* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219661f.pdf> (дата обращения: 16.03.2017).
8. «*Конвенция о правах ребенка*» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990)
9. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам) [Текст]. М. : Издательство ИКАР. 2009. 448 с.

## ИНТЕРНЕТ-БЛОГИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье приводится обзор работ, посвященных исследованию эффективности применения интернет-блогов в обучении иностранным языкам. Дано определение интернет-блога. Приведено теоретическое обоснование применения интернет-блогов в образовательном контексте. Рассмотрены результаты научных исследований использования интернет-блогов для повышения культурологической компетенции учащихся. Рассмотрена эффективность применения интернет-блогов для развития навыков чтения и говорения на иностранном языке.

**Ключевые слова:** блог, видеоблог, личностно-ориентированный подход, коллаборативное обучение.

Интернет-блоги становятся все более популярным инструментом обучения иностранным языкам. Тем не менее, остается достаточно много вопросов, касающихся путей интеграции использования блогов в уже существующих учебных программах и результатов научных исследований, посвященных вопросам применения блогов в обучении. В данной статье мы рассмотрим результаты различных исследований об использовании блогов в процессе обучения иностранным языкам. Для начала уточним значение термина «блог» и обозначим теоретические рамки этой концепции в свете конструктивистского подхода к обучению.

Блог – это сайт или онлайн-журнал, опубликованный во всемирной сети Интернет для обсуждений или для информационных целей, публикации в котором располагаются в обратном хронологическом порядке [2]. Читатели блогов могут оставлять комментарии и сообщения автору блога [27]. В самом блоге можно размещать интернет-ссылки на другие ресурсы [12] или текстовые публикации, которые создаются отдельными авторами, группами авторов или авторскими коллективами. Блоги посвящаются каким-либо конкретным темам или вопросам [21, с. 32]. Они позволяют блогерам наладить социальные связи со своими читателями [11], не ограничиваться временем и местом создания публикаций [8, с. 77], а читателям блогов – высказывать личное мнение о тех или иных статьях [17]. Основные тексты блогов часто дополняются видеороликами, изображениями и ссылками на другие блоги. Сами блоги могут состоять из видеоматериалов (видеоблоги), аудиоматериалов (аудиоблоги), фотографий (фотоблоги) и очень коротких текстовых публикаций (микроблоги). Блоги, которые используются в качестве образовательных ресурсов, называются образовательными блогами. Несмотря на то, что изначально блоги не были специально предназначены для образовательных целей, они заинтересовали преподавателей иностранных языков благодаря тому, что позволяют создавать электронные журналы, даже не обладая специальными знаниями по программированию [38, с. 69].

Сторонники конструктивистской теории в образовании выступают за использование блогов в обучении, поскольку блоги помогают стимулировать взаимодействие учащихся [22], реализовать принципы личностно-ориентированного подхода к обучению и идею социального обучения [10, с. 5]. Помимо этого, конструктивистский подход делает акцент на когнитивном развитии учащегося, а точнее на том, каким образом на него влияют социум и культура [6]. Поскольку блоги помогают учащимся в ходе конструирования знаний, под которым понимается процесс конструирования смысла на основе предыдущего опыта, они служат преподавателям и учащимся в качестве ценного инструмента для совместной выработки идей [19]. При использовании блогов в обучении иностранным языкам учащиеся могут применять свои языковые знания в различных ситуациях, обсуждать свое мнение с другими учащимися, переносить свои знания с одного базового навыка на другие и создавать среду социального обучения, способствующую реализации коллаборативного обучения.

В данной статье мы приведем обзор различных исследований, таких как исследование культурологического аспекта использования блогов, исследования применения блогов для общения на изучаемом языке, а также как инструмента развития базовых навыков, таких как говорение и чтение.

### **1. Культурологический аспект**

Использование блогов в обучении иностранным языкам способствует приобретению культурологических знаний и дает возможность ближе познакомиться с культурой среды изучаемого языка. Исследования показывают, что учащиеся через блоги приобретают культурологические знания и получают возможность исследовать культуру изучаемого языка. Например, результаты качественного исследования коллаборационного проекта, в ходе которого американские и испанские студенты создавали блоги для межкультурного обмена, свидетельствуют о том, что применение метода коммуникативных заданий в коллаборационных проектах способствует эффективному изучению иностранного языка и его культуры [24]. В другом примере доказана эффективность изучения языка с использованием электронных досок объявлений, блогов и онлайн-дискуссий [3].

Результаты проекта, в котором учащиеся выступали в роли авторов и читателей блогов, показывают, что блоги стимулируют творчество, дают возможность экспериментировать с языком, оттачивать навыки выражения своих мыслей и знакомиться с языковой культурой [23]. Кроме того, блоги предоставляют доступ к популярной культуре. В данном контексте было изучено использование электронных средств обмена информацией студентами австралийского университета, изучающими иностранные языки [28]. Результаты исследования свидетельствуют о том, что блоги дают новые возможности для усвоения языка, общения с носителями, погружения в популярную культуру и аутентичный языковой материал.

Недавние исследования подтверждают, что использование блогов

способствует культурному взаимодействию и развивает языковые компетенции. Результаты исследования, в котором участвовали студенты старших курсов, использовавшие блоги для развития межкультурных компетенций, указывают на то, что выполнение заданий с использованием блогов предоставляет возможность размышлять над кросскультурной проблематикой и обмениваться информацией с носителями другой культуры [26]. Схожие результаты получили исследователи, изучавшие взаимодействие магистрантов дистанционной формы обучения, для которых родным языком является французский [13]. Выводы, полученные в ходе исследования, свидетельствуют об эффективности блогов для стимулирования межкультурного взаимодействия между учащимися. Углубление межкультурного взаимодействия между испанскими и американскими студентами, использовавшими блоги в качестве учебного инструмента, стало объектом исследования, в результате которого выяснилось, что применение блогов в обучении способствовало развитию межкультурных компетенций обеих групп [9]. Наконец, в исследовании асинхронной коммуникации с использованием блогов среди американских студентов старших курсов в контексте автономного обучения обнаружено, что блоги предоставляют отличные возможности для обеспечения автономии обучаемых и способствуют развитию кросскультурных компетенций [25].

### **2. Взаимодействие и коммуникация**

Исследования показывают, что использование блогов играет важную роль в развитии взаимодействия между самими учащимися, а также между преподавателями и учащимися. Отмечено, что цифровые среды, такие как блоги и вики, стимулируют взаимодействие и коммуникативную практику среди учащихся [32]. Помимо этого, как свидетельствуют исследования, использование блогов преподавателями иностранных языков не только повышает их мотивацию, но и позволяет разнообразить дискуссии, проводимые в рамках учебного процесса [14]. Кроме того, изучив структуру и организацию образовательного онлайн-пространства для студентов дневной формы обучения, изучающих испанский язык, исследователи пришли к выводу о том, что блоги при их использовании в качестве образовательного пространства дают возможность повысить уверенность учащихся в своих силах, ускорить ход обучения, сделать обучение более творческим и разнообразным, создать платформу для обсуждения стратегий обучения и упростить коллаборативное и социальное взаимодействие [5]. И наконец, исследователи, изучавшие стратегии взаимодействия между преподавателями и учащимися, выявили положительное влияние использования блогов на рост возможностей для самовыражения и самооценки учащихся, а также на общий прогресс обучения [33].

Исследования также подтверждают, что использование блогов предоставляет дополнительные возможности для общения на изучаемом языке. В ходе исследования, посвященного использованию блогов для обучения ис-

панскому языку как иностранному и их влиянию на ход обучения, было обнаружено, что ведение блога является отличным способом общения на изучаемом языке [1]. При изучении проекта по созданию видеоблогов, исследователи пришли к заключению, что видеоблоги помогают учащимся создавать и оценивать свои собственные учебные продукты, приобретать профессиональные навыки и общаться в режиме реального времени [16]. Кроме того, было подтверждено, что такие современные технологии, как вики и блоги, представляют собой весьма гибкое средство обучения и развития языковых навыков [35].

### **3. Базовые языковые навыки**

Исследования использования блогов для развития навыков чтения и письма подтверждают эффективность данного приема в обучении. Однако, количество исследований, посвященных использованию блогов в качестве способа развития навыков говорения, ограничено. В исследовании курса немецкого языка, нацеленного на развитие языковых навыков, был сделан вывод, что использование блогов, наряду с другими электронными средствами обучения, положительно влияет на развитие данных навыков [29]. Можно привести пример проекта продолжительностью двенадцать месяцев, в котором обучаемые участвовали в качестве авторов и читателей блогов, исследователи которого пришли к выводу о том, что блоги способствуют развитию творчества, стимулируют к языковым экспериментам, облегчают самовыражение учащихся и помогают им знакомиться с культурой изучаемого языка [7].

#### *Навыки говорения*

Небольшое количество проведенных исследований о влиянии практики использования блогов на развитие навыков говорения указывает на то, что они являются эффективным инструментом для развития навыков мозгового штурма, самопрезентации и обмена информацией. В то же время в рамках тех же исследований обнаружено, что блоги никак не влияют на повышение беглости речи, точности в выражении мыслей и правильности произношения. Приведены свидетельства того, что использование блогов развивает навыки мозгового штурма, самопрезентации, оценивания и обмена информацией [30]. В более позднем исследовании этим же автором изучена эффективность длительных устных выступлений в голосовых блогах для развития говорения и субъективная оценка достигнутого прогресса учащимися [31]. В результате, с одной стороны, автор установлено, что сами учащиеся ощутили прогресс в развитии собственных навыков говорения. С другой стороны, автор отмечает, что существенных положительных сдвигов в плане повышения беглости речи, улучшения произношения или точности в выражении мыслей зафиксировано не было. В исследовании, в котором были рассмотрены аудиоблоги, применявшиеся для обучения английскому языку, как иностранному, было выявлено положительное влияние ведения аудиоблогов на развитие навыков устной речи [15].

#### *Навыки чтения*

При достаточно большом количестве исследований, указывающих, что использование блогов способствует позитивному восприятию учебного материала, повышению активности в учебных дискуссиях, развивает кругозор и навыки критического мышления, существует относительно мало свидетельств того, что блоги развивают навыки чтения у учащихся. Эмпирическое исследование, проводившееся среди школьников, в рамках которого изучались письменные отклики на литературные произведения, публикуемые учащимися в блогах, свидетельствует о росте их интереса к чтению и размышлению над прочитанным. Исследователи эффективности блогов при обучении чтению университетских студентов-первокурсников, изучающих английский язык как иностранный, обнаружили, что применение блогов с энтузиазмом воспринималось большинством участников исследования и продемонстрировало более высокую эффективность развития навыков чтения по сравнению с другими более традиционными приемами преподавания [36]. Блоги также эффективны для стимулирования дискуссий в рамках учебного процесса. Отмечено, что обучение на основе дискуссий повышает результативность освоения навыков чтения, и что использование блогов является эффективным приемом для вовлечения учащихся в аудиторные дискуссии [20, с. 16].

Исследования также указывают на то, что использование блогов повышает грамотность и развивает навыки критического мышления. В проекте Talkback Project использовались блоги в качестве дискуссионной онлайн-среды, объединившей учеников восьмого класса, их родителей и учителей-стажеров, и исследователь пришел к выводу, что блоги способствовали развитию у учащихся навыков критического мышления, а также повышению их общего уровня традиционной и компьютерной грамотности [37, с. 92]. В исследовании использования блогов в изучении английского языка, был сделан вывод, что ведение блогов благоприятно сказывается на развитии навыков чтения и критического мышления [18, с. 172]. Кроме того, было зафиксировано, что взаимодействие учащихся, обогащает процесс обучения и позволяет им вносить свой вклад в его организацию. При анализе результатов проекта под названием Ning blog, в котором участвовали учителя-стажеры, взаимодействовавшие с учащимися посредством блога, посвященного детской литературе, было обнаружено, что блоги положительно влияют на степень вовлеченности учащихся в учебный процесс и на развитие навыков критического мышления [4, с. 232].

