



ЧУВАШСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
им. И. Я. ЯКОВЛЕВА

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

**Чебоксары  
2024**

УДК [37.016:81'243](082)

ББК 81.2р.я443

А 437

Актуальные вопросы иноязычного образования в контексте межкультурного взаимодействия : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева [Электронный ресурс]. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. – 467 с.

ISBN 978-5-88297-763-3

*Печатается по решению ученого совета  
Чувашского государственного педагогического университета  
им. И.Я. Яковлева (протокол № 10 от 24.05.2024 г.).*

Рецензенты:

*Яковлева Г. Г.*, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков № 1 Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова,

*Хрисанова Е. Г.*, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

Ответственные редакторы:

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

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

Сборник научных статей «Актуальные вопросы иноязычного образования в контексте межкультурного взаимодействия» является одним из трех сборников, изданных по материалам XXXVI Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы иноязычной филологии, переводоведения и лингводидактики в контексте межкультурного взаимодействия». В сборник вошли статьи преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов высших учебных заведений Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызстана и Российской Федерации.

Сборник охватывает широкий спектр современных проблем методики обучения иностранным языкам в школе и вузе, а также общие вопросы лингводидактики. Может быть рекомендован преподавателям иностранных языков, студентам старших курсов факультетов иностранных языков, всем, кто интересуется вопросами лингводидактики и методики преподавания иностранных языков.

© Чувашский государственный  
педагогический университет  
им. И.Я. Яковлева, 2024

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

УДК 372.881.1

*Анисимова М. С.*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Забайкальский государственный университет,  
г. Чита, Российская Федерация*

**Аннотация.** Современный государственный стандарт диктует новые условия: воспитание творческой личности, раскрытие индивидуальности обучающегося, обеспечение его свободой выбора собственного индивидуального пути в образовательной среде. В реализации вышеописанных целей учителю призван помочь индивидуально-дифференцированный подход. Условия пандемии COVID-19 внесли в образовательную среду значительные коррективы. Дистанционное обучение набирает популярность. Однако реализация индивидуально-дифференцированного подхода в обучении в данный период не только не теряет своей актуальности, наоборот, предлагает учителю и ученикам новые интересные возможности в организации эффективного образовательного процесса.

**Ключевые слова:** индивидуально-дифференцированный подход, COVID-19, веб-технология, онлайн-урок, оффлайн-урок, ИКТ, мультимедийная коллекция, поиск сокровищ, коллекция примеров, список ссылок, веб-квест.

Индивидуально-дифференцированный подход в современном образовании получил широкое распространение. Суть данного подхода – адаптация системы обучения к индивидуальным особенностям учеников. Это повышает познавательный интерес и, следовательно, эффективность усвоения материала.

Проблемы индивидуально-дифференцированного подхода в обучении принадлежат к традиционным для педагогики и в различные периоды требуют новых решений. В период с начала нашествия пандемии COVID-19 и на сегодняшний день решение проблемы реализации индивидуально-дифференцированного подхода – внедрение информационных технологий в образовательный процесс.

Роль информационных компьютерных технологий в области образования повышается вместе с активной глобальной компьютеризацией всех сфер общества. ИКТ оказывают положительное воздействие на процесс образования, так как изменяют схему передачи знаний и методику обучения:

вводят в процесс образования новые педагогические технологии, благодаря возможности использования компьютерной техники, интернета и специальных программных средств.

Наиболее интересные в контексте индивидуально-дифференцированного подхода педагогические технологии с использованием ИКТ это – мультимедийная коллекция, поиск сокровищ, коллекция примеров, список ссылок и веб-квест [2]. Данные технологии пришли в Россию из-за рубежа и начали активно использоваться в процессе преподавания иностранных языков. Их использование в системе образования способствует реализации следующих целей: формирование иноязычной коммуникативной компетенции, умения работы с информацией и веб-технологиями, критического мышления. Кроме того, такие педагогические технологии открывают перед учителем целое поле для реализации индивидуально-дифференцированного подхода в системе обучения.

Рассмотрим, как можно построить работу с учащимися в таком ключе.

В современном, постпандемическом мире всё более популярным становится проведение уроков в дистанционном формате. При такой работе урок как единицу образовательного процесса можно разделить на две разновидности: онлайн-урок и оффлайн-урок.

Онлайн-урок, ввиду регламента, который ограничивает время проведения онлайн-занятий для учащихся всех возрастных групп, целесообразен в использовании при подведении итогов по теме, просмотрах созданных учащимися проектов, презентаций и тому подобное.

Оффлайн-урок, в свою очередь, является отличной возможностью для индивидуальной организации занятий с использованием вышеописанных технологий. Он позволяет максимально персонализировать информацию, адаптировать ее под разные категории учащихся, даёт возможность организовать урок максимально эффективно, так, чтобы учащиеся имели возможность полноценно усвоить и отработать необходимый лексико-грамматический материал вдали от учителя.

Предлагаем посмотреть на конкретном примере вариант построения урока для 7 класса (китайский язык как второй иностранный) по теме «Транспорт». Урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков построен в формате «Мультимедийная коллекция».

Мультимедийная коллекция – одна из современных веб-технологий, дидактической задачей которой является изучение информации. С помощью такой коллекции учитель даёт возможность обучающимся познакомиться с информацией по той или иной теме. Мультимедийная коллекция может содержать ссылки на необходимые интернет-ресурсы, фото- и видеоматериал, карты, схемы, таблицы, цитаты, исторические справки и так далее [1]. Один из самых доступных способов оформления мультимедийной коллекции – презентация, созданная, например, с помощью приложения Microsoft PowerPoint.

На организационном этапе учитель приветствует в печатном виде учащихся и призывает приступить к занятию с целью создания положительного настроения на урок.

На этапе определения темы урока, его целей и задач ребятам предлагается посмотреть и прослушать видеофрагмент с песенкой на китайском языке о транспорте (доступ по ссылке: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_NCP6LcnYqA](https://www.youtube.com/watch?v=_NCP6LcnYqA)) и с его помощью поразмышлять над темой урока. Кроме того, данное видео также способствует плавному вхождению учеников в языковую среду.

Дифференцированная подача материала предполагается на этапе первичного усвоения новых знаний. Изучение нового лексико-грамматического материала планируется согласно способностям учащихся к восприятию и усвоению новой лексики и грамматики. Это необходимо для того, чтобы у менее способных ребят не терялась мотивация к изучению языка (создание более комфортных условий обучения), а у более способных ребят появлялся больший интерес к предмету (усложнённая подача материала).

Учащиеся из первой группы (с более низким уровнем знаний) получают карточки с изображениями видов транспорта, которые содержат следующие виды: велосипед, автобус, школьный автобус, такси, трамвай, поезд, метро, самолет, троллейбус. Рядом с каждым изображением имеется иероглифический вариант написания слова и его произношение (пиньинь). Например: 公共汽车 gōnggòngqìchē.

Грамматический материал подаётся аналогично с написанием и чтением иероглифики, примерами, оснащёнными наглядными изображениями. Обучающимся даётся ряд глаголов и грамматическая конструкция, с которой данные глаголы можно использовать.

Рассмотрим пример подачи такого материала.

骑 – ездить (верхом). Используется с видами транспорта, на которые человек садится верхом (велосипед, лошадь, мотоцикл). Например: 骑自行车 qí zìxíngchē (ездить на велосипеде), 骑马 qí mǎ (ездить верхом). Грамматическая конструкция – 骑自行车去学校 qí zìxíngchē qù xuéxiào (ехать на велосипеде в школу).

Таким образом, рассматривается большое количество примеров, которые можно оснастить наглядными изображениями, что способствует наилучшему пониманию грамматической конструкции.

Далее учащиеся первой группы смотрят видео, где еще раз просматривают собранный воедино лексический и грамматический материал, сопровождающийся также аудиозаписью для запоминания и тренировки эталонного произношения (доступ по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=r8lb7oNStwc>).

Что касается учеников из второй группы (с более высоким уровнем знаний), то им для изучения предлагается сначала ознакомиться с видео, а затем самостоятельно заполнить карточки с новой лексикой и грамматикой

по материалам просмотренного видео. Только после этого они переходят к готовым правилам для уточнения своих мыслей.

На этапе тренировки лексико-грамматического материала задания не дифференцируются, ребята выполняют одинаковые тренировочные упражнения в рамках самостоятельно изученной темы.

В первом упражнении обучающимся необходимо заполнить пропуски в словосочетаниях по смыслу, используя слова для вставки.

Рассмотрим пример такого словосочетания:

热尼亚坐火车去... (北京 / 学校) – Женья на поезде поедет.... (Пекин / школа). Предполагается, что учащийся по смыслу выберет слово «Пекин», таим образом готовое предложение будет выглядеть следующим образом: 热尼亚坐火车去北京

Во втором упражнении ребятам предлагается серия картинок, согласно которой нужно написать ответ. Используется для закрепления грамматического материала и выработки автоматизма в использовании грамматической конструкции и новой лексики. Например, изображение самолёта плюс изображение Китая на карте мира. Предполагаемый ответ обучающихся – 坐飞机去中国(лететь в Китай на самолёте).

На этапе практики общения, где происходит тренировка коммуникативных навыков в устной речи, дифференциация, на наш взгляд, также уместна: учащиеся первой группы получают образец текста, аналогично которому они должны будут составить свой ответ, вторая группа получает только опоры в виде лексики и грамматических конструкций, которые необходимо использовать. Содержание задания – составить свой рассказ на одну из тем: как вы добираетесь до школы; как вы добираетесь до парка; как вы добираетесь до магазина; как вы доберётесь до Пекина.

Контроль усвоения нового материала, достижения поставленных целей учитель проводит во время онлайн-занятия, где прослушивает устные ответы учащихся на последнее задание. По мере необходимости учитель устраняет имеющиеся недопонимания, отвечает на вопросы учеников.

Таким образом, использование веб-технологий, в частности, мультимедийной коллекции в процессе обучения китайскому языку – это возможность для учителя сделать урок не только увлекательным, но и качественным, познавательным, с индивидуальным подходом к каждому ученику. Такие веб-технологии целесообразно использовать не только в период дистанционного обучения, но и периодически включать в процесс образования, проходящий в очном формате. За современными компьютерными технологиями стоит будущее!

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова М. С. Мультимедийная коллекция как эффективный способ дистанционного обучения // Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в условиях пандемии COVID-19 : мат-лы по итогам II Всеросс. студенческой олимпиады по педагогике, психологии и методике преподавания

иностранных языков «Учитель иностранного языка будущего» (г. Нижний Новгород, 28 апр. 2021 г.). – Нижний Новгород : НГЛУ, 2021. – 169 с.

2. *Татарина М. А.* Педагогические технологии обучения иностранным языкам с использованием веб-технологий // Медиатека и мир. – 2010. – № 4. – С. 30–35.

УДК 378. 12(575.2)

*Бийназарова Н. С.*

## **РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ТВОРЧЕСКИХ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

*Кыргызский национальный университет им. И. Арабаева,  
г. Бишкек, Кыргызстан*

**Аннотация.** Любая активность: умственная, физическая, трудовая возбуждается и поддерживается прежде всего с помощью методов и средств, применяемых педагогом, и ему, отводится первоначальное место в формировании любого умения или способности. Одним словом, творческий компонент профессиональной компетенции педагога становится востребуемой категорией сегодняшнего дня. Способность педагога организовать творческий и параллельно образовательный процесс во многом определяет эффективность современного образовательного процесса. Каждый этап урока должен быть логически выстроен, учитывать реальные интересы и потребности обучаемых.

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, импровизация, квалифицированный педагог, творческий компонент.