Данных, свидетельствующих об эффективности использования блогов для развития навыков чтения и понимания прочитанного, существует немного. В исследовании различных типов блогов, использующихся учащимися начальной школы Гонг Конга, чтобы оценить влияние ведения блогов на результаты тестов по чтению на английском и китайском, сколько-нибудь заметных положительных сдвигов в оценках результатов таких тестов установлено не было [34].

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Armstrong, K., & Retterer, O.* (2008). Blogging as L2 writing: A case study. *AACE Journal*, 16(3), 233–2512.
2. *Blood, R.* (2000). Weblogs: A history and perspective. *Rebecca's Pocket*, 7(9). Retrieved on November 17, 2012 from [http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html).
3. *Chapman, C.* (2008). Emerging communities at BBC Learning English. *TESL-EJ*, 11(4). Retrieved on November 17, 2012 from <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej44/a6.html>.
4. *Colwell, J., Hutchison, A., & Reinking, D.* (2012). Using blogs to promote literary response during professional development. *Language Arts*, 89(4), 232–243.
5. *de Andrés Martínez, C.* (2012). Developing metacognition at a distance: Sharing students' learning strategies on a reflective blog. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 199–212.
6. *Driscoll, M. P.* (2005). *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
7. *Ducate, L. C., & Lomicka, L. L.* (2008). Adventures in the Blogosphere: From Blog Readers to Blog Writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9–28.
8. *Dyrud, M. A., Worley, R. B., & Flatley, M. E.* (2005). Blogging for enhanced teaching and learning. *Business Communication Quarterly*, 68(1).
9. *Elola, I., & Oskoz, A.* (2008). Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts. *Foreign Language Annals*, 41(3), 454–477.
10. *Ferdig, R. E.* (2007). Editorial: Examining social software in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1).
11. *Gaudeul, A., & Peroni, C.* (2010). Reciprocal attention and norm of reciprocity in blogging networks. *Economics Bulletin*, 30(3), 2230–2248.
12. *Goodwin-Jones, R.* (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), 12–16.
13. *Hauck, M., & Youngs, B. L.* (2008). Telecollaboration in multimodal environments: The impact on task design and learner interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 87–124.
14. *Hsu, H. Y.* (2009). Preparing teachers to teach literacy in responsive ways that capitalize on students' cultural and linguistic backgrounds through weblog technology. *Multicultural Education & Technology Journal*, 3(3), 168–181.
15. *Hsu, H. Y., Wang, S. K., & Comac, L.* (2008). Using audioblogs to assist English-language learning: An investigation into student perception. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2).
16. *Hung, S. T.* (2010). Pedagogical applications of Vlogs: An investigation into ESP learners' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 736–746.
17. *Jacobs, J.* (2003) Communication over exposure: The rise of blogs as a product of cybervoyeurism. In Hatcher, C., Jacobs, J. and Flew, T. (eds.), *Australian and New Zealand Communication Association Conference Proceedings*. Brisbane.
18. *Johnson, D.* (2010). Teaching with authors' blogs: Connections, collaboration, creativity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(3), 172–180.
19. *Jones, M. G., & Brader-Araje, L.* (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Studies*, 5(1), 1–10.
20. *Kahn, E.* (2007). Building fires: Raising achievement through class discussion. *English Journal*, 96(4), 16–18.
21. *Kajder, S., & Bull, G.* (2004). A space for “writing without writing.”. *Learning & Leading with Technology*, 31(6), 32–35.
22. *Kern, R.* (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages.

TESOL Quarterly, 40(1), 183–210.

23. *Lara, C. D., & Lomicka, L. L.* (2008). Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9–28.
24. *Lee, L.* (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish–American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425–443.
25. *Lee, L.* (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87–109.
26. *Lee, L.* (2012). Engaging study abroad students in intercultural learning through blogging and ethnographic interviews. *Foreign Language Annals*, 45(1), 7–21.
27. *Mutum, D., & Wang, Q.* (2010). “Consumer Generated Advertising in Blogs”. In Neal M. Burns, Terry Daugherty, Matthew S. Eastin. *Handbook of Research on Digital Media and Advertising: User Generated Content Consumption*. I. IGI Global. pp. 248–261.
28. *Pasfield-Neofitou, S.* (2011). Online domains of language use: Second language learners' experiences of virtual community and Foreignness. *Language Learning & Technology*, 15(2), 92–108.
29. *Rasmussen, A. M.* (2011). Siegfried the Dragonslayer meets the web: Using digital media for developing historical awareness and advanced language and critical thinking skills. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 44(2), 106–115.
30. *Sun, Y. C.* (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88–103.
31. *Sun, Y. C.* (2012). Examining the effectiveness of extensive speaking practice via voice blogs in a foreign language learning context. *CALICO Journal*, 29(3), 494–506.
32. *Thorne, S. L., & Payne, J. S.* (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression, and language education. *CALICO journal*, 22(3), 371–397.
33. *Trajtemberg, C., & Yiakoumetti, A.* (2011). Weblogs: A tool for EFL interaction, expression, and self-evaluation. *ELT Journal*, 65(4), 437–445.
34. *Tse, S. K., Yuen, A. H. K., Loh, E. K. Y., Lam, J. W. I., & Ng, R. H. W.* (2010). The impact of blogging on Hong Kong primary school students' bilingual reading literacy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 164–179.
35. *Warschauer, M., & Liaw, M.* (2011). Emerging technologies for autonomous language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(3), 107–118.
36. *West, K. C.* (2008). Weblogs and literary response: Socially situated identities and hybrid social languages in English class blogs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 588–598.
37. *Witte, S.* (2007). “That's online writing, not boring school writing”: Writing with blogs and the Talkback Project. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 92–96.
38. *Wu, C.* (2006). Blogs in TEFL: A new promising vehicle. *US-China Education Review*, 3(5), 69–73.

## КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА

*Набережночелнинский государственный педагогический  
университет, г. Набережные Челны, Россия*

**Аннотация.** В данной статье обосновывается стратегическая необходимость использования компьютерных программ на уроках английского языка как средства реализации метапредметного подхода. Рассматривается роль метапредметного подхода в образовательном процессе. Метапредметный подход предполагает, что обучающийся не только овладевает системой знаний по тому или иному предмету, но также осваивает универсальные способы действий, с помощью которых сможет самостоятельно добывать информацию об окружающей действительности, анализировать её и применять по мере необходимости и в соответствии с запросом. Описываются методические требования к применению компьютерных и информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку с точки зрения метапредметного подхода.

**Ключевые слова:** метапредметность, метапредметные умения, универсальные учебные действия, компьютерные технологии, урок иностранного языка.

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС) гласит о том, что выпускник школы должен уметь работать с информацией, добывать нужную информацию, производить самостоятельный отбор, анализ и синтез добытой информации. Перед современным педагогом поставлены новые задачи, решение которых требует от него использования инновационных технологий в образовательном процессе.

Ранее педагогическая модель предусматривала лишь предметную область, на современном этапе это уже не актуально, поскольку у современного учителя и ученика не должно быть информационного и практического ограничения внутри одного учебного предмета.

Новые требования, которые предъявляются к результатам обучения, прописанные в ФГОС, предполагают изменения подходов к обучению. Метапредметный подход отвечает требованиям ФГОС. При грамотной организации учебного процесса школьники смогут получать знания не в готовом виде, а сами формулировать правила, видеть какие теории и системы понятий стоят за той или иной наукой, осознавать и понимать их взаимосвязь и взаимозависимость [4].

Построение эффективного урока с применением метапредметного подхода является достаточно трудной задачей. На сегодняшний день разработано незначительное количество методических рекомендаций по реализации метапредметного подхода на этапе основного общего образования при

обучении английскому языку.

Метапредметность обеспечивает и соединяет в себе идею предметности и надпредметности, а также рефлексию. Таким образом у ученика появляется возможность осмыслить материал. Метапредметный подход направлен на развитие мыслительных способностей обучающихся [1, с. 14].

Под метапредметными умениями понимаются универсальные учебные действия: регулятивные, познавательные и коммуникативные. Формирование и развитие данных универсальных учебных умений возможно посредством компьютерных технологий [1, с. 4].

Под универсальными учебными действиями понимаются действия, обеспечивающие овладение всеми ключевыми компетенциями, которые в свою очередь составляют основу всего обучения и определяют умение учиться. Иначе говоря, универсальные учебные действия – это совокупность всех способов действий, обеспечивающих готовность и способность к самостоятельному усвоению новых умений, а также регуляцию познавательной деятельности [1, с. 22].

Важно отметить, что реализация метапредметного подхода в преподавании иностранного языка в школе позволяет успешно работать над формированием и развитием межкультурной коммуникации.

С появлением компьютерных технологий образование приобрело новое качество, связанное в первую очередь с возможностью оперативно получать информацию из любой точки земного шара. Через глобальную компьютерную сеть Интернет возможен мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам.

Под компьютерными технологиями в данной работе понимаются электронные библиотеки, обучающие и тестовые программы, электронные словари и тезаурусы, телекоммуникационные технологии, которые предоставляют возможность посредством аудио- и видеоконференций участвовать в диалоге культур. Отдельно следует сказать об образовательных платформах. Данные платформы позволяют педагогам объединить и разместить учебный материал в виде электронных учебников, аудио-, видео-, графических файлов, использовать системы гиперссылок, с помощью разнообразных тестов контролировать знания и умения обучающихся, вести учет академических достижений школьников в сети [5, с. 44–47].

В последние десятилетия компьютер стал активным участником образовательного процесса. Он помогает в отработке некоторых практических умений, организации и проведении опроса и контроля знаний обучающихся, при выполнении творческих заданий.

Возможность формирования универсальных учебных действий на уроках иностранного языка при помощи компьютерных технологий как никогда актуальна. Необходимо отметить, что в век цифровых технологий изучение иностранного языка и его практическое применение становится наиболее доступным. Следовательно, реализация метапредметности на уроках не должна вызывать затруднений как у педагога, так и обучающегося.

Рассмотрим регулятивные умения и возможности их формирования и развития посредством компьютерных технологий. При помощи компьютерных технологий можно спроектировать урок, который нацелен на самостоятельную познавательную деятельность, производить рефлексию и самостоятельную коррекцию знаний, а также давать самооценку.

Формирование и развитие коммуникативных умений на уроках иностранного языка определяется как одна из самых важных и значимых задач. Компьютерные технологии позволяют производить отработку коммуникативных навыков, способствуют творческому переосмыслению задачи. Компьютерные технологии позволяют организовать работу по совершенствованию речевой деятельности, слуховых и произносительных навыков, например, посредством прослушивания аутентичных текстов, просмотра видеосюжетов и др. Компьютерные программы открывают доступ к богатому лингвострановедческому материалу, что способствует развитию умений вести полноценное межкультурное общение [2, с. 106].

Познавательная деятельность обучающихся также активно развивается посредством компьютерных технологий благодаря работе с источниками информации. У обучающихся появляется возможность выбрать источник из множества предлагаемых, провести анализ и синтез полученной информации [5, с. 44–47].