**Мы хотим и должны быть лучше, чтобы лучше нас стали наши дети, чтобы не распалась связь времен, не обесценились великие идеалы, освещающие нашу жизнь. Для этого нам нужны учителя, осознающие свою профессию как миссию.**

**Как гражданскую миссию. Прислушаемся же к слову такого Учителя.  
(Виктория Акопян)**

В условиях глобализации в высшей школе произошла переоценка ценностей и прежде всего содержания и результатов педагогов. Наметившаяся демократизация и гуманизация сместили многие понятия. На фоне этих процессов роль педагога приобрела свою актуальность и особую остроту. Общество испытывает острую потребность в педагоге не только образованном, но и креативном со всех сторон, а это сегодня более чем дефицит.

Современная учебно-воспитательная система высшей школы ориентирована в основном на приобретение знаний соответствующих дисциплин, а на личность педагога, как профессионала, его развитие, на его потребности и возможности не уделяется должного внимания. Отсюда особое значение приобретает практическая сторона педагога, которая не столько ставит цели



и задачи, сколько разрабатывает технологию реализации своих задач и программ. Успех этих технологий *зависит от ее исполнителей*, значит реализация намеченного начинается с преподавателя, не только с чисто профессиональных качеств, а его личностных проявлений, и для этого нужно знать особенности, привычки, перспективы развития, какие факторы действуют на них и др.

Каких только методов в педагогике не появлялось за последнее время. Но ведь педагогика – едина. Раньше ее трактовали как науку о воспитании детей, сейчас она понимается гораздо шире. Речь идет о воспитании в самом широком смысле, *куда входит и обучение, и образование, нравственное, физическое, эстетическое и прочее становление.*

Для этого необходимо постоянно ориентироваться на общие тенденции образовательной работы, изучая при этом педагогическую, психологическую, социологическую литературу. Педагог должен применять разнообразные методы и приемы педагогического исследования. Педагогическая наука накопила большой арсенал методов исследования. Среди них многие могут успешно использоваться в педагогическом процессе. Воочию увидеть результаты своей деятельности педагогу помогает длительное и систематическое наблюдение. Но оно требует длительного времени и терпения. Многие ограничиваются тестами, анкетами, опросами, которые являются вспомогательными, а не составными элементами.

В современное образование требуется *квалифицированный педагог*, квалификация которого складывается из психологической и педагогической подготовки. При этом велика роль педагогической техники педагога, где образовательное учреждение – это основополагающая модель общества и все процессы, происходящие в обществе, отражаются на ней. Внедрения новшеств в последние десятилетия внесли свою лепту в формирование Человека 21 века, где педагогический процесс направлен на формирование грамотного, высококвалифицированного, всесторонне развитого специалиста. В педагогических вузах одно из приоритетных должно быть формирование педагогического мастерства и педагогической импровизации.

*Педагогическое мастерство – это профессиональное умение направлять все виды учебно-воспитательной работы на всестороннее развитие учащегося, включая его мировоззрение и способности виртуозно управлять деятельностью своих учеников. Педагогическое мастерство как раз и состоит в том, чтобы уловить разнообразие каждого учащегося, моделировать учебный процесс как средство общения «с представителями иных культур; определенной совокупности знаний о языке и культуре другого народа; опыта эмоционально-оценочного отношения к миру вещей и людям, в том числе к представителям других социокультурных сообществ, опыта общения, социального взаимодействия» [1, с. 144].*

*Педагогическая импровизация (от лат. improvisus – непредусмотренный, неожиданный) – способность педагога вырабатывать новые решения,*

*а также быстро, гибко и точно реагировать на возникающие педагогические задачи.* В монографии В. А. Кан-Калика педагогической импровизации посвящена целая глава, у В. Н. Терского кратко упоминается ряд авторов изучавших педагогическую импровизацию (В. А. Сластенин, В. И. Хазан, Э. А. Гришин и др.). В своей работе В. И. Загвязинский говорит: «...Педагог не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности, готовности творить и искать наилучшие решения на уроке именно ради того, чтобы полно и эффективно воплотить задуманное» [2, с. 18].

Процесс совершенствования педагогической импровизации происходит постепенно и включает несколько этапов.

- Первый этап условно назовем педагогическим озарением. Это озарение приходит в ходе занятия, спонтанно, порой меняет запланированный ход урока, под влиянием некоторых условий (интуиции, уровень знаний учащихся, их возраст, психологическая сторона группы и т.п.).

- Второй этап – быстрое планирование урока.

- Третий этап – воплощение и реализация спонтанного планирования. В этом случае не малую роль играет опыт педагога, его творческие стороны, выдумка и темперамент. Только в этом случае педагогическая эффективность и креативность могут полностью раскрыться. Несмотря на многообразие вариантов воплощения в учебный процесс без творческого подхода самого педагога это сложно осуществить. К слову современный педагог должен обладать не только знаниями, читаемого предмета, а быть готовым применять творчество.

Сегодня каждый преподаватель имеет возможность найти любую методическую литературу и использовать в своей практике, каждый раз делая свой урок более привлекательным. Конечно, любой прием не долговечен, некоторые забываются, стираются, исчезают из активного педагогического опыта, но противостоять мы можем, если каждый преподаватель будет не только следовать данным инструкциям предыдущих учительских поколений, а обновлять и вносить свои приемы обогащая его. Применение интерактивных форм обучения, объединяющие учащихся, придают процессу обучения деятельностный характер. А это значит выражение внешней и внутренней (умственной) активности. Таким образом, учащийся должен оказаться в такой ситуации, когда ему приходится действовать так или иначе. В этом случае учащийся перевоплощается и действует в предлагаемых обстоятельствах. А этому способствуют, так называемые педагогическое мастерство и педагогическая импровизация, создающие «симулирующие» ситуации реального речевого общения, где условия для обучаемых решать не только коммуникативные задачи, но и реализовать свое «Я», выраженное в действиях и поступках самого учащегося. *Процесс зависит от индивидуальных предпосылок обучения, от условий обучения и компетентности самого*

учителя.

Процесс будет успешным при условии, если:

- направлен на личность каждого учащегося;
- учащиеся осознают цель учебного процесса;
- имеет деятельностный, когнитивный, творческий характер;
- стимулирует проявление собственной активности учащегося;
- стимулирует удовлетворение от общения с друг другом;
- исключает «директивность» со стороны учителя;
- ориентирует на конечный результат;
- создаются условия для проявления творческой активности и самостоятельности.

*«Иными словами, современный учитель/преподаватель должен владеть не только наукой обучения и воспитания учащихся, но и искусством общения с ними и с каждым из них в отдельности, а также быть толерантным и справедливым к ним в проявлениях своих собственных интересов и эмоций. Ему необходимо уметь моделировать учебный процесс в соответствии с современными требованиями науки и практики и с учетом трех взаимосвязанных аспектов этого процесса: личностного, процессуально-психологического и педагогического»* [1, с. 143]. Одним словом, творческий компонент профессиональной компетенции педагога становится востребуемой категорией сегодняшнего дня. Способность педагога организовать творческий и параллельно образовательный процесс во многом определяет эффективность современного образовательного процесса. Каждый этап урока должен быть логически выстроен, учитывать реальные интересы и потребности обучаемых.

К сожалению, в основном педагог в своей деятельности ориентируется и работает на категорию сильных учащихся. Это зачастую происходит из-за недостатка времени, личностных качеств преподавателя, нежелания самих учащихся и ряда других причин. И основная масса остается не замеченной, не активной, ничем себя не проявляют.

Каждому преподавателю нужно помнить, что основная цель – это *учащийся, его личность, потребности, уровень развития и знания, то есть быть параллельно как преподавателем, так и психологом*. Преподаватель должен помнить, что любой учащийся ждет помощи, ожидает индивидуального подхода, при этом надеется увидеть справедливого, внимательного, искреннего педагога, который раскроет все скрытые его таланты, способности. А это уже возможно через неординарный подход преподавателя к технологии своей деятельности. Ведь у современного учащегося изменились не только потребности, но и уровень его информированности, образ жизни, взгляды на жизнь. Ему уже недостаточна просто позиция или роль ведомого, он претендует на сотрудничество с педагогом в учебно-воспитательном процессе. И это уже настоятельное требование нашего времени. В современной педагогике все больше внедряется метод сотрудничества между

педагогом и учащимся. В этой совместной работе у учащегося вырабатывается обратная связь по отношению к преподавателю, *происходит сближение педагога с учащимися, взаимопонимание, а также раскрываются скрытые таланты, что очень важно на современном этапе образования.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. – М., 2003. – 144 с.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. – М. : Педагогика, 1986. – 159 с.
3. Бершадская Д. С. Педагогическая деятельность и взгляды С. Т. Шацкого : учебно-методическое пособие для студентов заочных отделений педагогических институтов. – М., 1973. – 262 с.
4. Харькин В. Н. Педагогическая импровизация: Теория и Методика. – М., 1992. – 159 с.

УДК 372.881.111.22

*Боровик Н. С.*

### **РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ГРУППЫ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь,  
г. Минск, Республика Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность использования подхода «равный обучает равного» для эффективной организации обучения иностранному языку в разноуровневых группах. Работа с обучающимися, обладающими разным уровнем сформированности практических навыков, часто вызывает у преподавателей дополнительные сложности, связанные с необходимостью разработки дополнительных дидактических материалов, а также с возникновением конфликтных ситуаций среди участников образовательного процесса. Автор статьи предлагает рассмотреть данный вызов как возможность повышения качества и эффективности процесса обучения иностранному языку и даёт конкретные рекомендации, позволяющие преподавателям снизить уровень тревожности у обучающихся, повысить их мотивацию и степень уверенности в достижении поставленных целей.

**Ключевые слова:** разноуровневые группы, межкультурная иноязычная коммуникация, текущая аттестация, педагогический подход «равный обучает равного», тестовое задание, контроль.

Обучение иностранному языку не сводится к изучению отдельных ас-

пектов языка (лексики, грамматики, фонетики) с целью получения возможности извлечения необходимой информации из различных источников для решения поставленных конкретных задач. Знание теоретического языкового материала значительно повышает уровень грамотности при построении монологических и диалогических высказываний, но не является гарантией успешности решения коммуникативных задач, так как для этого необходимы практические навыки и умения.

Современные темпы развития технологического прогресса, во многом в следствие которого возник целый ряд гуманитарных, экономических, экологических и других проблем, требующих тесного взаимодействия всего мирового сообщества, а значит, и представителей многих государств, являющихся носителями разных языков и культур, для их решения создают условия жёсткой необходимости тесного сотрудничества учёных, политиков, видных государственных деятелей, использующих иностранный язык в качестве инструмента коммуникации, где под коммуникацией следует понимать сложный процесс взаимодействия между отправителем и получателем информации, характеризующийся обязательным соблюдением определённых правил речевого поведения, игнорирование которых способно привести к возникновению информационных пробелов, неправильному пониманию и толкованию информации, принятию ошибочных решений и созданию условий для возникновения конфликтных ситуаций, ведущих к разрыву совместной деятельности и нерешению важных для мирового сообщества проблем.

Следовательно, процесс обучения иностранному языку направлен на формирование и развитие прежде всего речевых лексических и грамматических навыков, позволяющих устанавливать и поддерживать контакт с коммуникантом, соблюдая общепринятые правила речевого поведения. Таким образом, практические занятия по иностранному языку должны представлять собой речевые ситуации, в ходе которых обучающимся предлагается выполнение коммуникативных заданий, отражающих реальное решение задач с помощью вербальных и невербальных средств общения.