Перечисленные выше универсальные учебные действия и их формирование и развитие на уроках иностранного языка предполагает использование разнообразных форм работы: фронтальная, парная, индивидуальная. Все указанные выше формы учебной деятельности должны быть спроектированы и скомпонованы таким образом, чтобы компьютер стал логичным и очень эффективным дополнением к учебному процессу, а никак не самоцелью и определяющим фактором.

Следует обозначить некоторые дидактические требования, которые могут быть предъявлены к использованию компьютерных технологий в образовательном процессе при реализации метапредметного подхода. Одним из главных принципов является четкое обозначение роли и места, назначения и времени использования компьютерных технологий и образовательных ресурсов на уроке.

Не менее важным требованием является доступность и простота установки компьютерных технологий. В кабинете для проведения иностранного языка необходимо современное оборудование.

Невозможно реализовать метапредметность на уроке, используя лишь один вид деятельности. Разнообразие компьютерных программ позволяет осознать языковые явления, спроектировать разные коммуникативные ситуации, автоматизировать речевые умения.

Учитель должен соблюдать логичность использования компьютерных программ в соответствии с целью и темой урока. При правильной установке и выборе компьютерные технологии будут способствовать достижению индивидуализации и интенсификации самостоятельной работы обучающихся

[5, с. 44–47].

Кроме выше перечисленных критериев учителю необходимо учитывать индивидуальные особенности учеников при организации самостоятельных действий и взаимодействия с компьютером и с другими учениками.

Безусловно, работа с компьютером вызывает у обучающихся повышенный интерес к учебе и усиливает мотивацию к получению новых знаний. Самостоятельное изучение иностранного языка, и практическое применение возможно благодаря использованию компьютерных технологий.

Таким образом, для достижения метапредметных результатов на уроках английского языка с использованием компьютерных технологий следует соблюдать ряд требований. Грамотно спланированный урок с применением компьютерных технологий нацелен на познавательную активность, развитие коммуникативного интереса, содействует активизации и расширению возможностей самостоятельной работы по овладению и практическому применению иностранного языка.

В заключении хотелось бы отметить, что обучение с помощью компьютерных технологий открывает новые возможности перед педагогом и учениками. Следовательно, компетентность педагога в области компьютерных технологий становится одной из наиболее важных компетенций современного специалиста в сфере образования. При этом эволюция компьютерных технологий заключается не в столько в росте программного обеспечения, сколько в методически правильном выборе контента, а также в грамотном его использовании.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт* основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897 (с изм. и доп. от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г.) / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2010. 42 с.
2. *Аксёнова Н. И.* Метапредметное содержание образовательных стандартов // Педагогика: традиции и инновации : сб. науч. работ. Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 104–107.
3. *Бовтенко М. А.* Компьютерная лингводидактика : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2005. 216 с.
4. *Глазунова О. С.* Метапредметный подход. Что это? // Учительская газета. 2011. № 9 [Электронный ресурс]. Режим доступа : [www.ug.ru/article/64](http://www.ug.ru/article/64)
5. *Полат Е. С.* Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 2–3. С. 44–47.
6. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2008. № 2. С. 100–110.

# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Алексеева А. Н., Григорьева Е. Н.*

## **ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме игровой деятельности в работе с детьми дошкольного возраста. В ней отражены особенности развития речевых навыков английского языка с помощью игровой деятельности. В соответствии с характерными возрастными особенностями дошкольников описывается значимость применения сюжетно-ролевой игры с детьми дошкольного возраста при изучении английского языка.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, игровая деятельность, общение на английском языке, дошкольный возраст.

Основной ведущей деятельностью в жизни ребёнка является – игра. К. Д. Ушинский писал: «Игра есть свободная деятельность дитяти, и если мы сравним интерес игры, а равно число и разнообразие следов, остановленных ею в душе дитяти, с подобным влиянием учения первых пяти-шести лет, то, конечно, все преимущество останется на стороне игры» [3, с. 11].

Игровой метод – это такой способ, при котором у ребёнка развивается активная речь, разрушаются речевые барьеры. Когда дети дошкольного возраста начинают себя чувствовать на занятиях по английскому языку комфортно, то перед педагогом и ребёнком уходит дискомфорт. Им интересно, весело, забавно общаться с педагогом [5, с. 23].

Как отмечают Григорьева Е. Н., Ванюшкина Е. Н.: «Игра для ребёнка является исследовательской и творческой деятельностью, так как в каждом ребёнке от природы заложена активная деятельность и способность к самореализации» [1, с. 355].

В последние годы проблема детской игры находится в центре внимания многих исследовательских работ. В отечественной психологии и педагогике игра подразумевается как деятельность, которая имеет большое значение в развитии личности ребёнка в дошкольном возрасте, когда дошкольник находится в мире действий, отношений, задач и мотивов человеческой деятельности (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) [4, с. 103].

Обучение дошкольников английскому языку через игровую деятельность приводит к коммуникативному общению. Общение на английском языке для детей дошкольного возраста должно быть мотивированным и целенаправленным. Необходимо создать для ребёнка положительную мотивацию для игры.

Неоднократно в различных дошкольных учреждениях поднимался вопрос, что игровая деятельность не достигает определённого уровня и постепенно уходит из жизни ребёнка. В основном дети забывают про сюжетно-ролевые игры в старшем дошкольном возрасте [2, с. 152]. Это такой возраст, когда у ребёнка начинает возникать кризис по отношению к себе. Он начинает стесняться выступать перед другими или что-то не так сказать.

В дошкольном возрасте развитие двигательной сферы ребёнка проходит определённые этапы:

- Первый этап – до 1 года – ребёнок не может прогнозировать результаты своих действий;
- Второй этап – до 2-3 лет – у ребёнка уже образуется предварительный зрительный образ окружающего мира, достаточно вспомнить, как ребёнок 2-х лет подпрыгивает вверх, чтоб что-то попробовать;
- Третий этап – до 4-5 лет – дети произвольно управляют движениями, ориентируются в пространстве, когда есть взрослые;
- Четвёртый этап – до 6-7 лет – ребёнок хочет прочувствовать пространство с нескольких сторон.

Обучение английскому языку детей дошкольного возраста основывается на их возрастных и психологических особенностях, а именно:

- быстрая утомляемость;
- непроизвольность внимания;
- подсознательный уровень запоминания.

Ребёнок в дошкольном возрасте начинает запинаться в речи, выглядеть неуклюжим, когда речь произнесена неправильной. В этот период в большинстве случаев у детей в речи возникают однотипные слова. При игровой деятельности дети дошкольного возраста повторяют за товарищем, подражают взрослым, а придумать что-то своё им даётся тяжелее.

Необходимо учитывать все эти возрастные особенности организации игровой деятельности в обучении дошкольников английскому языку.

Мы полагаем, что изучение английского языка направленно на достижение следующих целей:

- обеспечение развития личности ребёнка;
- создание благоприятных условий для ранней коммуникативно-психологической адаптации к новому языковому миру и преодоление психологического барьера в использовании английского языка;
- знакомство с миром зарубежных сверстников, детским фольклором, и художественной литературой;
- приобщение к новому социальному опыту с использованием иностранного языка.

Наиболее основной задачей обучения английскому языку детьми является развитие у детей способности к общению, как на родном, так и на английском языке. При общении у ребёнка выявляются личностные качества, выражение определённых эмоций, чувств.

Одним из основных компонентов при обучении детей английскому языку является говорение. Ведь именно с говорения начинается обучение детей английскому языку, а не с чтения и письма. А без умения говорить невозможно осуществлять общение, пользоваться полученными знаниями по английскому языку.

В «Центре развития ребёнка – детский сад №134 «Жемчужинка» города Чебоксары проводятся занятия по английскому языку, где работают по программе Ю. А. Комаровой «Английский для дошкольников».

Целью занятий по английскому языку является создание благоприятных условий для овладения детьми английским языком как средством развития говорения детей, обширного взаимодействия с окружающей действительностью.

В ходе занятия воспитатели вместе с детьми играют в различные игры на английском языке. К детям старшей группы приходят различные мягкие игрушки. В начале занятия педагог использует сюрпризный момент, кто-то стучится в дверь, и приветствует детей вместе с забавной игрушкой «Cheeky Monkey», далее дети вместе с педагогом превращаются в музыкантов и исполняют песню:

Good morning, good morning,  
Good morning, to you.  
Good morning, good morning,  
I am fine. How are you?

По дороге у детей «исчезают» пальчики и их они все быстренько находят, вспоминая, как будут произноситься цифры на английском языке.

Так же играют в игру «Who is it?» – «This is a cat, this is a dog, this is a frog, this is a car, this is a Cheeky Monkey and etc.» Дети превращаются в скрипачей и поют слова, вначале тихо, потом громче.

Больше всего детям нравится, когда к ним приходят различные животные, когда они исчезают и проявляются.

В конце занятия педагог интересуется у детей, чем им запомнилось это занятие, и они получают за усердную работу наклейки.

Но время от времени возникают определённые проблемы при организации игровой деятельности на занятии по английскому языку с дошкольниками:

- дети стесняются выговаривать слова, сомневаясь в правильности своего произношения;
- дети знают правильный ответ, но боятся сказать его перед товарищами.

Эти проблемы решались нами различными способами. Главная цель, которую мы ставим перед собой на занятиях по английскому языку с до-

школьниками – это сформировать в ребёнке чувство «двигательной радости», связать его положительные эмоции с занятием по английскому языку. Ребёнок обладает естественной биологической потребностью играть, и очень важно, чтобы ребёнок оставался в движении. Если во время занятия ребёнок будет заниматься только в сидячем режиме, ему становится скучно, он начнёт выпрыгивать с места, мешать другим детям. Поэтому, чем креативнее педагог в плане планирования игровой деятельности на занятии по английскому языку, тем интереснее ребёнку заниматься.

Также креативность может касаться и родителей. Они могут разнообразить любимую игру ребёнка, внося в нее некоторые новые элементы. Ребёнку проще будет запомнить слова-обозначения на английском, например, показывать носик, щечки, глазки так, как он делал это, проговаривая слова на родном языке.

Английский язык для детей станет ближе и понятней, если называть окружающие его в быту предметы дома: игрушки, предметы одежды или интерьера, различные продукты и блюда.

Как мы видим, обучение английскому языку в дошкольном возрасте способствует гармоничному развитию детей – интеллектуальному, социальному, нравственному. Благодаря занятиям по английскому языку в дошкольных учреждениях дети расширяют свой кругозор и приобретают новые навыки, необходимые для продолжения обучения английского языка в школе.

Подытожив вышесказанное, можно сделать вывод о том, что при обучении детей дошкольного возраста английскому языку необходимо учитывать возрастные, физиологические и психологические особенности детей. Следует помнить, что язык – это средство общения и важно знать, что мы формируем у дошкольников коммуникативные навыки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ванюшкина К. Н., Григорьева Е. Н. Обучение английскому языку детей дошкольного возраста на основе Монтессори-Педагогике // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. Чебоксары, 2018. С. 354–359.
2. Мещерякова В. Н. I CAN SPEAK. Устный вводный курс английского языка для детей 5-7 лет. Книга для ребёнка. Казань, 2015.
3. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. М. : Мозаика-синтез, 2001. 156 с.
4. Серова А. А. К. Д. Ушинский о роли русского языка в воспитании человека // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. С. 15–16.
5. Степанова О. А. Развитие игровой деятельности ребенка. М., 2009.