Важно также отметить, что уровень владения иностранным языком, выбранным участниками коммуникации в качестве основного средства передачи информации, у каждого отдельного коммуниканта может быть разным, поэтому в период обучения иностранному языку необходимо готовить обучающихся к тому, что их будущие партнёры по коммуникации не будут обладать таким же объёмом активного лексического и грамматического минимумов, следовательно, возникнет необходимость использования компенсаторной компетенции для успешного решения коммуникативной задачи. Развитие и совершенствование компенсаторной компетенции должно осуществляться параллельно с изучением иностранного языка, что наиболее эффективно может быть реализовано в разноуровневых группах.

В качестве разноуровневых групп следует понимать группы, где обучающиеся, в силу различных причин, обладают разным уровнем сформированности языковых знаний и практических навыков, что значительно затрудняет использование единых подходов и дидактических материалов в процессе обучения каждого обучающегося в отдельности. Возникновение таких групп связано с большим количеством факторов, одним из наиболее часто встречаемых при организации образовательного процесса по изучению так называемых «менее востребываемых» европейских языков (немецкого, испанского, французского), является невозможность создания гомогенной по уровню владения языком группы в силу небольшого количества студентов, которое не позволяет разделить их на группы «хорошо» и «удовлетворительно» успевающих.

Широкое распространение английского языка как иностранного в государственных учреждениях общего среднего образования в Республике Беларусь привело к тому, что количество обучающихся, изучавших ранее немецкий, французский и испанский языки и получающих в дальнейшем общее высшее образование в неязыковых государственных учреждениях, с каждым годом снижается. Сегодня остро стоит вопрос об экономической целесообразности предоставления небольшому количеству студентов возможности далее изучать выше указанные иностранные языки для решения коммуникативных задач в сфере межкультурного профессионально ориентированного общения. Сложившаяся политическая ситуация вокруг Республики Беларусь также не способствует повышению интереса к изучению других европейских языков. Следовательно, при наличии экономически целесообразного минимального количества обучающихся формируется языковая группа, где обучающиеся часто располагают очень разным уровнем подготовки.

Работа в таких разноуровневых группах вызывает у преподавателей иностранного языка большое количество сложностей, связанных как с необходимостью создания дополнительного дидактического материала, так и с психологическими вызовами, реализующимися в возникновении конфликтных ситуаций непосредственно среди участников образовательного процесса. Однако опыт показывает, что при правильной организации проведения практических занятий все сложности можно минимизировать и даже повысить эффективность и качество образовательного процесса.

Автор данной статьи придерживается мнения о том, что в центре образовательного процесса стоит педагог, лицо, которое во многом определяет степень успешности образовательного процесса. В его компетенции находится не только отбор, разработка и адаптация для достижения учебных целей языкового материала, не только подходы, методы и приёмы, но и создание благоприятной атмосферы на занятиях, часто определяющей степень внутренней мотивации у обучающихся. Для достижения стабильно высоких результатов в первую очередь самому преподавателю необходимо осознать

тот факт, что любая трудность представляет собой дополнительные возможности для достижения успеха. Работа в разноуровневой группе должна восприниматься не как сложная, практически не решаемая проблема, а как вызов его педагогическим и методическим компетенциям.

Следующим важным шагом в создании позитивного отношения к работе в разноуровневых группах должно стать осознание того, что стремление вывести всех обучающихся на одинаковый уровень владения иностранным языком, используя одни и те же приёмы и методы, работая одинаковое количество времени как с «продвинутыми», так и с «начинающими» по своему уровню обучающимися, является недостижимой целью. Следовательно, преподаватель, ставящий перед собой такую задачу, обречен потерпеть неудачу и разочарование в себе, в своих педагогических способностях. Его задача должна заключаться в создании необходимых условий для достижения максимально возможного результата в зависимости от индивидуальных возможностей и способностей каждого обучающегося.

При оценивании результата важно помнить о том, с какого уровня владения иностранным языком был взят старт, как успешно осуществлялось обучение, какой темп обучения возможен на данном этапе и какой уровень сформированности практических навыков обучающийся демонстрирует в конце обучения. Данные показатели являются очень важными. Не следует забывать о том, что процесс обучения иностранному языку не является завершённым с получением диплома о высшем образовании. Это пролонгированный процесс. Многие зависит от желания и готовности обучающихся и в дальнейшем поддерживать свой уровень иностранного языка, от их способности к работе без участия преподавателя. Следовательно, за годы обучения важно сформировать желание, потребность и способность самостоятельно, используя всё многообразие существующих сегодня образовательных ресурсов, повышать свой уровень владения иностранным языком. Только после того, как преподаватель сформулировал для себя основную цель обучения, он может обратить внимание на формы, виды и способы проведения практических занятий.

Следующим этапом является грамотная организация образовательного процесса на практических занятиях, которая позволит снять высокий уровень тревожности у обучающихся, не обладающих большим объёмом требуемых знаний и навыков, что часто является причиной их пассивности, нежелания отвечать, а значит, не позволяет эффективно формировать и развивать практические навыки. И здесь также важна роль педагога, которому необходимо убедить всех обучающихся в том, что наличие среди них студентов с разным уровнем сформированности практических навыков является прекрасной возможностью для развития компенсаторной компетенции, лингвистического и смыслового прогнозирования, эмпатии и терпения, которые являются определяющими в условиях межкультурной профессионально ориентированной коммуникации. Весьма эффективным при работе

с разноуровневыми группами является педагогический подход «равный обучает равного». «Подход «равный обучает равного» (подход POP) – специально организованная система деятельности, которая обеспечивает передачу достоверной социально значимой информации через доверительное общение «на равных» [1, с. 7].

Применимо к практическому занятию по иностранному языку педагогический подход «равный обучает равного» заключается в том, что обучающиеся с более высоким уровнем развития практических навыков берут на себя роль обучающихся. Это позволяет им посмотреть на учебный материал под другим углом, что способствует осознанному, глубокому и последовательному усвоению знаний ими самими. Кроме того, они являются прекрасными фасилитаторами и способны объяснить довольно сложные вещи простым, понятным для их одноклассников языком. Обучаемые в это время получают возможность проявить себя как внимательные, способные и благодарные обучающиеся. Практический опыт показывает, что данная технология даёт наибольший эффект, если обучающиеся работают либо в малых группах, либо в парах. Тесное взаимодействие разных по уровню знаний обучающихся учит проявлять терпение, уважение, заинтересованность в получении информации, находить способы доступного кодирования и декодирования информации. Роль преподавателя заключается в оказании своевременной квалифицированной помощи, если возникают сложности в изложении или понимании информации.

Очень хорош данный подход при выполнении индивидуальной работы с последующей проверкой правильности. В таком случае обучающиеся сначала выполняют задание индивидуально, а затем в малых группах и парах сверяют свои ответы. При обнаружении ошибки у них появляется возможность исправления. В ходе проверки и оценивания исправленные ошибки не должны учитываться, так как обучающие уже разобрались и, как правило, не допускают подобных ошибок при выполнении подобных заданий.

Кроме того, работа с использованием педагогического подхода «равный обучает равного» позволяет сформировать настоящий коллектив, способный в дальнейшем решать сложные задачи, связанные с образовательным процессом в целом. Однако следует учитывать личностные характеристики обучающихся, их отношение друг к другу и формировать пары таким образом, чтобы избежать совместной работы обучающихся, испытывающих негативные ощущения при работе друг с другом.

Отдельно необходимо остановиться на способах проведения текущей аттестации обучающихся, связанной с установлением степени приращения новых знаний и степени развития практических навыков. Регулярность проведения текущей аттестации позволяет преподавателю осуществлять контроль за качеством образовательного процесса в целом, что способствует



осуществлению своевременной коррекции траектории обучения, если результаты контроля являются неудовлетворительными. Проблема осуществления такой аттестации заключается в страхе обучающихся не справиться с заданием, оказаться на самом последнем месте по успеваемости, что формирует негативное отношение к учебной дисциплине в целом. Для того чтобы избежать или минимизировать возникновение высокого уровня стресса, способного отразиться на желании продолжать обучение, следует использовать целый ряд приёмов, описанных ранее в работах по методике и дидактике иностранного языка. Одним из наиболее эффективных приёмов является приём «отмены ошибки». Он заключается в том, что преподаватель при проверке тестового задания сначала выделяет места, содержащие ошибку, и даёт обучающемуся самостоятельно её исправить, затем проверяет, насколько обучающийся успешно справился с этим заданием. Если ошибки остались неисправленными, преподаватель при повторной проверке исправляет ошибки и даёт ознакомиться с правильным вариантом обучающемуся. Далее он предлагает вновь написать тест по изученному материалу. Только этот последний вариант оценивается отметкой. Таким образом, у обучающегося появляется возможность лучше проработать материал и исправить плохую отметку.

При составлении тестовых заданий на «верно/не верно», можно добавить ещё один вариант ответа «не уверен». Данный третий вариант ответа не является категоричным. У обучающегося появляется возможность выбрать между «знаю» и «не знаю» дополнительный вариант, который служит психологическим успокоением, что позволяет не терять веру в себя, в свои силы и возможности.

При выполнении коммуникативного задания, которое предполагает решение целого ряда коммуникативных задач, совместная работа обучающихся с разным уровнем сформированности практических навыков способствует развитию компенсаторной компетенции, которая используется обучающимися для устранения информационных пробелов, уточнения правильности понимания переданной информации, а также развитию взаимопонимания, терпения, внимательности и толерантности друг к другу. Все это необходимо для осуществления успешной деятельности в любом коллективе, организации и учреждении. Однако важно отметить, что оценивать следует степень решения коммуникативной задачи при использовании исключительно языковых средств иностранного языка, а также инструментов невербального способа передачи информации. Коммуниканты должны получить общую отметку, так как перед ними стояла общая задача. Следовательно, если возникли пробелы в понимании у одного, значит, у второго не хватило знаний и умений предотвратить возникновение данных пробелов.

В завершение следует отметить, что стремительное развитие технического прогресса и науки во многом стали причинами существующих сегодня глобальных проблем, решение которых возможно лишь при наличии

совместных усилий мирового сообщества, что, в свою очередь, подразумевает тесное сотрудничество представителей разных культур, являющихся носителями разных языков. Следовательно, изучение иностранного языка является необходимым элементом при получении общего высшего образования вне зависимости от специальности и сферы деятельности специалиста.

Широкое распространение английского языка отрицательно влияет на количество обучающихся, изучающих другие европейские языки, что не позволяет формировать однородные экономически целесообразные учебные группы.

Работа в разноуровневых группах сопряжена с решением целого ряда как дидактических, так и психологических задач. Преподаватель должен ставить перед собой достижимые цели и использовать наиболее эффективные подходы и методы при работе с обучающимися с разным уровнем сформированности практических навыков. Подход «равный обучает равного» позволяет не только эффективно развивать иноязычную коммуникативную компетенцию, но и ключевые социальные компетенции, обеспечивающие успех в профессиональной деятельности.

В заключение хотелось бы вспомнить слова профессора доктора педагогических наук Будько Антонины Филипповны, подготовившей за долгие годы работы в Минском государственном лингвистическом университете целую плеяду талантливых учителей иностранного языка, произнесённые на лекционном занятии по методике преподавания: «Иностранному языку можно обучить всех без исключения! Но... на разную отметку!».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Залыгина Н. А., Минова М. Е., Михалевич Е. Ф. Реализация подхода «Равный обучает равного»: пособие для педагогов-консультантов : учеб.-метод. пособие / ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2016. – 140 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://akademy.by/files/documents/VRVUO/2016\\_ROR\\_posobie\\_ped\\_kons.pdf](https://akademy.by/files/documents/VRVUO/2016_ROR_posobie_ped_kons.pdf) (дата обращения 11.04.2024)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ (НА ПРИМЕРЕ  
ПРЕПОДАВАНИЯ В РОССИЙСКО-ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЕ  
Г. ТУРСУНЗАДЕ (РЕСПУБЛИКА ТАДЖИКИСТАН))**

*Алтайский государственный педагогический университет,  
г. Барнаул, Российская Федерация*

**Аннотация.** Работа посвящена актуальной для современного образования проблеме обучения детей-билингвов. В отличие от обучения русскому языку как иностранному, обучению билингвов уделяется не столь пристальное внимание, а в связи с открытием российско-таджикских школ в Республике Таджикистан проблема, как никогда раньше, оказывается актуальной, т.к. предполагает иную методику работы с учащимися. В статье рассматриваются методы, приемы и формы работы по реализации лингвокультурологического аспекта при обучении русскому языку как иностранному и детей-билингвов. Предлагаются задания по фразеологии для 6-ых классов, позволяющие включиться в работу учащимся с разным уровнем владения языком.

**Ключевые слова:** билингвальное образование, лингвокультурологический аспект, фразеологизмы, задания по фразеологии.

В современном мире стираются языковые границы, появляется новая эпоха единого коммуникативного пространства, в котором взаимодействуют люди, а значит, языки и культуры.

В 2022 году были открыты российско-таджикские школы в пяти городах Республики Таджикистан: Душанбе, Куляб, Бохтар, Турсунзаде, Худжанд. В настоящей статье мы остановимся на методах, приемах, формах работы с учащимися 6-ых классов в одной из таких школ – в г. Турсунзаде. В качестве темы мы выбрали «Фразеологию», на которую, согласно Федеральной рабочей программе среднего общего образования «Русский язык» отводится 3 часа [4, с. 80], помимо этого, мы разработали темы для конкурса проектов как формы внеучебной деятельности. В данном случае проектная деятельность оказывается необходимой, потому что запланированных часов не может хватить для формирования, развития лингвокультурологической компетенции учащихся, а темы по фразеологии, как никакие другие, связаны с культурой, традициями, историей и русского языка, и страны в целом.

Лингвокультурологический аспект находится во взаимосвязи с понятиями «язык», «культура», «межкультурная коммуникация». Именно эти аспекты являются центральными в вопросах преподавания русского языка как

иностранного и преподавания детям-билингвам, так как без этих понятий невозможно формирование полноценных знаний русского языка, транслирующего богатую и разнообразную культуру.

Лингвокультурологический подход предполагает усвоение языкового материала с национально-культурной семантикой, формирование специальных умений и способности понимать менталитет носителей иностранного / другого языка. Согласно теории культурной грамотности Х. Хирша, необходимым условием эффективной межкультурной коммуникации является достаточный уровень культурной грамотности, который предусматривает понимание фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры [2, с. 41]. Языковые единицы воспринимаются как носители информации об особенностях культуры, именно поэтому актуальным становится вопрос об изучении иностранными школьниками национально-специфической лексики.

Исследователи предлагают разные приемы и формы работы с детьми-билингвами. Так, при подготовке и разработке программы обучения, по мнению Е. Ю. Никитиной, должны учитываться интересы детей к изучению русского языка. Необходимо тщательно подбирать дидактические материалы, учитывая личностный опыт детей, их чувства и эмоции, которые побуждают их на те или иные поступки, выражать собственное мнение, давать оценку своим поступкам, что стимулирует интерес к зарождению и формированию личностных ценностных ориентиров. И самое главное – это выбор таких современных приемов и технологий обучения, которые учитывают интересы ребёнка [3, с. 125]. Проведение праздников разных культур в общеобразовательных учреждениях, как считает А. А. Бахманова, поможет «учащимся понять эти культуры и языки, а детям-носителям данных языков и культур будет дана возможность поделиться интересными фактами и особенностями их национальности или страны, что положительным образом повлияет на их уверенность и чувство того, что они нужны и важны. Таким образом, праздники культур помогут объединить учащихся, развить чувство толерантности» [1, с. 50].

В данной работе будет рассмотрен вариант изучения темы «Фразеологизмы» на уроках русского языка в 6 классе в российско-таджикской школе [4, с. 80].

Мы представляем один из этапов урока по теме «Фразеологизмы» – этап закрепления изученной темы.

*Учитель:* С каким языковым явлением мы сегодня познакомились?

*Ученики:* Мы сегодня узнали, что такое фразеологизмы.

*Учитель:* Ребята, предлагаю заполнить таблицу. У каждого из вас перед глазами предложения, из которых вы в первую колонку выписываете фразеологизм, во вторую колонку – его значение. В ходе работы можете пользоваться словарем.

Русские фразеологизмы	Значение	

1) Я знал, что дома мать места себе не находит, переживая за меня, но мне от этого было не легче. 2) Учился я и тут хорошо. Что мне оставалось? Затем я сюда и приехал, другого дела у меня здесь не было, а относиться спустя рукава к тому, что на меня возлагалось, я тогда еще не умел. 3) В школе я Птаху до этого не встречал, но, забегая вперед, скажу, что в третьей четверти он вдруг как снег на голову свалился на наш класс.

В. Г. Распутин «Уроки французского»

Русские фразеологизмы	Значение	
Места себе не находит	Беспокоится	
Спустя рукава	Небрежно, кое-как	
Свалился как снег на голову	Неожиданно	

*Учитель:* Обратите внимание на фразеологизм «спустя рукава». Как вы думаете, как появилось это выражение?

*Ученики предлагают варианты ответов.*

*Учитель:* Выражение «спустя рукава» возникло в Древней Руси, когда была популярна одежда с очень длинными рукавами. Иногда края рукавов спускались до самой земли, что мешало выполнять любую работу. Приходилось рукава поднимать, откуда и родилось выражение, противоположное по смыслу: «работать, засучив рукава» [3].

*Учитель:* Как Вы думаете, фразеологизмы есть только в русском языке?

*Ученики:* Нет.

*Учитель:* Есть ли в таджикском языке фразеологизмы?

*Ученики:* Да.

*Учитель:* Давайте дополним нашу таблицу таджикскими фразеологизмами с таким же значением. Для этого я предлагаю вам карточку, с написанными фразеологизмами и их значениями.

Карточка №1.

Фурсати сархорӣ надоштан – быть сильно занятым.

Дили касеро гургон тала кардан – беспокоится.

Бозори томошои касе гарм – засмотреться.

Як сару як тан – одинокий человек.

Даст ба даст нарасидан – небрежно, кое-как.

Бо як чашн нигоҳ кардан – ко всем одинаково относиться.

Чашм афтодан – неожиданно.

Дили касе бад буанд – никому не доверять.

При работе с карточкой у детей получается следующая таблица.

Русские фразеологизмы	Значение	Таджикские фразеологизмы
Места себе не находит.	Беспокоится.	Дили касеро гургон тала кардан.
Спусти рукава.	Небрежно, кое-как.	Даст ба даст нарасидан.
Свалился как снег на голову.	Неожиданно.	Чашм афтодан.

На данном этапе урока было использовано задание по сопоставлению фразеологизмов двух языков – русского и таджикского с целью формирования лингвокультурологической компетенции, с одной стороны, и более глубокого понимания русских фразеологизмов через их соотнесение с фразеологизмами таджикского языка, с другой стороны. Текст В.Г. Распутин «Уроки французского» был выбран неслучайно – он изучается на уроках литературы в 6 классе.

Разговор по теме «Фразеологизмы» для большего «погружения» в культуру, понимания поступков, характера русского человека предлагается продолжить в рамках проектной деятельности, организовав исследовательские работы по следующим темам:

1. Фразеологизмы тематической группы «Ум и глупость» в русском и таджикском языках.
2. Фразеологизмы тематической группы «Лень и труд» в русском и таджикском языках.
3. Фразеологизмы тематической группы «Дружба» в русском и таджикском языках.
4. Фразеологизмы в русской и таджикской литературе.
5. Самые частотные фразеологизмы в русском и таджикском языках.
6. Фразеологизмы из священных текстов в русском и таджикском языках
7. Фразеологизмы-зоонимы в русском и таджикском языках
8. Фразеологический словарь русского языка с переводом на таджикский язык.
9. Фразеологический словарь таджикского языка с переводом на русский язык.
10. Фразеологизмы тематической группы «Семья» в русском и таджикском языках.

Учебная и внеучебная работа по теме «Фразеологизмы» позволяет детям-билингвам знакомиться с русским языком, русской культурой, традициями, нравами, жизненными устоями, т.е. расширяет их представление о языке и культуре в целом. Сопоставление русских и таджикских фразеологизмов, на наш взгляд, оказывается необходимым, так как дает возможность учащимся увидеть общее и различие в понимании семейных ценностей, поступков людей, представлении о жизни и др. Включение проектной деятель-

ности в образовательный процесс – это совместный труд, при котором происходит обязательное взаимодействие более успевающих и менее успевающих учеников, каждый из которых вносит вклад в общее дело – подготовку проекта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Брахманова А. А.* Проблемы детей-билингвов в процессе обучения в общеобразовательной школе и возможные пути их решения // Вопросы педагогики. – 2019. – №5-2. – С. 47–51.
2. *Морозов В. Э.* Методика урока русского языка как иностранного : учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. – М. : ИКАР, 2015. – 228 с.
3. *Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю.* Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография. – М. : МАНПО, 2006. – 184 с.
4. *Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Русский язык»* / Институт стратегии развития образования. – Москва : Институт стратегии развития образования, 2022. – 129 с.
5. *Фразеологический словарь Фёдорова* [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://gufo.me/dict/fedorov/спустя\\_рукава](https://gufo.me/dict/fedorov/спустя_рукава) (дата обращения: 04.10.2024).

УДК 372.881.111.1

*Головина П. А., Максимчик О. А.*

### **РОССИЕВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УПРАЖНЕНИЯХ НА ЗНАНИЕ РЕАЛИЙ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Самарский государственный социально-педагогический университет,  
г. Самара, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос интеграции россиеведческого компонента в обучение английскому языку на основе упражнений на знание реалий российской культуры. Потребность развития знаний родной культуры на иностранном языке обуславливается необходимостью формирования социокультурной (межкультурной) компетенции и патриотического воспитания учащихся. В статье приводятся примеры разработанных упражнений разнообразных типов на реалии русской культуры, систематизированных в соответствии с тематическим упорядочиванием россиеведческого материала на английском языке.

**Ключевые слова:** английский язык, социокультурная (межкультурная) компетенция, россиеведческий компонент, реалии, упражнения.

Сегодня изучение иностранного языка является неотъемлемой частью жизни, а владение иностранным языком (ИЯ) способствует осуществлению

образовательной и профессиональной деятельности. При этом одним из факторов успешной межкультурной коммуникации является не только знание ИЯ, но и владение культурной составляющей народа-носителя языка. В связи с этим система преподавания ИЯ уделяет особое внимание соизучению языка и культуры, способствующему развитию социокультурной (межкультурной) компетенции (СКК (МКК)) как части иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), формирование которой является целью иноязычного образования.

Под СКК (МКК) мы понимаем способность и готовность осуществлять межкультурную коммуникацию в соответствии с национально-культурными характеристиками страны (стран) изучаемого языка на основе принципа диалога культур, включающего умение представлять свою страну и культуру в процессе межличностного взаимодействия. Однако учащиеся, зачастую не обладая знаниями собственной культуры, в том числе на ИЯ, оказываются не способны к овладению реалиями иноязычной культуры, поскольку освоение культуры народа-носителя языка происходит на основе ее сравнения с родной культурой, в связи с чем возникает необходимость более углубленного изучения культурных особенностей родной страны. Более того, изучение реалий собственной культуры может способствовать патристическому воспитанию, формированию нравственных чувств и укреплению национальных ценностей и традиций.