## ПЕСЕННЫЙ МАТЕРИАЛ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы применения песенного материала на занятиях с детьми дошкольного возраста с целью формирования интереса к английскому языку, отмечается воздействие музыки на личность.

**Ключевые слова:** песенный материал, песня, аутентичный материал, эстетическое воспитание, музыка.

В настоящее время эстетическому воспитанию отводится особая роль. Для решения этого вопроса кроме принципа научности необходимо предусмотреть еще и второй равноценный принцип общей педагогики – художественность. Тогда и возникает путь освоения содержания через переживания, эмоции, чувства.

Это особенно важно для детей дошкольного возраста на уроках английского языка. Одним из наиболее действенных способов влияния на эмоции и чувства дошкольников является музыка. Музыка – это часть культуры каждого народа. Слушая музыку определенного народа, можно глубже познакомиться с культурой, бытом, народом, его мировоззрением, традициями.

Знаменитый чешский педагог-гуманист Я. А. Коменский в своих работах отмечал, что тот, кто не знает музыки, уподобляется не знающему грамоты. По мнению советского психолога В. Л. Леви, «музыка является одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции..., представляющая собой сильнейший психологический побудитель, который проникает в подспудные глубины сознания» [4].

Любое музыкальное произведение вызывает определенные эмоции. Мир эмоций обширен. Комплексы эмоций выступают в разнообразных сочетаниях, именно потому они неоглядны.

Музыка оказывает влияние на воспитание личности через следующие формы музыкальной деятельности:

- слушание музыки;
- творческая деятельность, исполнительство;
- познавательная деятельность;
- общественно-полезная деятельность, проявляющаяся в сознательной и активной пропаганде музыкального искусства [6].

Это влияние и является духовным воспитанием или эстетическим, как его принято называть.

По словам Г. Блелль и К. Хельвиг, «музыка и искусство оставляют

след в культурном сознании, возбуждают креативность и вызывают индивидуальные языковые реакции».

Авторы выдвигают следующие функции, которые объединяют музыку и иностранные языки:

- 1) физиологическая (содействующая запоминанию);
- 2) психогигиеническая (способствующая релаксации, расслаблению, разгрузке);
- 3) эмоциональная (вызывающая ощущения, чувства, настроение, впечатление);
- 4) социально-психологическая (усиливающая динамику в группе);
- 5) когнитивная (способствующая мыслительным процессам);
- 6) функция бессознательного учения (сложные языковые структуры заучиваются на бессознательном уровне);
- 7) коммуникативная (способствующая коммуникации, взаимосвязи, общению) [4].

Пение, являясь средством выразительности музыки, помогает провести урок с детьми дошкольного возраста более увлеченно и захватывающе. Именно аутентичные песни служат тем материалом, который заинтересует учеников любого возраста, будет содействовать развитию интереса к изучению иностранного языка.

Аутентичные материалы – это те материалы, которые сочинили сами носители языка. Они часто используются в учебном процессе, который ориентирован на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне родной языковой среды [1].

Применяя такой специфический лингвострановедческий материал на уроках с детьми дошкольного возраста, выявляется важная предпосылка для всестороннего развития личности, так как специально подобранные песни и созданные к ним упражнения содействуют развитию абстрактного мышления, творческого воображения, памяти, формируют хороший вкус.

Песенный материал выполняет познавательно-коммуникативную функцию, удовлетворяет потребности и интересы учащихся, формирует культурный компонент языковой личности. При прослушивании и восприятии аутентичных песен информация не извлекается искусственным путем, а преподносится ученикам в естественной форме языка. Тем самым слушающие узнают душу народа, специфику культуры. В свою очередь, педагог является стимулятором их познавательной активности. Он комментирует, освещает, объясняет непонятный материал [7].

На занятиях английского языка песни используются для введения и закрепления нового лексического материала. Это вносит элемент игры в занятие и помогает учителю интересно организовать паузу на уроке. Дети очень чувствительны и восприимчивы к эмоциональной мелодии и поэтому песня помогает продуктивному запоминанию.

Песне как дидактическому материалу присущ ряд преимуществ [2]:

1. доступность благодаря сети Интернет;

2. огромное количество и многообразие языкового материала;
3. стабильное обновление материала;
4. принадлежность к культуре страны – дополнительная лингвострановедческая информация;
5. наличие многочисленных и разнообразных регистров языка.

Анализ литературы по данному вопросу показал, что на уроке иностранного языка с детьми дошкольного возраста песенный материал используется педагогами:

1. для приветствия и прощания;
2. для фонетической зарядки;
3. для более прочного закрепления лексического и грамматического материала;
4. как стимул развития речевых навыков и умений;
5. как своего рода релаксация в середине или в конце урока, когда дети устали.

При выборе аутентичных песенных материалов требуется их тщательный отбор на основе следующих принципов:

- принцип актуальности;
- принцип учета возрастных особенностей;
- принцип языковой ценности;
- принцип лингвострановедческой ценности;
- принцип информативности [5].

Песня может выступать как стимул изучения иноязычного предмета. Важно создать правильную мотивацию и настроить учащихся положительно.

Дети дошкольного возраста любят петь, танцевать, играть. Для них эти виды деятельности являются естественными путями и способами познания окружающего мира. Следовательно, каждая прослушанная и спетая ими лексическая единица запомнится навсегда, будет связана с личными переживаниями, эмоциями и станет существенно важной для ребенка [3].

Хотелось бы рассказать, как мы работаем с песней с детьми дошкольного возраста. Мы слушаем песни, в которых лексика отрабатывается через движения, жесты, мимику. Например, вот некоторые названия полубившихся детских песен: «Hello, how are you?». Здесь разучиваются такие слова и выражения, как «I am good, great, wonderful, tired, hungry, not so good». Следующая песня «What are you doing?». Дети учатся правильно отвечать на данный вопрос при помощи слов в песне: «I am walking/ running/ jumping/ dancing/ breathing/ eating/ drinking/ putting on my shoes/ putting on my hat/ saying goodbye». При помощи песен «Head, shoulders, knees and toes», «One little finger», «Two little eyes», «My teddy bear has...» закрепляются части лица, тела. Такие песни, как «Let us count to 1-10», «Five little monkeys swinging in the tree», «Five brown teddies», «How many fingers on one hand/two hands», «Counting bananas» и т. д. помогают маленьким ученикам отлично овладеть навыками счета на английском языке.

Большинство песен берем из традиционных английских песен «Nursery Rhymes», «Super Simple Songs». Дошкольникам очень нравятся подвижные эмоциональные песни, они с удовольствием повторяют за мной и без объяснений понимают смысл песни, слова и словосочетания. В их сознании откладываются языковые структуры и это является предпосылкой к использованию их при спонтанном говорении.

Работа на уроках английского языка с детьми дошкольного возраста строится следующим образом:

1. Сначала песня прослушивается в первый раз с использованием наглядного материала (картинки, схемы).
2. Затем песня отрабатывается во второй раз в сопровождении с движениями и танцами.
3. Далее разбираются отдельные слова и выражения из песни.
4. Итоговое воспроизведение песни и дальнейшее ее использование на занятиях.

Таким образом, с точки зрения методики песня на английском языке может рассматриваться, с одной стороны, как образец звучащей иноязычной речи, с другой стороны, будучи носителем культурологической информации, песня может формировать и духовную культуру учащегося, объединять в единое целое душу и разум. Песня на занятиях с детьми дошкольного возраста дает толчок детскому творчеству, а ее использование на занятиях по английскому языку обогащает учащихся знаниями страноведческого характера, у учеников появляется интерес к культуре страны изучаемого языка, и к самому языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Астахова А. Г. Использование аутентичных материалов при обучении английскому языку // Студенческий форум : электрон. научн. журн. 2017. № 9(9). С. 15–19.
2. Веренинова Ж. Б. Роль песни при обучении английскому произношению // Иностранные языки в школе. 1998. № 6. С. 2–7.
3. Вронская И. В. Английский язык в детском саду. СПб. : Каро, 2006. 400 с.
4. Губина И. П. Песня как эффективное средство обучения иностранному языку (английскому) на этапе среднего профессионального образования // Педагогика высшей школы. 2017. № 4. С. 11–15.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 192 с.
6. Синькевич Г. С. Песня на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 8–11.
7. Борисова Л. Н. Обучение иноязычному говорению на основе песенного материала // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам : межвузовский сб. науч. ст. под ред. Л. Н. Борисовой. Вып. 2. Белгород, 2003. 86 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В УМК ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ АВТОРОВ

*Чувашский государственный педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу отечественных и зарубежных учебно-методических комплексов, направленных на обучение детей дошкольного возраста английскому языку, на предмет реализации в этих пособиях технологии CLIL. В начале статьи рассматривается методология интегрированного обучения и анализируются учебные пособия на предмет осуществления в них всех четырех составляющих CLIL-технологии: содержание, коммуникация, познание и культура. Далее описываются преимущества того или иного учебного комплекса, степень реализации в них технологии CLIL, а также эффективность использования данной методологии в обучении дошкольников английскому языку.

**Ключевые слова:** раннее обучение иностранным языкам, английский язык в детском саду, дошкольное образование, английский для самых маленьких, технология CLIL, интегрированное обучение на английском языке.

Современное дошкольное образование предполагает изучение английского языка в раннем возрасте. В связи с этим появляется огромное количество учебно-методических комплексов (УМК), целью которых является обучение детей дошкольного возраста этому языку. Среди всего многообразия УМК специалисту-предметнику достаточно тяжело выбрать подходящее пособие для ведения своей профессиональной деятельности, которое бы соответствовало всем последним нововведениям и технологиям образовательного процесса. Более того, современные пособия по английскому языку должны осуществлять междисциплинарные связи, иметь общеразвивающий характер, выполнять культурологическую функцию, а главное реализовывать коммуникативные принципы.

Одной из современных технологий, которая ранее применялась при обучении старшеклассников и студентов ВУЗов английскому языку, а в настоящее время получила широкое распространение в обучении детей дошкольного возраста, является методология CLIL – Content and Language Integrated Learning – или предметно-языковое интегрированное обучение. Интеграция иностранного языка в неязыковой предмет является эффективным подходом к изучению другого языка в дошкольном возрасте и не только. При этом на уроке иностранного языка закрепляются знания, изученные на других неязыковых занятиях [2]. Технология CLIL благоприятно влияет на формирование коммуникативных навыков и в то же время демонстрирует насколько интересным и увлекательным может быть образовательный процесс.

В настоящее время большинство учебно-методических комплексов уже реализуют в той или иной степени в своей образовательной программе методологию CLIL, а многие из них полностью построены на принципе внедрения в учебный процесс всех составляющих этой технологии, а именно 4 «С» этой методики:

1. Content (содержание). Процесс освоения знаний, умения и навыков в рамках изучаемого предмета. CLIL-технология способствует формированию межпредметных связей.

2. Communication (коммуникация). Язык выступает в качестве способа коммуникации, а не основной ее целью. Главная цель методики CLIL – сокращение использования речи преподавателя и одновременное увеличение времени говорения учеников.

3. Cognition (познание). Необходимо, чтобы ученики были вовлечены в процесс активного познания смысла изучаемых предметов и явлений. Чтобы достичь этой цели можно использовать задания, которые требуют аналитического и критического мышления, задания по нахождению главного из второстепенного, сопоставлению, сравнению, разгадке и так далее.

4. Culture (культура). Получение культурологических знаний, направленных на осознание родной и иностранной культуры, определение себя и своей роли в этих культурах, создание положительного отношения к чужим народам [3].