Реализации данных целей может способствовать интеграция руссееведческого компонента (РК) в обучение английскому языку (АЯ), который может трактоваться как компонент обучения, заключающийся во включении в процесс изучения АЯ тематик, связанных с различными сферами жизни России, реалиями российской культуры, способствующих познанию культурной составляющей родной страны посредством изучения руссееведческого материала на ИЯ.

Как показывает изучение научной литературы, вопросу формирования РК иноязычного образования за последнее время посвящают свои работы многие исследователи [1], в фокусе находится проблема включения регионального компонента обучения АЯ [3], описывается методическая система обучения английскому языку с РК [2], однако вопрос интеграции РК в обучение АЯ посредством выполнения упражнений на знание реалий российской культуры остается малоизученным, чем обуславливается *актуальность* настоящей статьи.

*Цель* статьи – представить упражнения на знание реалий российской культуры как средство интеграции РК в обучение АЯ.

Интеграция РК в обучение АЯ осуществляется с целью формирования СКК (МКК) и патристического воспитания учащихся, а одним из средств, способствующих ее реализации, могут стать упражнения руссееведческой направленности. В качестве примера интеграции РК в обучение АЯ был создан ряд упражнений на знание реалий российской культуры. Упражнения



имеют тематическую направленность. Материалом для составления упражнений послужили электронные ресурсы [5; 6], на основе которых также разработано информационное сопровождение руссиеведческого материала (PM) – сайт, который содержит отобранный PM, упорядоченный в соответствии с выделенными тематиками [4]. Основными тематическими разделами упорядочивания руссиеведческого материала послужили следующие аспекты руссиеведения: Geographical features of Russia; State structure of Russia; State symbols of Russia; Russian history; Russian sights; National features of Russia; Economic features of Russia; Education system of Russia; Russian science; Regions and cities of Russia; Moscow as the capital of Russia; Social and ethnic structure of Russian society; Sports in Russia; Russian literature and folklore; Fine arts in Russia; Theatre, music and cinema in Russia.

Приведем примеры упражнений к некоторым выделенным темам. К теме «Russian history» мы предлагаем упражнение типа «matching», направленное на соотнесение исторического события с личностью, при правлении которой оно произошло (Упражнение 1).

*Упражнение 1. Match the historical event with the leader of the Russian state, under whose rule it occurred.*

<b>The leader</b>	<b>The event</b>
Alexander I	The Battle of Kulikovo
Peter the Great	The Abolition of Serfdom
Alexey Mikhailovich	The Battle on the Ice
Alexander II	The Northern War
Mikhail Gorbachev	The Collapse of the USSR
Elizabeth Petrovna	The Patriotic War of 1812
Dmitry Donskoy	The Moscow Salt Riot
Prince Alexander Nevsky	The Great Patriotic War
Prince Vladimir	The Foundation of Moscow State University
) Joseph Stalin	The Baptism of Russia

*Keys: 1-f; 2-d; 3-g; 4-b; 5-e; 6-i; 7-a; 8-c; 9-j; 10-h.*

К теме «Moscow as the capital of Russia» предлагается упражнение типа «filling in the gaps», предусматривающее заполнение пропусков в тексте о Москве и ее значимых характеристиках (Упражнение 2).

*Упражнение 2. Fill in the gaps in the text about Moscow as the capital of Russia using the words/word combinations below (you have more words and word combinations than necessary):*

cultural time spending; moderate continental; The White House; a separate federal subject; distinct seasons; in the middle of the eastern part of Russia; Oka and Volga; The Kremlin; a «port of five seas»; the centre of the European part of Russia; a metro (subway) system; theatres, museums and exhibitions; the Moskva River; the Ob River; the UNESCO world heritages list

Moscow is located in 1) \_\_\_\_\_, between the rivers 2) \_\_\_\_\_. The climate is 3) \_\_\_\_\_. It has 4) \_\_\_\_\_ during the year. The city has the status of 5) \_\_\_\_\_ of the Russian Federation which is the smallest one by land area. The name of the city is connected with the

name of the river – 6) \_\_\_\_\_ – on which it stands. The name of the river existed long before the settlement appeared. The city is surrounded by 6 airports, 9 railway stations. Being 7) \_\_\_\_\_ Moscow has three river ports. There is also 8) \_\_\_\_\_ which is considered to be one of the most beautiful in the world. The first stations were built in 1935. 9) \_\_\_\_\_ is the heart of Moscow. This and some other architectural masterpieces of the city are in 10) \_\_\_\_\_. Moscow provides opportunities for 11) \_\_\_\_\_. There are a lot of 12) \_\_\_\_\_ for every taste (adapted from [6]).

*Keys: 1) the centre of the European part of Russia; 2) Oka and Volga; 3) moderate continental; 4) distinct seasons; 5) a separate federal subject; 6) the Moskva River; 7) a «port of five seas»; 8) a metro (subway) system; 9) The Kremlin; 10) the UNESCO world heritages list; 11) cultural time spending; 12) theatres, museums and exhibitions.*

Упражнение, разработанное к теме «Education system of Russia» по типу «true/false», направлено на проверку базовых знаний, относящихся к системе образования России (Упражнение 3).

*Упражнение 3. Decide whether the following sentences containing the realia of the education system of Russia are true or false. If they are false, provide the necessary word/word combination so that the sentence becomes true:*

1. General education including kindergartens and creches is the first stage in the education system. 2. Basic general education in Russia comprises grades 10-11. 3. Primary education in Russia begins at the age of 7 in most cases. 4. Basic general education in Russia is not mandatory for all children. 5. Students in Russia take the Unified State Examinations at the end of primary education. 6. The main categories of schools in Russia are state schools. 7. Students can enter universities in Russia after receiving secondary general education. 8. After grade 9 students can leave school and start receiving higher education. 9. There is a letter grading system in Russia. 10. A Bachelor's degree is the first level of higher education.

*Keys: 1. False: ~~General education~~ – Preschool education; 2. False: ~~Basic general~~ – Secondary general; 3. True; 4. False: ~~is not~~ – is / ~~Basic general~~ – Secondary general; 5. False: ~~primary education~~ – secondary education; 6. True; 7. True; 8. False: ~~higher education~~ – secondary vocational education; 9. False: ~~letter~~ – five-point; 10. True.*

Пример упражнения к теме «Russian science» типа «multiple choice», подразумевающее выбор одного правильного ответа, включает имена выдающихся ученых, их научные открытия и изобретения (Упражнение 4).

*Упражнение 4. Complete the information below about the discoveries and inventions of the outstanding Russian scientists with the appropriate names:*

- \_\_\_\_\_ is a chemist scientist who discovered the periodic law of chemical elements. a) Charles Darwin; b) Dmitry Mendeleev; c) Mikhail Lomonosov
- \_\_\_\_\_ is the first Russian outstanding scientist, physicist, chemist, geographer, metallurgist, mathematician and astronomer. a) Konstantin Tsiolkovsky; b) Dmitry Mendeleev; c) Mikhail Lomonosov
- \_\_\_\_\_ is a biologist who discovered \_\_\_\_\_ a) Ivan Pavlov; b) Nikolai

conditional and unconditional reflexes.

4. \_\_\_\_\_ is a Russian mathematician who proved the Poincare hypothesis.

5. \_\_\_\_\_ is an electrical engineer, the first Russian radio engineer who invented radio.

6. \_\_\_\_\_ is a Russian mathematician, one of the discoverers of non-Euclidean geometry, a figure of public education.

7. \_\_\_\_\_ is a surgeon, anatomist, founder of the Russian school of anesthesia.

8. \_\_\_\_\_ is a Russian mathematician and mechanic, the world's first female professor of mathematics.

9. \_\_\_\_\_ is a leading Soviet rocket engineer and spacecraft designer considered to be the father of practical astronautics.

10. \_\_\_\_\_ is a Russian surgeon, military doctor.

Vavilov; c) Vladimir Vernadsky

a) Andrey Kolmogorov; b) Grigory Perelman; c) Michael Gelfand

a) Alexander Popov; b) Vladimir Steklov; c) Mikhail Kalashnikov

a) Sergey Korolev; b) Mikhail Ostrogradsky; c) Nikolay Lobachevsky

a) Nikolay Pirogov; b) Ivan Pavlov; c) Nikolay Sklifosovsky

a) Maria Sklodowska-Curie ; b) Zinaida Ermolyeva; c) Sofia Kovalevskaya

a) Konstantin Tsiolkovsky; b) Sergey Korolev; c) Dmitry Kozlov

a) Nikolay Sklifosovsky; b) Konstantin Tsiolkovsky; c) Nikolay Lobachevsky

*Keys: 1-b); 2-c); 3-a); 4-b); 5-a); 6-c); 7-a); 8-c); 9-b); 10-a).*

Поскольку тема «National features of Russia» является весьма обширной и включает много компонентов (национальная одежда, кухня, праздники, игрушки, музыкальные инструменты, традиции), мы считаем наиболее подходящим задание типа «quiz» (Таблица 1. Упражнение 5).

*Таблица 1. Упражнение 5. Answer the quiz questions on the topic «National features and symbols of Russia».*

National dress and musical instruments	National toys and souvenirs	National holidays and traditions	National cuisine
1.1. What are national winter boots made of sheep's wool called? a. Lapti; b. Onucha; c. Valenki	2.1. What is the name of the first Russian tumbler? a. Nevalyashka; b. Pogremushka; c. Yula	3.1. When is Cosmonautics Day celebrated? a. on May 9 <sup>th</sup> ; b. on April 12 <sup>th</sup> ; c. on June 12 <sup>th</sup>	4.1. What are Russian national sweets called? a. Ptichye Moloko; b. Praline; c. Souffle
1.2. What is the instrument made from leather on a wooden frame with small bells used not only for music, but also for various rituals called? a. Buben; b. Bayan; c. Dudka	2.2. What is a Russian wooden toy in the form of a painted doll, inside which there are smaller dolls similar to it, called? a. Nevalyashka; b. Matreshka; c. Russian folk doll	3.2. What national holiday is celebrated on November 4? a. National Unity Day; b. Russia Day; c. Family, Love and Fidelity Day	4.2. What is the most important dish for Maslenitsa? a. Syrniki; b. Napoleon cake; c. Blini
1.3. What is the name for a man's shirt? a. Kaftan; b. Rubakha; c. Dushegreya	2.3. What national toy did Peter the Great collect? a. Rocking horses; b. Dymkovskie Russian	3.3. On which holiday do the demonstrations of workers occur? a. Victory Day; b.	4.3. Which of these national Russian dishes are originally from Ukraine?

	folk toys; c. Soldiers	Russia Day; c. Labour Day	a. Borsch; b. Blini; c. Pelmeni
1.4. What is a Russian stringed musical instrument with a triangular wooden, hollow body called? a. Balalaika; b. Domra; c. Gusli	2.4. What is a toy for the youngest children serving to calm them down? a. Yula; b. Pogremushka; c. Kaleidoscope	3.4. When was the first Victory Parade on Red Square? a. on June 24, 1945; b. on May 9, 1945; c. on June 22, 1941	4.4. What is the salad, also called «Russian salad»? a. Olivier salad; b. Dressed herring; c. Greek salad

Keys: 1.1-c; 1.2-a; 1.3-b; 1.4-a; 2.1-a; 2.2-b; 2.3-c; 2.4-b; 3.1-b; 3.2-a; 3.3-c; 3.4-a; 4.1-a; 4.2-c; 4.3-a; 4.4-a.