Особенностью методологии CLIL является то, что владение иностранным языком трансформируется в средство изучения того или иного предмета. При этом внимание фокусируется на содержании самих заданий, а также на необходимой лексике, связанной с изучаемой тематикой. Этому способствует детально продуманные обучающие материалы не только в рамках какого-то определенного предмета, но и для обучения языка в целом: различных грамматических структур и лексических единиц, конкретных видов речевой деятельности (говорение, аудирование). Этапы работы с картинками, наглядным материалом могут содержать в себе большое количество различных творческих и индивидуальных заданий: описать, сопоставить, задать вопросы, сделать проект и так далее.

Таким образом, разобравшись с понятием технологии CLIL, проведем сравнительный анализ учебно-методических комплексов (УМК) по английскому языку для детей дошкольного возраста на предмет реализации в них предметно-языкового интегрированного обучения. На сегодняшний день представлен большой выбор УМК для обучения дошкольников английскому языку. В рамках анализа были изучены всего четыре УМК отечественных и зарубежных авторов:

- «Английский для самых маленьких» – УМК английского языка для детей 3-5 лет под авторством М. Е. Вербовской, И. А. Шишковой.
- «I can sing» – УМК английского языка для детей 3-6 лет под авторством В. Н. Мещеряковой
- «Oxford First Explorers» – УМК английского языка для детей 5-

7 лет под авторством Charlotte Covill, Mary Charrington, Paul Shipton.

- «Oxford First Friends 1» – УМК английского языка для детей 5-7 лет под авторством Susan Iannuzzi.

Учебная программа «Английский для самых маленьких» И. А. Шишковой и М. Е. Вербовской направлена на занятия с маленькими детьми от 3 лет. Этот учебный комплекс подходит как для индивидуальных занятий дома, так и для групповых занятий в дошкольных учреждениях. Этот курс является устным и ориентирован на обучение детей правильному произношению звуков, некоторым структурам грамматики английского языка, говорению, развитию слухового восприятия.

Проанализировав учебник «Английский для самых маленьких» И. А. Шишковой и М. Е. Вербовской на предмет реализации в нем технологии CLIL можно сделать следующие выводы: данная методология полностью реализуется только в одном своем аспекте – это cognition (познание). Учебник полностью соответствует этому пункту, так как является комплексом различных развивающих заданий, направленных на всестороннее развитие ребенка. Что же касается других пунктов (содержание, коммуникация и культура), то они осуществляются лишь в некоторой степени. Степень реализации пунктов «communication» и «culture» во многом зависит от учителя, от его профессиональных знаний, умений и компетенции в целом.

Учебное пособие «I can sing» В. Н. Мещеряковой является нулевым этапом в обучающем комплексе «I love English». Цель данного этапа – обучить детей восприятию английской речи на слух, тем самым сформировать образ английского языка в голове ребенка посредством многочисленного прослушивания, а затем и пропевания грамматических структур и различных повседневных фразах. Все уроки проходят в музыкально-игровом формате. Весь курс состоит из различных увлекательных игр, в процессе которых происходит обучение [1].

Рассмотрев учебно-методический комплекс «I can sing» на предмет реализации в нем методологии CLIL, можно сделать следующие выводы:

- составляющие CLIL-технологии «коммуникация» и «познание» полностью реализуются в данном учебном пособии, более того, они являются основными в обучающем процессе.

- аспекты технологии CLIL «содержание» и «культура» осуществляются в большей степени. Однако в сравнении с другими учебными пособиями междисциплинарные связи могут быть более обширными и полными, то же самое касается и аспекта «культура» – для полноты раскрытия этого пункта не хватает более полной картинке о стране изучаемого языка. Однако здесь также многое зависит от учителя, так как он на свое усмотрение может добавить и информацию о различных достопримечательностях Англии в виде фотографий, которые будет «присылать» главный герой, тем самым расширяя междисциплинарные связи в области страноведения.

Учебно-методический комплекс «Oxford First Explorers» – это красоч-

ный шестиуровневый курс с множеством иллюстраций. Он содержит множество разнообразных заданий: истории, диалоги, песни, игры и так далее. Программа выстроена таким образом, что позволяет погрузить ребенка в языковую среду благодаря реальным ситуациям, которые схожи по интересам и жизненному опыту детей данной возрастной категории. Более того, весь курс направлен на подготовку к сдаче кембриджских экзаменов и тестов [5].

Авторы курса позиционируют свой учебник, как полностью разработанный в соответствии с реализацией в нем принципов технологии CLIL, так как обучение английскому языку и его изучение осуществляется в межпредметном контексте. Все задания, игры, сюжетно-ролевые и театральные постановки выполняются на английском языке. Ребенок использует язык в качестве средства общения, что и является целью данного учебного курса. Все упражнения направлены на разностороннее развитие учеников. Благодаря знакомству детей с главными героями из Англии и дальнейшей интеграции учебного курса с дисциплиной «страноведение», у детей происходит понимание своей родной культуры и культуры другой страны. Из анализа видно, что действительно все 4 «С» методики CLIL в полной степени осуществляются в «Oxford First Explorers».

Учебно-методический комплекс «Oxford First Friends 1» – это современный двухуровневый курс для детей дошкольного возраста, который включает в себя обучение аудированию, чтению, письму, счету. В основе курса лежит анимационная история с текстами, которая своей сюжетной линией привлекает внимание детей и не оставляет их равнодушными. УМК «Oxford First Friends 1» объединяет в себе огромное количество дополнительных информационных красочных материалов.

УМК «Oxford First Friends 1» выступает в качестве введения в английский язык, базируясь при этом на различных видах обучающего процесса: игры, песни, танцы, физические упражнения, разминки, рисование и так далее. Учебник предлагает детям полезный словарь, ориентированный на их возраст, базовые простые речевые структуры, способствует развитию навыков чтения и письма.

Согласно экспертным оценкам и профессиональному мнению педагогического сообщества, учебно-методический комплекс «Oxford First Friends 1» также является хорошим примером реализации в нем методологии CLIL. Межпредметные связи помогают детям осваивать материал в наиболее эффективной форме, всевозможные игры, интересные герои, новые друзья знакомят и показывают учащимся мир английского языка. Это является одним из мотивирующих факторов при изучении любого иностранного языка [4].

Подводя итог анализу четырех учебно-методических комплексов отечественных и зарубежных авторов, таких как: «Английский для самых маленьких» М. Е. Вербовской, И. А. Шишковой; «I can sing» В. Н. Мещеряковой; «Oxford First Explorers» Charlotte Covill, Mary Charrington, Paul Shipton;

«Oxford First Friends 1» Susan Iannuzzi на предмет реализации в них технологии CLIL, следует отметить, что все вышеописанные УМК в той или иной степени реализуют в своем образовательном процессе методологию CLIL.

Все учебно-методические комплексы используют в своих программах принципы межпредметного обучения, задействуя при этом такие дисциплины как: изобразительное искусство, музыка, физическая культура, страноведение, зоология, технология, анатомия и другие. Коммуникативная составляющая технологии CLIL также реализуется во всех пособиях, варьируется лишь степень вовлеченности. Познавательная функция методологии CLIL осуществляется в огромной степени, все упражнения носят общеразвивающий характер, способствуют формированию таких навыков, как внимательность, аналитическое и критическое мышление, тренируют память, моторику, логику, чувство ритма, музыкальность и многое другое.

Однако, можно сделать вывод, что в учебно-методических комплексах зарубежных авторов технология CLIL реализуется в максимальной степени за счет двух аспектов этой технологии – коммуникации и культуры. В учебниках зарубежных авторов, коммуникативная направленность выражена в большей степени. Исключение составляет пособие «I can sing» В. Н. Мещеряковой, так как этот учебник, в первую очередь, и ориентирован на выстраивание коммуникации с детьми, но в нем слабо реализуются межпредметные связи, а, следовательно, такой аспект технологии CLIL, как «содержание», проработан не в полной мере. Что же касается культурологической функции, то у учебно-методических комплексов иностранных авторов наблюдается заметное преимущество благодаря междисциплинарной связи со страноведением. Это способствует расширению кругозора, эрудиции, жизненного опыта у учащихся параллельно с изучением английского языка, стимулирует их на дальнейшее изучение языка, а главное развивает один из важнейших жизненных навыков – умение учиться, что несомненно является основной целью применения технологии CLIL в образовательном процессе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ванюшкина К. Н., Григорьева Е. Н. Современные подходы к обучению английскому языку дошкольников // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований : сб. науч. тр. Чебоксары, 2019. С. 15–19.
2. Лалетина Т. А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://conf.sfukras.ru/uploads/3\\_Laletina%20T%5B1%5D.A.pdf](http://conf.sfukras.ru/uploads/3_Laletina%20T%5B1%5D.A.pdf)
3. Юрасова Е. С., Горбачева Е. А. CLIL технология на уроках английского языка // «Царскосельские чтения». 2015. Т. 19. С. 359–362.
4. *Oxford Family and Friends*. Оксфорд Семья и Друзья : УМК английского языка для детей [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://frenghish.ru/22-family-and-friends-1.html>
5. *Oxford First Young Explorers*. УМК английского языка для детей [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://frenghish.ru/oxford\\_explorers.html](http://frenghish.ru/oxford_explorers.html)

## РОЛЬ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Ульяновский государственный педагогический университет  
имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

**Аннотация.** В настоящее время очевидна необходимость создания в дошкольной образовательной организации оптимальных условий для всестороннего развития дошкольников, для усвоения ими социокультурных связей и традиций, другими словами, для формирования социокультурной компетенции, которая выступает в качестве цели обучения иностранному языку. В статье предпринимается попытка уточнения цели обучения немецкому языку дошкольников и определяется роль фонетических навыков в формировании социокультурной компетенции.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, социокультурная компетенция, немецкий язык, формирование слухо-произносительных навыков.

В современных условиях, когда изучение иностранного языка стало не только способом саморазвития, но и необходимостью для многих, особенно молодых людей, вопросы организации процесса овладения иностранным языком (ИЯ) по-прежнему остаются в центре внимания методистов и педагогов, которые ищут пути оптимизации данного процесса и резервы повышения его результативности. По мнению многих одним из таких резервов является смещение начала изучения ИЯ на дошкольный возраст. В связи с этим популярность преподавания иностранного языка в дошкольных учреждениях возрастает с каждым годом, а возникающие на практике проблемы требуют своего решения.

Следует отметить, что в целом ряде исследований рассматриваются те или иные вопросы обучения ИЯ дошкольников (см., например, работы Т. Б. Хлыбовой, А. Н. Утехиной, К. Б. Жигалевой, И. В. Зотовой, З. Н. Никитенко и др.).

Однако представляется, что не все вопросы организации деятельности по ИЯ в детской образовательной организации (ДОО) исследованы в должной мере, так, наиболее важным является, во-первых, корректное определение цели обучения, а также ее предельная минимизация и конкретизация с учетом специфических условий обучения в детской дошкольной организации.

Как известно, в настоящее время в качестве цели обучения ИЯ на любом этапе выступает формирование социокультурной компетенции. Термин «социокультурная компетенция» в последнее время всё чаще используется в методике обучения иностранным языкам и обозначает определенный компонент конечной цели обучения. Можно встретить различные определения социокультурной компетенции, которые, однако, близки по сути. Так, например, И. И. Мантрова определяет социокультурную компетенцию, как

умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии со знаниями национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, а также правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях общения [4].

Под формированием социокультурной компетенции понимается овладение обучающимся определенной лингвострановедческой компетенцией, общечеловеческими ценностями, которые помогают грамотно выстроить диалог с представителями иной культуры. Большую роль при этом играет поиск оптимальных средств и приёмов обучения, которые, с одной стороны, учитывали бы специфику обучения ИЯ дошкольников, с другой, создавали условия для успешного формирования социокультурной компетенции. Под социально-коммуникативном развитием согласно утвержденному Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – Стандарт) подразумевается «усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе».

Очевидно, что выдвигание социокультурной компетенции в качестве цели обучения дошкольников ИЯ вполне соответствует требованиям Стандарта.

Понятие «социокультурная компетенция» появилось в методике образования сравнительно недавно. Оно близко по своему значению к социально-коммуникативному развитию. Многие ученые рассматривают данный термин с разных сторон. Так, например, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин в новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) определяют социокультурную компетенцию как одну из составляющих коммуникативной компетенции [5].

Выделяют несколько основных целей формирования социокультурной компетенцией:

- 1) расширение информации о культуре страны изучаемого языка;
- 2) этическое и эстетическое воспитание;
- 3) соотнесение родной культуры с традициями других народов;
- 4) развитие умения восприятия аутентичных текстов различных стилей;
- 5) представление о диалоге культур;
- 6) развитие личности дошкольника.

Применительно к обучению немецкому языку дошкольников в социокультурной компетенции можно выделить следующие компоненты:

- Лингвострановедческий – знания об истории и географии страны изучаемого языка, знания основных достопримечательностей страны. В ДОО № 178 дети хорошо знают главные исторические памятники города Берлин. Например, das Brandenburger Tor, der Alexanderplatz, Unter den Linden, der Tiergarten.

- Социолингвистический – языковые клише, употребляемые в детском возрасте. Например, Sag mal!, Seht mal!, Vorsicht! и другие.

- Социально-психологический – владение правилами речевого поведения, принятыми в данной культуре. Например, Danke!, Moment mal!, Entschuldigen Sie, Darf ich mal?, Darf ich hinein / heraus? и другие.

- Культурологический компонент – знания о традициях страны изучаемого языка, о ее праздниках и обычаях, особенностях культуры, музыкальной составляющей (различные детские песни) и другое. Например, праздники Ostern, Weihnachten, песни Backe, backe Kuchen; O, Tannenbaum; традиционные герои: der Osterhase, der Teddybär и многое другое.

При таком подходе ИЯ выступает не просто как средство общения, но и как инструмент формирования у дошкольников социокультурной компетенции, расширения их общего кругозора и гармоничного развития.

Однако, условия формирования социокультурной компетенции усложняются тем, что дошкольники учатся только непосредственному общению, то есть устно-речевому общению. Соответственно, формирование лингвистической компетенции происходит только в двух видах речевой деятельности (говорении и аудировании), часто дети старшего дошкольного возраста еще не умеют читать не только на иностранном языке, но и на родном языке. Соответственно, ведущим является принцип устной основы обучения, то есть необходимый языковой материал усваивается в устной форме. Именно поэтому формированию слухо-произносительных навыков следует уделять особое внимание.

Очевидно, что данный процесс должен строиться на основе принципов аппроксимации и учета родного языка.

Принцип аппроксимации – означает «снисходительное отношение» преподавателя к допускаемым обучающимися ошибкам в процессе речевой деятельности, если они не нарушают коммуникацию и не приводят к искажению смысла сообщения [3, с. 172].

Принцип учета родного языка – предполагает учет трудностей изучаемого языка, вызванных расхождением в системах изучаемого и родного языков учащихся [3, с. 168].

Применительно к формированию фонетических навыков это означает, что большинство звуков произносится на основе артикуляционной базы родного языка. Особой отработке подлежат звуки, не имеющие аналогов в русском языке, такие звуки, как [ɛ:, ø:, y:, ç].

Данный подход был апробирован в ходе ряда занятий, проведенных в МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №178 «Облачко» г. Ульяновск.

Цель занятий:

- формировать слухо-произносительные навыки старших дошкольников.
- Задачи:
- развивать умение правильно, с фонетической точки зрения, повторять немецкие слова за преподавателем, то есть формировать внимание, фонематический слух и механизмы имитации;
  - организовать овладение лексических единиц по теме занятия;
  - актуализировать употребление несложных грамматических структур.

Предлагаемый алгоритм работы по формированию слухо-произносительных навыков у старших дошкольников в МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №178 «Облачко» г. Ульяновск выглядел следующим образом:

В начале занятия в качестве фонетической зарядки использовались следующие речевые действия: приветствие «Guten Morgen/Tag», а также представление при помощи фразы «Ich heiÙe...».

Далее отрабатывались слова содержащие звуки [ä, ö, ü]. Слуховое восприятие было подкреплено визуальным рядом: das Känguru, das Mädchen, das Kätzchen, der Bär, der Löffel, das Püppchen, München, die Vögel, Köln, der Löwe.

На следующем этапе предлагалась данная рифмовка: Das kleine Kätzchen fängt die Maus, die kleine Maus läuft ins Haus. Она также сопровождалась картинкой, что помогало понять ее содержание.

Данный вид работы являлся последовательным и логичным при отработке звуков и лексики, но вызвал затруднения у некоторых детей. Несмотря на это работа хором прошла успешно. Опрос показал, что лучше всего обучаемые запомнили следующие слова: der Bär, München, Köln, der Löwe, das Püppchen.

Подобным образом строилась работа над следующими звуками [ ä, ö, ü, ch]. На занятии звуки отрабатывались на следующих лексических единицах: das Gesicht, der Bär, der Frühling, die Kleidung, München, das Brötchen, Köln, der Löwe. Слова так же подкреплялись соответствующими иллюстрациями. Прочнее всего дети усвоили следующие слова: der Frühling, der Löwe, München, Köln.

При обучении дошкольников фонетическим навыкам особенно эффективным является разучивание стихов, песен, рифмовок. Например,

Mit den Händchen klipp, klipp, klapp,  
mit den Füßchen tripp, tripp, trapp,  
einmal hin, einmal her,  
rundherum, das ist nicht schwer.  
Einmal hin, einmal her,  
rundherum, das ist nicht schwer.

Песня не только сопровождалась музыкальным видеорядом, но и соответствующими движениями. При разучивании стихов и песен также

можно использовать упражнения на расширение синтагмы: отработка изолированных звуков, отдельных слов, словосочетаний, предложений. Данный вид работы не только интересен детям, но и является достаточно результативным.

Анализ проведенных занятий показал, что 65-70 % детей способны различить звуки на слух, а также достаточно успешно имитировать их. Результаты апробации подтвердили вывод о том, что только четко спланированное занятие с учетом всех психолого-физиологических характеристик возраста обучаемых может привести к положительному результату.

Таким образом, обучение детей старшего дошкольного возраста иностранному языку способствует общему развитию ребенка в процессе изучения языка, активному включению в этот процесс мышления, памяти, воображения, эмоций, восприятия. Успешное овладение детьми иноязычной речью становится возможным еще и потому, что детей (особенно дошкольного возраста) отличает наиболее гибкое и быстрое, чем на последующих возрастных этапах, запоминание языкового материала; отсутствие так называемого языкового барьера [2, с. 160].

Становится очевидной необходимость создания в дошкольной образовательной организации оптимальных условий для всестороннего развития дошкольников, для усвоения ими социокультурных связей и традиций, другими словами, для формирования социокультурной компетенции.

Одним из средств достижения этой цели является овладение иностранным языком, который в данном случае выступает не просто как средство общения, но и как инструмент формирования у дошкольников социокультурной компетенции, расширения их общего кругозора, их гармоничного развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт* дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c500a26cd/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c500a26cd/) (дата обращения 16.09.2019).
2. *Зотова О. А., Андрианова Т. Н., Иванова С. Р.* Особенности обучения иностранному языку в дошкольном возрасте // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Немецкий язык в эпоху глобализации: вызовы и перспективы» (г. Ульяновск, 27-28 марта 2014 г.) ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2014. С. 158–161.
3. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов. М. : Филоматис, 2006. 480 с.
4. *Мантрова И. И.* Формирование социокультурной компетенции при обучении чтению на уроках немецкого языка. 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://infourok.ru/statya-na-temu-formirovanie-sociokulturnoy-kompetencii-pri-obucheniichteniyu-na-urokah-nemeckogo-yazika-910986.html> (Дата обращения 13.09.2019)
5. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Аввакумова Евгения Александровна* – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой общего и русского языкознания, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия)

*Алексеева Алиса Николаевна* – магистрант III курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Алексеева Виктория Алексеевна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Алексеева Наталья Александровна* – старший преподаватель кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Ананьева Екатерина Владимировна* – магистрант II курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Андреева Инна Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир, Россия)

*Арсентьева Мария Сергеевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Арчикова Кристина Сергеевна* – магистрант II курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Баранцева Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка, филологии и перевода, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь, Россия)

*Бароненко Елена Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск, Россия)

*Борисова Екатерина Александровна* – студентка филиала ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики) (г. Уссурийск, Россия)

*Борисова Ирина Леонидовна* – старший преподаватель кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Бурова Ирина Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент

кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Россия)

*Ванюшкина Ксения Николаевна* – магистрант III курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Васильева Надежда Александровна* – магистрант III курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Васина Валерия Станиславовна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия)

*Викулина Ольга Владимировна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск, Россия)

*Владимирова Яна Александровна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Власенко Ольга Николаевна* – старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск, Россия)

*Ворошинина Кристина Сергеевна* – магистрант II курса кафедры билингвального и цифрового образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань, Россия)

*Газиханова Жанар Газизовна* – доктор наук, заведующая кафедрой иностранной филологии, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова (г. Караганда, Казахстан)

*Глазкова Елена Викторовна* – аспирант III года обучения кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет (г. Благовещенск, Россия)

*Голанцева Елена Александровна* – магистрант II курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Горбанева Виктория Вадимовна* – ассистент кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

*Гордеева Наталья Геннадьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Григорьева Галина Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь, Россия)

*Григорьева Елена Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Григорьева Ксения Сергеевна* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры билингвального и цифрового образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань, Россия)

*Грязнова Анастасия Алексеева* – студентка V курса факультета иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Россия)

*Губанова Инна Владимировна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово, Россия)

*Данилова Мария Леонидовна* – магистрант III курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Деяткова Юлия Александровна* – магистрант III курса кафедры английского языка, филологии и перевода, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь, Россия)

*Долгова Наталья Ивановна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово, Россия)

*Драчук Инга Валентиновна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Россия)

*Дубских Ангелина Ивановна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск, Россия)

*Дудкова Дарина Сергеевна* – магистрант I курса кафедры билингвального и цифрового образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань, Россия)

*Дуткина Марина Евгеньевна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Евсеева Лариса Николаевна* – кандидат философских наук, доцент ка-

федры английского языка, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск, Россия)

*Егорова Дарья Игоревна* – магистрант III курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Егошина Надежда Гермогеновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики, Поволжский государственный технологический университет (г. Йошкар-Ола, Россия)

*Ждановская Надежда Сергеевна* – студентка V курса высшей школы психологии, педагогики и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск, Россия)

*Закотнова Полина Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (г. Омск, Россия)

*Зейнутдинова Эльвира Шамиловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Золотопуп Дмитрий Витальевич* – инженер СООО «Виптранс-спедишн» (г. Минск, Беларусь)

*Иванова Светлана Вячеславовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Ивинских Наталья Петровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь, Россия)