Пример упражнения к теме «Theatre, music and cinema in Russia» направлен на соотнесение названия культового советского фильма с его кадром (Рисунок 1. Упражнение 6).

*Упражнение 6. Match the names of some cult Soviet films with the images of their frames.*

1. «The Irony of Fate, or May the Steam Be with You»; 2. «Moscow Does Not Believe in Tears»; 3. «The Diamond Arm»; 4. «Office Romance»; 5. «Love and Doves»; 6. «Kidnapping, Caucasian Style»; 7. «Operation Y and Shurik's Other Adventures»; 8. «The Girls»; 9. «Gentlemen of Fortune»; 10. «Wedding in Malinovka».

*Рисунок 1. Упражнение 6.*



Keys: 1-b; 2-h; 3-a; 4-j; 5-g; 6-c; 7-d; 8-i; 9-e; 10-f.

Подобные упражнения по вышеуказанным тематикам предлагаются для школьников основного и среднего общего образования, в особенности изучающих английский язык на углубленном уровне, и для студентов языковых специальностей.

Таким образом, исходя из актуальности вопроса РК обучения АЯ, мы можем сделать вывод, что разработанные в соответствии с тематической организацией руссиеведческого материала упражнения создают условия для систематизированного овладения реалиями русской культуры на АЯ, способствуя формированию СКК (МКК) и патриотическому воспитанию учащихся. Перспективу дальнейшего исследования мы видим в соотнесении предложенных упражнений с темами учебников “Spotlight” и “Starlight” в разделах “Culture Corner” и разработке большего числа упражнений к ним.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Балобанова А. Г.* Формирование россиеведческого компонента иноязычной коммуникативной компетенции курсантов военного ВУЗа // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации. – Новосибирск, 2020. – С. 23–26.

2. *Добривская М. С.* Методическая система обучения английскому языку с россиеведческим компонентом // Перспективы науки. – Тамбов, 2018. – № 8 (107). – С. 74–77.

3. *Лихачева О. Н.* Региональный компонент на занятиях по иностранному языку в вузе как средство воспитания современной молодежи // Молодежь в трансформирующемся обществе: настоящее и будущее. – Майкоп : ООО «Электронные издательские технологии», 2020. – С. 134–136.

4. *Россиеведение. Russian Studies* [Электронный ресурс]. – URL : [https://sites.google.com/view/rossievedenie?usp=share\\_link](https://sites.google.com/view/rossievedenie?usp=share_link) (дата обращения: 11.04.2024).

5. *Russia Beyond* [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.rbth.com/> (дата обращения: 11.04.2024).

6. *Russia trek* [Электронный ресурс]. – URL : <https://russiatrek.org/moscow-city> (дата обращения: 11.04.2024).

УДК 372.881.111.22

*Давидюк И. И.*

### ИНОЯЗЫЧНЫЙ СЕТЕВОЙ МЕДИАТЕКСТ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

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

**Аннотация.** Статья посвящена возможностям использования иноязычных сетевых медиатекстов на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Актуальность использования данных типов текстов обусловлена с одной стороны их высоким лингводидактическим потенциалом, а с другой отсутствием методики работы с ними на уроках иностранного языка. В статье раскрывается понятие «иноязычный сетевой медиатекст» и рассматриваются особенности работы с данным типом текста. Также в статье перечислены трудности, возникающие у учащихся в процессе работы с сетевыми медиатекстами на иностранном языке и их возможные причины.

**Ключевые слова:** сетевой медиатекст, иноязычный сетевой медиатекст, урок иностранного языка, интернет-СМИ.

Повсеместный процесс цифровизации вносит значительные изменения в современное иноязычное образование. Процесс и содержание обучения иностранному языку должны быть ориентированы на использование цифровых технологий, направленных на поддержание связи, обмен информацией и управление данными. Согласно ФГОС одной из целей обучения

иностранным языку в старших классах является сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях [4]. В соответствии с этим, современный выпускник средней общеобразовательной школы должен уметь использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач.

Для подготовки учащихся к требованиям нового времени необходимо использовать на уроках иностранного языка такой материал, который направлен как на развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, так и на формирование умений работы с информацией в цифровом формате. Требованиям нового времени соответствует использование иноязычных сетевых медиатекстов на уроках иностранного языка, созданных и размещенных в Интернете.

Определение такого понятия как «иноязычный сетевой медиатекст» и выявление его особенностей требует анализа различных трактовок данного термина. Медиатекст входит в сферу научных интересов таких ученых как Т. Г. Добросклонская, И. В. Рогозина, Н. В. Чичерина и Н. А. Кузьмина.

И. В. Рогозина понимает под медиатекстами «ограниченные сущностными понятиями носителя знаковое, поликодовое пространство, на котором вербальными и невербальными средствами репрезентирован определенный фрагмент реальности, включающий материальные объекты, природные процессы и социальные ситуации» [2, с. 184]. Поскольку медиатекст является знаковой формой индивида, он содержит в себе авторское восприятие событий реальности. Поэтому при интерпретации медиатекста читатели понимают не только описание какого-либо события и видение автора, но и расширяют свои знания о внешнем мире.

Т. Г. Добросклонская рассматривает медиатекст с точки зрения медиалингвистики. Медиатекст, согласно Т. Г. Добросклонской, представляет собой последовательное сочетание знаковых единиц вербального и медийного уровней. Данное сочетание знаковых единиц представлено в определённом медиатекстовом формате и объединено общим смыслом [1, с. 30].

Согласно Н. В. Чичериной, медиатекст является продуктом медиакультуры. Вслед за И. В. Рогозиной, Н. В. Чичерина подчеркивает, что медиатекст способен не только передавать события реального времени, описанные автором, но и влиять на картину мира, воспринимающего медиатекст.

К отличительным характеристикам медиатекста относятся языковая специфика и динамический характер. Поскольку медиатекст является продуктом медиакультуры, он направлен на большой охват аудитории. В соответствии с этим, медиатекст относится к публицистическому стилю и не содержит индивидуально-авторские образные средства. Другая особенность медиатекста – динамический характер, выражена в возможности последующего дополнения медиатекста, установлении связи с другими текстами и

возможностью взаимодействия автора и аудитории. Также медиатекст отличается от других типов текстов такими признаками как многомерность и социально-регулятивная природа [5, с. 173–174]. Многомерность подразумевает сочетание в одном тексте информации различных видов. Так, в тексте могут сочетаться текстовая, числовая, звуковая, графическая и видеоинформация. Социально-регулятивная природа медиатекста заключается в представлении событий реальности и их воздействии на аудиторию. Описание какого-либо события так или иначе влияет на восприятие мира читателей медиатекста [5, с. 235–236].

Понятие медиатекст также исследуется в исследовании Н. А. Кузьминой. По мнению автора, медиатекст является динамической сложной единицей высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций [3, с. 13].

Медиатекст представлен в таких сферах как журналистика, реклама и PR. Ему присущи такие категории как медийность, массовость и интегративность (поликодовость) [3, с. 13–16]. Медийность медиатекста выражена в виде передачи информации с помощью различных каналов передачи данных (печатные СМИ, радиотекст, телетекст, Интернет). Массовость медиатекста предполагает ориентацию текста на массовую аудиторию. Помимо этого, медиатекст может быть создан как автором, так и коллективом авторов. Под интегративностью или поликодовостью подразумевается, что медиатекст содержит в себе различные семиотические коды. Семиотический код является системой правил для передачи значения и использования символов в определенном контексте. Таким образом, медиатекст передает информацию читателям как с помощью различных каналов передачи информации, так и с помощью идеологических, социальных и культурных кодов [3, с. 13–16].

Кроме признаков присущих медиатекстам, Н. А. Кузьмина также выделила особенности сетевых СМИ. Интернет-СМИ обладает такими характеристиками как гипертекстуальность, интерактивность и мультимедийность [3, с. 261]. Гипертекстуальность сетевого медиатекста выражена в наличии в нем гиперссылок на источники информации или на другие тексты по схожей теме. Н. А. Кузьмина подчеркивает, что гипертекстуальность обуславливает интерактивность и мультимедийность сетевого медиатекста. Интерактивность сетевого медиатекста предполагает взаимодействие редакции СМИ с аудиторией в Интернете. Общение данного типа будет происходить преимущественно в онлайн формате [3, с. 262]. Мультимедийность сетевого медиатекста подразумевает возможность передачи сообщений с помощью вербальных, аудиальных и визуальных каналов. Также под этим подразумевается использование таких средств передачи информации как текст, звук, фото, видео, графика и анимация [3, с. 263].

Опираясь на перечисленные определения такого термина как «медиатекст», мы можем определить иноязычный сетевой медиатекст как текст на

иностранным языке, который принадлежит к средствам массовой информации, размещенный в сети Интернет.

К особенностям сетевых медиатекстов относятся массовость, гипертекстуальность, мультимедийность (возможность передачи сообщений с помощью разных каналов и средств информации), интерактивность и открытость.

Благодаря использованию иноязычных сетевых медиатекстов, учащиеся знакомятся с актуальной лексикой, речевыми выражениями и получают представление о реалиях страны изучаемого языка. Также использование сетевых медиатекстов способствует формированию умения работать с информацией в интернет пространстве, понимать и осуществлять опосредованное общение на основе различных медиаформатов.

Использование сетевых медиатекстов на уроках иностранного языка актуально не только из-за соответствия целям и требованиям иноязычного образования, но и из-за возникающих трудностей у учащихся при работе с данным видом текста.

Трудности, возникающие у учащихся при работе с иноязычным сетевым медиатекстом, были определены с помощью анкетирования. В анкетировании приняло участие 47 учащихся старших классов школы с углубленным изучением немецкого языка.

Для большинства учащихся (74,5 %) затруднения вызывает понимание значения новых слов и выражений. Затруднения у учащихся также вызывают понимание грамматических конструкций (44,7 %), логика построения текста и имеющиеся в тексте средства связи (31,9 %). Для выявления трудностей, возникающих при работе с сетевым медиатекстом, нами были выделены параметры, которые свойственны только для данного типа текста. К параметрам относятся – взаимосвязь нескольких средств передачи информации в медиатексте и визуальное восприятие медиатекста. Согласно анкетированию 19,1 % учащихся затрудняются понимать взаимосвязь текста со звуком, видео, фотографией, анимацией или графикой. Для 17 % учащихся визуальное восприятие медиатекста представляет трудность. Помимо этого, ориентирование в структуре текста, определение темы медиатекста и выделение ключевых слов является затруднительным для 17 % учащихся. Приведенные данные демонстрируют, что возникающие у учащихся трудности связаны с недостаточно развитым словарным запасом и незнанием значений грамматических конструкций немецкого языка. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что применение сетевого медиатекста на уроке требует использование упражнений, направленных на снятие языковых трудностей. Также необходимо использовать упражнения для облегчения визуального восприятия медиатекста и представленных в нём различных видов информации. Упражнения данного типа будут направлены на установление взаимосвязи, представленных в тексте медиаформатов.



Важным также является такой параметр как понимание основного содержания прочитанного медиатекста. Большинство учащихся затруднились ответить на вопрос о возможности передать содержание прочитанного текста – 44,7 %. Для 42,6 % учащихся не представляет трудности передать содержание прочитанного текста. Для 12,8 % учащихся передача содержания изученного медиатекста представляет трудность.