*Игнатьева Анна Анатольевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Ильина Надежда Евгеньевна* – учитель английского языка, Средняя общеобразовательная школа № 30 имени А. И. Трофимова г. Чебоксары (г. Чебоксары, Россия)

*Исабаева Нургуль Сагынтаевна* – старший преподаватель кафедры теории и практики английского языка, Центрально-Казахстанская академия (г. Караганда, Казахстан)

*Кайдаш Вячеслав Михайлович* – старший преподаватель кафедры «Лингвистика», Институт экономики и финансов (ИЭФ), Российский университет транспорта (г. Москва, Россия)

*Казакова Ольга Александровна* – магистрант III курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Калинина Екатерина Эдуардовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко (г. Глазов, Россия)

*Карпунина Дарья Сергеевна* – магистрант II курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Карсукова Наталья Константиновна* – магистрант III курса кафедры английского языка, филологии и перевода, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь, Россия)

*Климова Мария Алексеевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Корчевская Оксана Владимировна* – аспирант III года обучения кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

*Корятина Мария Александровна* – студентка V курса высшей школы психологии, педагогики и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск, Россия)

*Котельникова Наталья Геннадьевна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Кутенева Ирина Евгеньевна* – аспирант I года обучения кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск, Россия)

*Кучеренко Наталья Леонидовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия)

*Лесик Софья Георгиевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры французского языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (г. Калуга, Россия)

*Ломакина Екатерина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск, Россия)

*Максимова Валентина Викторовна* – магистрант факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова (г. Караганда, Казахстан)

*Малова Анжелика Владимировна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Мальцева Мария Алексеевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Мануйленков Константин Дмитриевич* – студент IV курса факультета английского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Россия)

*Мельничук Ольга Алексеевна* – доктор филологических наук, директор Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (г. Якутск, Россия)

*Метелькова Лилия Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой романо-германской филологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Мешкова Мария Александровна* – магистрант III курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Мильберт Геня Ефимовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

*Морохина Дарья Дмитриевна* – студентка I курса факультета информатики и вычислительной техники, Поволжский государственный технологический университет (г. Йошкар-Ола, Россия)

*Мошкова Ольга Борисовна* – магистрант III курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Мурзагулова Ильмира Шагитовна* – студентка V курса филологического факультета, Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут, Россия)

*Мусина Салтанат Амангельдыевна* – преподаватель кафедры иностранной филологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова (г. Караганда, Казахстан)

*Мяло Алина Владимировна* – студентка V курса высшей школы психологии, педагогики и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск, Россия)

*Насталовская Инна Геннадьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск, Россия)

*Некрасова Мария Александровна* – аспирант I года обучения кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет (г. Мичуринск, Россия)

*Нефедова Ксения Витальевна* – студентка V курса Института гуманитарного образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск, Россия)

*Новикова Анастасия Евгеньевна* – магистрант II курса факультета иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Россия)

*Орлова Ирина Александровна* – доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск, Россия)

*Оспенникова Альбина Ильдаровна* – магистрант II курса кафедры романо-германских языков и методик их преподавания, Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны, Россия)

*Павлов Михаил Андреевич* – магистрант III курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Перова Анна Константиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (г. Калуга, Россия)

*Петрикова Елена Сергеевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Пименова Татьяна Сергеевна* – старший преподаватель кафедры билингвального и цифрового образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань, Россия)

*Поварницына Татьяна Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Российский университет кооперации, Камчатский филиал (г. Петропавловск-Камчатский, Россия)

*Попова (Еловская) Светлана Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет (г. Мичуринск, Россия)

*Почекаева Ирина Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь, Россия)

*Починок Татьяна Викторовна* – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой английского языка, Гомельский государственный университет

имени Франциска Скорины (г. Гомель, Беларусь)

*Прокуророва Оксана Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир, Россия)

*Пыхина Наталья Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Россия)

*Райсвих Юлия Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск, Россия)

*Ракишева Екатерина Евгеньевна* – магистрант III курса кафедры английского языка, филологии и перевода, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь, Россия)

*Рогожинская Татьяна Алексеевна* – старший преподаватель кафедры теории и практики германских языков, Барановичский государственный университет (г. Барановичи, Беларусь)

*Рунги Надежда Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Рыбакова Елизавета Сергеевна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Савельева Дария Валерьевна* – магистрант II курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Саркисян Анастасия Сергеевна* – студентка V курса кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации, Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут, Россия)

*Седярова Ольга Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск, Россия)

*Семенова Елена Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Скоробренко Иван Александрович* – магистрант I курса факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск, Россия)

*Скрипникова Татьяна Ивановна* – доцент кафедры образования в области романо-германских языков, филиал ДВФУ в г. Уссурийске (Школа педагогики) (г. Уссурийск, Россия)

*Смирнова Марина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко (г. Глазов, Россия)

*Смирнова Татьяна Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия)

*Сокеркина Ольга Витальевна* – старший преподаватель кафедры теории и практики перевода, Белорусский государственный университет (г. Минск, Беларусь)

*Степанова Дарина Робертовна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Степанова Ольга Олеговна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Столярова Валентина Константиновна* – учитель английского языка, Средняя общеобразовательная школа № 30 имени А. И. Трофимова г. Чебоксары (г. Чебоксары, Россия)

*Сысоева Дарина Анатольевна* – студентка IV курса историко-лингвистического факультета, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко (г. Глазов, Россия)

*Тимофеева Елена Анатольевна* – учитель английского языка, Средняя общеобразовательная школа № 30 имени А. И. Трофимова г. Чебоксары (г. Чебоксары, Россия)

*Тогыспай Дариға Заманбекқызы* – магистрант II курса кафедры языка и перевода, Центрально-Казахстанская академия (г. Караганда, Казахстан)

*Трифоновна Ольга Андреевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь, Россия)

*Тулъчева Анастасия Юрьевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Ульянова Лариса Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (г. Калуга, Россия)

*Фатхулина Галия Галиязовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики, Московский гуманитарный университет (г. Москва, Россия)

*Федотова Дарья Евгеньевна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Филиппова Людмила Борисовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (г. Орёл, Россия)

*Фисунов Павел Анатольевич* – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики, физики и информационных технологий, Чувашская государственная сельскохозяйственная академия (г. Чебоксары, Россия)

*Челик Альпер* – студент IV курса факультета английского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Россия)

*Шарафиева Рамиля Ирековна* – магистрант II курса кафедры романо-германских языков и методик их преподавания, Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны, Россия)

*Шестакова Ксения Витальевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Шилина Дарья Дмитриевна* – магистрант II курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Шилова Оксана Владимировна* – магистрант II курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Штыкова Татьяна Валентиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск, Россия)

*Югаметова Алиса Миннерейсовна* – магистрант II курса кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Россия)

*Яковлева Анастасия Николаевна* – доктор педагогических наук, зав. кафедрой немецкой филологии, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (г. Якутск, Россия)

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

<i>Авакумова Е. А. (г. Барнаул, Россия) Методика кейс-стади при обучении русскому языку как иностранному</i> .....	3
<i>Бурова И. В., Мануйленков К. Д. (г. Нижний Новгород, Россия) Влияние педагогической оценки на повышение качества образования</i> ... ..	10
<i>Ворошнина К. С., Пименова Т. С. (г. Казань, Россия) Национально-региональный компонент в преподавании иностранного (английского) языка как инструмент формирования социокультурной компетенции</i> .....	14
<i>Газиханова Ж. Г., Максимова В. В. (г. Караганда, Казахстан) О задачах и трудностях обновлённого содержания среднего образования в Казахстане</i> .....	19
<i>Григорьева Г. Е., Карсукова Н. К. (г. Пермь, Россия) Перевод как средство обучения на уроке иностранного языка</i> .....	23
<i>Дубских А. И. (г. Магнитогорск, Россия) Development of Communicative Competence in Teaching Foreign Language for Professional Purposes</i> .....	28
<i>Дудкова Д. С., Григорьева К. С. (г. Казань, Россия) Экстралингвистические трудности развития коммуникативной компетенции китайских студентов при обучении разговорной речи иностранного языка и возможные пути их преодоления</i> .....	33
<i>Иванова С. В., Малова А. В. (г. Чебоксары, Россия) Новые педагогические технологии в обучении иностранным языкам</i> .....	38
<i>Kucherenko N. L. (г. Санкт-Петербург, Россия) L'evaluation comme outil de formation et de motivation</i> .....	42
<i>Ломакина Е. А. (г. Магнитогорск, Россия) Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку</i> .....	46
<i>Рогожинская Т. А. (г. Барановичи, Беларусь) Алгоритмическое предписание в условиях выбора методов обучения учащихся (на примере изучения иностранного языка)</i> .....	50
<i>Савельева Д. В., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Россия) К вопросу о формировании социокультурной компетенции при обучении английскому языку</i> .....	54
<i>Седярова О. М., Нефедова К. В. (г. Магнитогорск, Россия) Вежливые просьбы и ответы: обучение этикетным клише английского языка как иностранного</i> .....	59

<i>Филиппова Л. Б. (г. Орёл, Россия) Обучение иностранным языкам в сотрудничестве / соперничестве</i> .....	63
---	----

### ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

<i>Андреева И. А. (г. Армавир, Россия) Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей физической культуры</i> .....	68
<i>Глазкова Е. В. (г. Благовещенск, Россия) Иностраннный язык как средство формирования компетенции социального взаимодействия у будущих специалистов права и организации социального обеспечения</i> ... ..	74
<i>Долгова Н. И. (г. Кемерово, Россия) Конкурс поэтического перевода в неязыковом вузе как способ повышения мотивации по изучению иностранных языков</i> .....	79
<i>Егошина Н. Г., Морохина Д. Д. (г. Йошкар-Ола, Россия) Системно-деятельностный подход в практике преподавания иностранного языка в техническом вузе</i> .....	84
<i>Закотнова П. В. (г. Омск, Россия) Использование игр при обучении иностранному языку в вузе</i> .....	88
<i>Issabayeva N. S., Togyspay D. Z., Mussina S. A. (г. Караганда, Казахстан) Teaching to Define, to Understand and Translate Neologisms in Preparation of Students in the Specialty "Translation Studies"</i> .....	93
<i>Кутенева И. Е. (г. Челябинск, Россия) Роль активных методов обучения в процессе подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию</i> .....	99
<i>Мильберт Г. Е. (г. Санкт-Петербург, Россия) Научная обоснованность процесса организации самостоятельной работы студентов в овладении иностранным языком</i> .....	103
<i>Насталовская И. Г. (г. Челябинск, Россия) Особенности преподавания дисциплины Практическая грамматика английского языка студентам, обучающимся по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика</i> .....	107
<i>Павлов М. А., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Россия) Диагностика уровня сформированности информационно-познавательной компетенции полиязыковой личности студента</i> .....	112
<i>Поварницына Т. С. (г. Петропавловск-Камчатский, Россия) Тематическая презентация как средство обучения устной речи в неязыковом вузе</i> .....	117
<i>Смирнова М. Н. (г. Глазов, Россия) Использование интерактивных технологий при обучении студентов-заочников английскому языку</i> .....	121

Фатхулина Г. Г. (г. Москва, Россия) Разработка технологического уровня когнитивного обучения иностранному языку магистрантов гуманитарного вуза ..... 125

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Алексеева Н. А., Фисунов П. А. (г. Чебоксары, Россия) О подготовке педагогических кадров в условиях цифровизации образования ... 130