Затруднение для учащихся также представляет интерпретация иноязычного сетевого медиатекста. Согласно анкетированию 36,2% учащихся испытывают затруднения при извлечении информации, анализе, сопоставлении с имеющимися по этому вопросу знаниями, личностном восприятии и осмыслении информации. 23,4 % учащихся ответили, что скорее не испытывают затруднений при интерпретации иноязычного сетевого медиатекста. Анализ медиатекста, сопоставление с имеющейся в тексте информацией со знаниями, личностное восприятие и осмысление скорее не представляет трудностей для 27,7 %. Лишь для 8,5 % учащихся личностное восприятие и осмысление информации не представляет трудностей. Меньшинство учащихся – 4,3% – испытали затруднения при ответе на вопрос.

Трудности при передаче содержания, выражении своих мыслей по поводу изученного текста и содержащейся в нем информации свидетельствуют о неумении целостно воспринимать иноязычный сетевой медиатекст. Возникающие у учащихся трудности мы связываем с недостаточно развитым умением анализировать. Умение анализировать влияет на целостное восприятие медиатекста учащимися, поскольку включает в себя работу с содержанием, оформлением, различными медиаформатами, представленными в сетевом медиатексте. Благодаря целостному восприятию сетевого медиатекста, учащиеся получают представление о стране изучаемого языка и расширяют границы своего представления о мире.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод, что актуальность использования и наличие трудностей у учащихся, возникающих при работе с иноязычными сетевыми медиатекстами обуславливает развитие методики работы с данными типами текстов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Добросклонская Т. Г.* Медиалингвистика: теория, методы, направления. – М. : Ridero, 2020. – 180 с.
2. *Рогозина И. В.* Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект : дис. ... д-ра филол. наук : спец. : 10.02.19 – теория языка : защищена 17.09.2004 / И. В. Рогозина, научный консультант В. А. Пищальникова; «Алтайский государственный университет». – Барнаул, 2003. – 430 л.
3. *Современный медиатекст* : учебное пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. – Омск, 2011. – 414 с.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты.* – М. : Министерство образования и науки РФ. – URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 05.04.2024)

5. Чичерина Н. В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов : дис. ... д-ра пед. наук : спец.: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования) : защищена 21.01.2009 / Н. В. Чичерина; Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – Санкт-Петербург, 2008. – 472 л.

УДК 372.881.111.1

*Исаева Д. Н., Смирнова Т. В.*

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДРАМАТИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Центр развития ребенка – детский сад 178 «Облачко»,  
г. Ульяновск, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции посредством игры – драматизации. Авторы обосновывают целесообразность раннего обучения иностранному языку, анализируют состояние проблемы на современном этапе. В статье также предложена система подготовительных упражнений для дальнейшего использования игр – драматизаций в процессе обучения иностранному языку. Авторами представлены определения социокультурной компетенции, драматизации в аспекте раннего обучения иностранному языку, обозначена цель и задачи обучения на данном возрастном этапе. В статье предлагается система учебных действий, которая наиболее оптимальным образом должна способствовать реализации развивающего и воспитательного потенциала драматизации в дошкольном возрасте.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция; драматизация; дети дошкольного возраста; упражнения; обучение иностранному языку

Актуальность исследования проблем раннего обучения иностранному языку (далее ИЯ) вполне очевидна, достаточно сослаться на ряд ученых, в сфере научных поисков которых в разное время находились те или иные аспекты данного феномена, к ним относятся З. Н. Никитенко, Е. И. Негневицкая, З. Я. Футерман, А. Н. Утехина и мн.др. Практика также подтверждает неослабевающий интерес общественности (главным образом родителей) к данной теме, об этом свидетельствует не только растущее число частных школ и различных курсов, но и внедрение ИЯ в образовательную деятельность дошкольных образовательных организаций (и это не только в крупных городах).

Следует отметить, что развитие идеи раннего обучения пережило в

нашей стране разные периоды: от борьбы за место в программе начальной школы в середине XX века до восторженного отношения к нему в конце XX и начале XXI вв. (когда во всех школах, а не только в специализированных, его стали изучать со 2 класса). Более того, начало нашего столетия ознаменовалось всплеском интереса к раннему, т. е. дошкольному изучению ИЯ, который, однако, сменился неким разочарованием в настоящее время: вопреки ожиданиям родителей дети не «заговорили» на иностранном языке. В чем же дело?

Причин много, главными, на наш взгляд, являются следующие: не всегда адекватно понимаются цели и задачи образовательной деятельности по ИЯ в ДОУ; не учитывается последовательно специфика организации процесса овладения иностранным языком в данных условиях, в частности, используемые методы и приемы обучения не всегда должным образом адаптируются к условиям обучения [3, с. 12–14]. Как раз выбор и обоснование наиболее оптимальных приемов организации образовательной деятельности по ИЯ старших дошкольников и являются предметом рассмотрения в данной статье.

Однако прежде всего необходимо уточнить и конкретизировать цель обучения ИЯ дошкольников. Как известно, ведущей целью при обучении ИЯ на современном этапе является формирование коммуникативной компетенции обучаемых, которая носит интегративный характер и включает в себя определенный набор компетенций: лингвистическую, социокультурную, социолингвистическую и т.д. [1, с. 36].

Представляется, что в раннем обучении лингвистическая и социокультурная компетенции являются двумя равноправными аспектами конечной цели обучения, при этом социокультурная компетенция может и должна порой выступать в качестве доминирующей цели обучения дошкольников ИЯ. Социокультурная компетенция понимается нами как определенная совокупность начальных, элементарных представлений о стране изучаемого языка, национальных и культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе элементарного общения.

Общеизвестно, что в раннем обучении ведущую роль должны занимать игровые приемы обучения, ведь игра – это ведущий вид деятельности дошкольников, в процессе игры ребенок познает мир, развивает способность чувствовать и сочувствовать, учится выстраивать отношения с другими людьми, взрослеет, приобретает определенный социальный опыт. Существует огромное количество разнообразных игр (подвижных, настольных, сюжетных и т.д.), в этот обширный перечень включают также игродраматизацию.

В. Ю. Курдюмова определяет драматизацию как «совокупность действий, являющихся средством организации речевого поведения обучаемых в заданных реальных и игровых ситуациях в образовательном процессе,

способствующих как формированию и развитию коммуникативной компетенции детей, так и их всестороннему развитию путем обращения к эмоционально-чувственной сфере» [2, с. 179].

По мнению многих психологов и педагогов данный вид игры не только способствует развитию всех психических функций ребенка (памяти, восприятия, мышления, внимания), но и развивает у него самостоятельность, инициативность, эмоциональную отзывчивость, воображение. При этом подчеркивается, что основной смысл игры в данном возрасте заключается в разнообразных переживаниях, значимых для ребенка, что в процессе игры происходят глубокие преобразования первоначальных аффективных тенденций и замыслов, сложившихся в его жизненном опыте.

Следует, однако, отметить, что игра-драматизация – это особый вид игровой деятельности, отличающийся от любой творческой игры тем, что план игры и последовательность действий в ней заданы заранее, игрокам следует хорошо понять и прочувствовать образы героев, помнить текст, изображать героев, т.е. владеть такими выразительными средствами как мимика, жесты, поза, интонация, очевидно, что все это требует тщательной подготовки.

В обучении иностранным языкам драматизация как прием обучения активно используется с середины 20 века, при этом необходимо отметить, что к подобным игровым технологиям прибегают на любом этапе овладения иностранным языком, но особенно интенсивно игра-драматизация используется на начальном этапе обучения. Обобщая имеющиеся в методической литературе определения данного приема обучения, можно сказать, что под драматизацией при обучении иностранному языку подразумевается креативное использование иноязычной речи на основе художественного литературного произведения (очевидно, что применительно к дошкольному возрасту речь может идти главным образом о сказке).

Можно утверждать, что в качестве средства обучения иностранному языку драматизация развивает коммуникативную, творческую и социокультурную компетенции, способствует формированию навыков социального общения. Поэтому в процессе использования драматизации в качестве приема обучения может быть решен целый ряд задач, а именно

- *образовательные*: в процессе инсценирования сказок, песенок, стихов дети знакомятся с образцами литературного творчества на изучаемом языке, узнают имена писателей, поэтов, например, братьев Гримм, Й.В. Гете и др., таким образом у них формируется социокультурная компетенция;

- *воспитательные*: у дошкольников формируется культура поведения, культура общения, совершенствуются навыки работы в коллективе, т.е. приобретает опыт социально-ориентированного поведения, в методической литературе есть даже указание на то, что драматизация является «школой эстетического и нравственного воспитания»;

- *практические*: в процессе драматизации происходит более эффективное формирование коммуникативной компетенции за счет овладения новым речевым материалом, обогащения словарного запаса, улучшается качество речи с фонетической точки зрения, лучше усваивается интонация, ритмический рисунок иноязычной речи;

- *развивающие*: в ходе драматизации развиваются в первую очередь воображение, память, наблюдательность, внимание, технические и художественные способности, эмоциональная сфера.

Следует отметить, что в дошкольном возрасте ролями могут надеяться не только живые персонажи, но и неживые предметы и феномены из любой области действительности.

Несмотря на то, что игра и игра-драматизация в том числе отвечают природе ребенка, чтобы использовать драматизацию в качестве приема обучения необходимо подготовить детей соответствующим образом, подготовительные упражнения при этом должны предлагаться в соответствии с этапами становления навыков, необходимых для реализации простейших приемов драматизации. Представляется, что примерная система таких упражнений может выглядеть следующим образом.

**Игра-драматизация как прием обучения ИЯ дошкольников  
(с примерами упражнений)**

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ		ИНСЦЕНИРОВКА
<p>пантомима:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- покажи, как ходит заяц/медведь/ лиса...</li> <li>- покажи, что ты грустишь/ радуешься/у тебя хорошее настроение/ты устал/ тебе очень весело ...</li> <li>- покажи, что ты очень то-ропишься/ленишься/отдыхаешь/рисуешь... и т.д.</li> </ul>	<p>упражнения с элементами драматизации:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- поздоровайся с нами от лица мишки/мышки/ волка...</li> <li>- выбери маску животного и представься от его лица z.B. Ich bin ein Bär. Ich heiÙe Bummi. Ich spiele gern.</li> <li>- как поздоровается человек, если он устал/болен/весел / хочет спать и т.д.</li> </ul>	<p>инсценировка:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- стихотворений,</li> <li>- сказок /фрагментов сказок</li> <li>- пьесы и т.д.</li> </ul>

Далее приведены некоторые игровые приёмы, которые также могут быть использованы на занятиях по иностранному языку в старшей группе:

1. Игра «Загадки без слов», её цель – развивать выразительность мимики детей, учить их пользоваться жестами. Для этой игры нужны картинки с изображениями сказочных персонажей. Ребёнок выбирает картинку наугад, чтобы никто не видел, потом изображает того, кто ему попался. В первое время педагог активно помогает ребёнку, дети угадывают персонажа сказки.

2. Игра «Шаг назад-шаг вперёд». Два ребёнка выстраиваются на одной линии. Учитель показывает карточки с изображением животного и называет его по-немецки. Ребёнок должен постараться узнать перевод слова – узнал двигается вперёд, изображая это животное, не узнал – назад.

3. Игра «Зеркало». Учитель показывает действия и озвучивает слово на иностранном языке, дети повторяют действие и слово.

4. Игра на имитацию движений. Педагог обращается к детям: вспомним как ходит (плавает, летает)... (принцесса, зайчик, космонавт...). Wir machen/tun wie ein... (Fisch)

5. Игра «Интервью» – кукла знакомится с членами спортивной команды, дети отвечают на вопросы куклы от своего лица, а также от лица разных персонажей и животных

Кукла Anna: Hallo! Wie heißt du?

Ребёнок: Hallo. Ich heiße...

Anna: Wie geht's?