Баранцева О. А., Девяткова Ю. А. (г. Пермь, Россия) Лексические средства выражения экспрессивности в речи учителя английского языка ..... 134

Бароненко Е. А., Орлова И. А., Скоробренко И. А. (г. Челябинск, Россия) Цифровизация и информатизация иноязычного образования как условие подготовки студентов факультета иностранных языков педагогического вуза к профессиональной деятельности ..... 139

Власенко О. Н., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. (г. Челябинск, Россия) Использование игровых технологий в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка к профессионально-педагогической деятельности ..... 144

Кайдаш В. М. (г. Москва, Россия) Значение иноязычной подготовки преподавателей вуза в международной межвузовской конкуренции ..... 151

Rochinok T. V. (Gomel, Belarus) Assignments for Teaching Intercultural Communication ..... 155

Ульянова Л. А., Лесик С. Г., Перова А. К. (г. Калуга, Россия) Применение студентами интерактивных форм работы на практике в школе. . 160

Штыкова Т. В., Скоробренко И. А. (г. Челябинск, Россия) Формирование социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в образовательном процессе высшей школы..... 165

Яковлева А. Н., Мельничук О. А. (г. Якутск, Россия) Мотивы повышения педагогической компетентности учителей и преподавателей иностранных языков..... 171

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Арсентьева М. С., Рунги Н. А. (г. Чебоксары, Россия) Использование публицистических текстов на французском языке для формирования социокультурной компетентности обучающихся старших классов .. 175

Бурова И. В., Альпер Челик (г. Нижний Новгород, Россия) Реализация технологии педагогического общения на уроке иностранного языка в турецкой школе ..... 178

Владимирова Я. А., Зейнутдинова Э. Ш. (г. Чебоксары, Россия) Приемы работы с пословицами и поговорками на уроке французского языка на средней ступени..... 181

Голанцева Е. А., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Россия) Формирование познавательной активности при обучении английскому языку младших школьников ..... 186

Горбанева В. В. (г. Санкт-Петербург, Россия) Использование межкультурных тренингов с целью контроля сформированности межкультурной коммуникативной компетенции учащихся старших классов филологического профиля ..... 191

Драчук И. В., Грязнова А. А. (г. Самара, Россия) Использование краеведческих материалов на уроках английского языка в старших классах ..... 195

Драчук И. В., Новикова А. Е. (г. Самара, Россия) Использование ролевых игр по спортивной тематике на уроках английского языка в старших классах..... 198

Евсеева Л. Н., Ждановская Н. С. (г. Архангельск, Россия) Педагогические технологии развития межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста..... 203

Евсеева Л. Н., Коряпина М. А. (г. Архангельск, Россия) Использование аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов общеобразовательных школ..... 207

Иванова С. В., Алексеева В. А. (г. Чебоксары, Россия) Методика работы с лингвострановедческим материалом в средних классах..... 213

Иванова С. В., Рыбакова Е. С. (г. Чебоксары, Россия) Лингвострановедческий аспект как необходимый элемент учебных материалов на старшем этапе в средней школе..... 217

Ильина Н. Е., Столярова В. К., Тимофеева Е. А. (г. Чебоксары, Россия) Нестандартные домашние задания по английскому языку как способ повышения мотивации обучающихся к изучаемому языку ..... 221

<i>Казакова О. А., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Россия)</i> Внедрение смешанного обучения в процесс обучения английскому языку .....	225
<i>Климова М. А., Рунги Н. А. (г. Чебоксары, Россия)</i> Организация речевого взаимодействия обучающихся на уроке французского языка с использованием мини-проектов .....	229
<i>Корчевская О. В. (г. Санкт Петербург, Россия)</i> Из опыта организации и проведения урока-экскурсии при обучении английскому языку учащихся малой академии гимназистов .....	233
<i>Мальцева М. А., Рунги Н. А. (г. Чебоксары, Россия)</i> Использование видеоряда на уроке немецкого языка для формирования устной коммуникативной компетентности обучающихся старших классов .....	238
<i>Метелькова Л. А., Петрикова Е. С. (г. Чебоксары, Россия)</i> Использование фрагментов из фильма «Les Choristes» для формирования лингвистических компетенций обучающихся старших классов .....	241
<i>Метелькова Л. А., Шестакова К. В. (г. Чебоксары, Россия)</i> Технология формирования лингвистических и прагматических компетенций обучающихся с использованием ментальных карт на уроках французского языка .....	246
<i>Мешкова М. А., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Россия)</i> Проектная деятельность как один из приемов формирования универсальных учебных действий .....	250
<i>Мошкова О. Б., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Россия)</i> Эффективное использование интерактивных форм и методов на уроках английского языка .....	255
<i>Оспенникова А. И. (г. Набережные Челны, Россия)</i> Методика обучения невербальному речевому общению на уроках иностранного языка на ступени основного общего образования .....	260
<i>Почакаева И. С., Трифонова О. А. (г. Пермь, Россия)</i> Необходимость развития эмоционального интеллекта подростков. Обзор мнения педагогов общеобразовательных школ .....	265
<i>Прокуророва О. В. (г. Владимир, Россия)</i> Особенности организации текста и использования средств логической связи в письменной части ЕГЭ по английскому языку (на материале задания 40 «Моё мнение») .....	270
<i>Саркисян А. С. (г. Сургут, Россия)</i> Проектная деятельность как средство формирования метапредметных умений в процессе обучения иностранному языку в средней школе .....	275
<i>Скрипникова Т. И., Борисова Е. А. (Россия)</i> Условия формирования исследовательской компетентности учащихся при реализации проекта на уроках иностранного языка .....	280

<i>Степанова О. О., Гордеева Н. Г. (г. Чебоксары, Россия)</i> Инновационные формы организации урока французского языка .....	285
<i>Тулъчева А. Ю., Гордеева Н. Г. (г. Чебоксары, Россия)</i> Организация внеклассной работы обучающихся средней школы на примере недели французского языка .....	289
<i>Шилина Д. Д., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Россия)</i> Дискуссия как метод формирования коммуникативных навыков на уроках английского языка в старших классах школы .....	294
<i>Югаметова А. М., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Россия)</i> Роль игровой деятельности в обучении иностранным языкам в школе .....	298

### **ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<i>Викулина О. В. (г. Петрозаводск, Россия)</i> Сложности в восприятии на слух иноязычного юридического текста .....	303
<i>Евсеева Л. Н., Мяло А. В. (г. Архангельск, Россия)</i> Техники изучения культурно-маркированной лексики на уроках иностранного языка при работе с детьми младшего школьного возраста .....	308
<i>Егорова Д. И., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Россия)</i> Развитие умений и навыков англоязычной письменной речи средствами информационного сопровождения учебной деятельности учащихся старших классов .....	313
<i>Иванова С. В., Дуткина М. Е. (г. Чебоксары, Россия)</i> К вопросу об обучении монологической речи на уроках немецкого языка в средних классах .....	318
<i>Иванова С. В., Котельникова Н. Г. (г. Чебоксары, Россия)</i> Обучение аудированию на начальном этапе изучения немецкого языка .....	323
<i>Карпунина Д. С., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Россия)</i> Развитие грамматических навыков английского языка у отстающих учеников старших классов школы .....	327
<i>Метелькова Л. А., Игнатьева А. А. (г. Чебоксары, Россия)</i> Обучение креативному письму на французском языке как втором иностранном в средней школе .....	331
<i>Попова (Еловская) С. В., Некрасова М. А. (г. Мичуринск, Россия)</i> Организация методической работы по формированию иноязычной грамматической компетенции у обучающихся старших классов .....	335

<i>Пыхина Н. В. (г. Нижний Новгород, Россия) Достижение личностных результатов на основе технологии развития критического мышления.....</i>	<i>341</i>
<i>Ракишева Е. Е., Ивинских Н. П. (г. Пермь, Россия) Использование метафоры при обучении фонетике и грамматике .....</i>	<i>346</i>
<i>Степанова Д. Р., Зейнутдинова Э. Ш. (г. Чебоксары, Россия) Формирование фонетических навыков с использованием песенного материала на младшей ступени обучения французскому языку.....</i>	<i>350</i>
<i>Шилова О. В., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Россия) Развитие грамматических навыков при индивидуальном обучении английскому языку на среднем этапе.....</i>	<i>355</i>

### **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

<i>Ананьева Е. В., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Россия) Применение CLIL-технологии на уроках английского языка в профильных классах старшей школы.....</i>	<i>362</i>
<i>Борисова И. Л. (г. Чебоксары, Россия) Разнообразие языковых социальных сетей и их применение в изучении иностранных языков.....</i>	<i>366</i>
<i>Васильева Н. А., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Россия) Использование Интернет-ресурсов в развитии навыков устной и письменной коммуникации у школьников на уроках английского языка .....</i>	<i>371</i>
<i>Губанова И. В. (г. Кемерово, Россия) Развитие самообразовательной компетенции обучающихся в электронной образовательной среде по иностранному языку .....</i>	<i>376</i>
<i>Данилова М. Л., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Россия) Эффективность использования Интернет-ресурсов в процессе формирования социокультурной компетенции .....</i>	<i>380</i>
<i>Иванова С. В., Федотова Д. Е. (г. Чебоксары, Россия) Использование мультимедийных средств при обучении рецептивной стороне иноязычной речи.....</i>	<i>384</i>
<i>Калинина Е. Э., Сысоева Д. А. (г. Глазов, Россия) Использование презентаций Precha Kucha в формировании коммуникативных навыков обучающихся.....</i>	<i>389</i>
<i>Мурзагулова И. Ш. (г. Сургут, Россия) Использование мобильных приложений как средство совершенствования иноязычных лексических навыков в школе .....</i>	<i>393</i>

<i>Сокеркина О. В., Золотопуп Д. В. (г. Минск, Беларусь) Интернет-блоги в обучении иностранным языкам .....</i>	<i>402</i>
<i>Шарафиева Р. И. (г. Набережные Челны, Россия) Компьютерные технологии на уроках английского языка как средство реализации метапредметного подхода .....</i>	<i>409</i>

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ**

<i>Алексеева А. Н., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Россия) Игровая деятельность как основная форма работы при обучении дошкольников .</i>	<i>413</i>
<i>Арчикова К. С., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Россия) Песенный материал как одно из средств обучения английскому языку детей дошкольного возраста.....</i>	<i>417</i>
<i>Ванюшкина К. Н., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Россия) Реализация технологии CLIL в УМК по английскому языку для дошкольников отечественных и зарубежных авторов .....</i>	<i>421</i>
<i>Васина В. С., Смирнова Т. В. (г. Ульяновск, Россия) Роль фонетических навыков в формировании социокультурной компетенции у дошкольников.....</i>	<i>426</i>
<i>Сведения об авторах .....</i>	<i>430</i>

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник научных статей

Статьи печатаются в авторской редакции

Ответственные редакторы:

канд. филол. наук, доцент *Наталья Владимировна Кормилина*,  
канд. филол. наук, доцент *Наталья Юрьевна Шугаева*

Подписано в печать 29.11.2019. Формат 60x84/16.

Бумага писчая. Печать оперативная.

Усл. печ. л. 28,1. Тираж 100 экз. Заказ № 258.

Согласно Федеральному закону № 436-ФЗ от 29 декабря 2010 года  
«О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью  
и развитию» данная продукция не подлежит маркировке

Чувашский государственный педагогический  
университет им. И. Я. Яковлева  
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в тип. «Альфа&Омега» ИП Метелевой И. В.  
г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 8 «Д», тел. 51-75-31