Ребёнок: Danke, super.

Anna: Wie alt bist du?

Ребёнок: Ich bin 6.

Так Анна берет интервью у каждого участника спортивных соревнований.<sup>1</sup>

Следует также отметить, что правильно организованная образовательная деятельность по ИЯ с использованием драматизации будет, помимо прочего, способствовать усилению эмоциональной составляющей занятий, так как, разыгрывая роль, ребенок не просто начинает говорить языком какого-то персонажа, он не просто становится им на какое-то время, драматизированный рассказ оставляет более сильное и длительное эмоциональное впечатление – все это будет способствовать повышению результативности процесса овладения иностранным языком. Нельзя не согласиться с мнением некоторых психологов о том, что занятия с элементами драматизации обладают неким терапевтическим эффектом за счет создания благоприятного климата на занятиях, когда дети становятся более раскованными, у них исчезает стеснительность, страх, что особенно важно для обучаемых дошкольного возраста.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – Москва : Изд-во АРКТИ, 2003. – 127 с.

2. Курдюмова Ю. В. К вопросу использования драматизации в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2009. – № 1. – С. 178–180.

3. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Методика раннего обучения иностранному языку : учебное пособие для академического бакалавриата. – Москва : Изд-во Юрайт, 2019. – 255 с.

<sup>1</sup>Упражнения даны на материале немецкого языка, однако могут быть использованы при обучении другим иностранным языкам

УДК 81'378 + 378.147

*Калягин Д. К.*

## **СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВЫСКАЗЫВАНИЯ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,  
г. Рязань, Российская Федерация*

**Аннотация.** В данной статье анализируется понятие «эффективность высказывания» в контексте преподавания иностранных языков. Автор обращает внимание на относительность этого понятия, в связи с чем выявляется необходимость обучения построению эффективного высказывания с позиции компетентностного подхода и учета коммуникативной ситуации, в которой используется высказывание. Рассматривается влияние различных характеристик на эффективность коммуникации, таких как правильность, уместность, достаточность, связность, экономность, точность и выразительность. Наконец, автор сопоставляет выделенные характеристики с максимами Г. П. Грайса и компонентами коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** эффективность высказывания, характеристики эффективности.

Как справедливо утверждает И. А. Луценко, мы используем понятие «эффективность» в повседневной и профессиональной деятельности в качестве суждения о работе системы, предприятия или коллектива [4, с. 3]. В контексте обучения эффективности высказывания в рамках преподавания иностранных языков Я. М. Колкер и Е. С. Устинова трактуют этот термин как характеристику, описывающую, что «высказывание достигло намеченной цели» [3, с. 29]. В «Новом словаре методических терминов и понятий» под «эффективностью речи» подразумевается «свойство речи, свидетельствующее о том, насколько речь достигла поставленной задачи» [1, с. 359].

Иными словами, общее представление о понятии «эффективность» совпадает у всех вышеперечисленных авторов. Однако при последующем

анализе феномена эффективности возникают определенные трудности, поскольку «эффективность» представляется сугубо относительной характеристикой: «та логическая структура или стратегия высказывания, которая наиболее уместна в одной ситуации, совершенно неприемлема в другой» [3, с. 10]. Иными словами, в зависимости от контекста высказывание может быть менее эффективным, более эффективным или вовсе не эффективным (а вне контекста такая характеристика не может применяться в принципе). Так, при желании мотивировать нерешительного человека к действию можно дать следующий совет: «Ты должен всегда выступать за свои интересы, независимо от того, кто стоит на твоём пути». Такое высказывание может быть эффективным, например, в бизнес-среде в странах с индивидуалистической культурой, поскольку оно вдохновит человека проявить силу, независимость и самостоятельность. Если же адресат высказывания принадлежит к культуре, где приоритет отдается коллективизму, вежливости и сотрудничеству, такое высказывание может быть воспринято как агрессивное или некультурное. В таком случае, оно будет неэффективным и может вызвать отрицательную реакцию у адресата.

Следовательно, эффективно высказывание или нет можно определить лишь в каждом конкретном контексте, где ясна коммуникативная ситуация и коммуникативное намерение говорящего. При этом в каждой ситуации разные «характеристики» высказывания могут способствовать его эффективности.

Я. М. Колкер и Е. С. Устинова выделяют обязательные и факультативные характеристики, способствующие эффективности общения. К первым они относят правильность, уместность и достаточность. Ко вторым – точность, выразительность и экономность [3, с. 29–36]. Рассмотрим каждую характеристику по отдельности.

Под «правильностью» понимается соответствие как лексико-грамматическим нормам, так и нормам использования языка в конкретной коммуникативной ситуации (узусу). Важно принимать во внимание социальный статус участников общения (студенты не обращаются к преподавателям на «ты»), степень формальности ситуации (возвышенная лексика навряд ли будет использоваться в разговорной речи, разве что для создания комического эффекта) и требование политкорректности, которые меняются со времени (какие выражения использовать при обращении к людям с индивидуальными особенностями или особыми потребностями) [3, с. 29–30].

Характеристика «уместности» также подразумевает тактичность, однако не на лексическом уровне, а в плане речевого поступка [3, с. 30]: неуместными будут негативные комментарии на чувствительные темы, использование юмора в серьезных обсуждениях или перебивание собеседника.

Последняя обязательная характеристика, «достаточность», предполагает наличие такого объема информации или аргументации, который бы



способствовал достижению поставленной цели коммуникации. Так, на собеседовании кандидат на вакансию должен предоставить достаточно информации о своем опыте работы и навыках, чтобы работодатель мог оценить, насколько он подходит для данной позиции. В то же время, достаточность не подразумевает, что объем аргументации должен быть большим: если для осуществления коммуникативного намерения хватает минимального высказывания длиной в предложение, оно уже является достаточным [3, с. 31].

Перейдем к описанию факультативных характеристик. Под «точностью» понимается отсутствие двусмысленности и неоднозначности: «прозрачность сообщения для конкретного адресата». Факультативность характеристики заключается в том, что в отдельных ситуациях несоответствие этому параметру как раз может способствовать эффективности высказывания [3, с. 31–33]. Так, при желании позабавить собеседника именно двусмысленность игры слов позволяет реализовать замысел говорящего (“Why don’t skeletons fight each other? They don’t have the guts!” – шутка, в которой реализуется два значения слова “guts”: общее «желудочно-кишечный тракт» и разговорное «смелость», «мужество»).

Характеристика «выразительности» или «экспрессивности» позволяет оказать эмоциональное воздействие на слушающего. Она является факультативной в тех случаях, когда намерение говорящего заключается лишь в прагматическом воздействии на собеседника [3, с. 33–34].

Наконец, под «экономностью» понимается «информационная насыщенность», емкость. Если «достаточность» подразумевает упоминание достаточного количества необходимых признаков объекта, то «экономность» имеет цель отбросить все те признаки, которые при своей актуальности являются не столько излишними, сколько необязательными для осуществления замысла. Однако факультативность этой характеристики заключается в том, что избыточность в целом может являться средством реализации эффективности высказывания, например, «при повторе нарастающих по интенсивности синонимов»: “I felt defeated, crushed, wiped out” [3, с. 35].

Выделенные критерии позволяют шире раскрыть содержание понятия «эффективность» и способствуют его более детальному пониманию.

Помимо этого, Ю. Ю. Рубцова добавляет еще одну характеристику – связность текста, которая достигается путем функционального, а не формально-структурного, использования средств когезии и когерентности при оформлении текста. И хотя Ю. Ю. Рубцова рассматривает этот компонент в контексте формирования эффективного выразительного высказывания [5, с. 61–62], нам не мешает отнести «связность» к списку вышеперечисленных Я. М. Колкером и Е. С. Устиновой характеристик и поместить ее именно к обязательным характеристикам, поскольку без логической и грамматической связи высказывание теряет свою эффективность.

Данные семь характеристик (четыре обязательные и три факультативные) можно использовать для оценки эффективности высказывания, а также на них можно опираться при его построении, что будет способствовать более продуктивной коммуникации.

Рассуждая про принципы кооперации и выдвигая максимы, способствующих соблюдению этого принципа, Г. П. Грайс в своей работе «Логика и речевое общение» (ориг. “Logic and Conversation”, 1975) фактически говорит про характеристики, которые делают высказывание эффективным.

Максима количества (“category of quantity”) описывает необходимость предоставления достаточного объема информации для реализации замысла (соответствует характеристике «достаточность») и в то же время предостерегает от избыточности (аналогично характеристике «экономность») [6, с. 45–46].

Максима качества (“category of quality”) заключается в том, что для эффективной коммуникации участникам общения необходимо апеллировать к достоверным фактам, которых должно быть достаточно для подтверждения их точки зрения (эта категория вновь возвращает нас к характеристике «достаточность») [6, с. 46].

Максима способа (“category of manner”) предписывает отсутствие двусмысленности (отвечает характеристике «точность») и последовательность, что вместе с максимой отношения (“category of relation”), которая устанавливает необходимость в релевантности сообщения, соответствует характеристике «связность» [6, с. 46–47].

В то же время, Г. П. Грайс признает ограниченность приведенных максимум и говорит о существовании других категорий (например, максима вежливости, которая по своей сути соответствует характеристикам «уместности» и частично «правильности») [6, с. 47], что позволяет сделать вывод, что приводимые Я. М. Колкером и Е. С. Устиновой характеристики (вместе с характеристикой «связность», добавленной Ю. Ю. Гридневой) являются более полным отражением того, что такое эффективность в коммуникации и как она проявляется на уровне высказывания.

Однако ситуация осложняется тем, что, как было сказано в начале статьи, эффективность высказывания зависит от контекста, в котором оно употребляется, и от коммуникативного намерения говорящего (и совпадает ли оно с намерением собеседника). Таким образом, одно и то же высказывание может соответствовать или не соответствовать характеристикам эффективности в разных коммуникативных ситуациях. К тому же, Ю. Ю. Гриднева справедливо отмечает, что с точки зрения построения экспрессивного высказывания, обязательные характеристики, перечисленные Я. М. Колкером и Е. С. Устиновой, являются таковыми лишь отчасти, поскольку иногда ими можно пренебречь, и это и будет эмоционально воздействовать на адресата [5, с. 59–60]. Все вышеперечисленное затрудняет процесс обучения эффек-

тивному высказыванию и, можно подумать, придает эффективности относительный и субъективный характер.

Однако, несмотря на уникальность коммуникативных ситуаций, их «в принципе можно описать относительно объективно» [3, с. 10], так же, как и вышеперечисленные характеристики помогают нам относительно объективно оценить эффективность высказывания. А исключения, при которых, например, выразительность достигается игнорированием обязательных характеристик, лишь подтверждает наличие и необходимость этих обязательных характеристик, на которые можно и нужно опираться при обучении построения эффективного высказывания. Результатом такого обучения должен быть не комплекс заученных эффективных высказываний в конкретных коммуникативных ситуациях, а развитая коммуникативная компетенция, которая, как и максимы Г. П. Грайса, по своей сути во многом совпадает с выделенными характеристиками. В компоненты коммуникативной компетенции (согласно экспертам Европейского Совета [7, с. 1–2]) входят языковая компетенция (соответствует характеристике «правильность»), социолингвистическая компетенция (аналогична характеристикам «правильность» и «уместность»), дискурсивная компетенция (соответствует характеристике «связность»), стратегическая компетенция (аналогично характеристике «достаточность») и социокультурная компетенция (соответствует характеристике «уместность» и «точность»). В этом и заключается необходимость применения компетентностного подхода: обучение студента должно сводиться к «умению самостоятельно мыслить» и «разрешать проблемы по аналогии» [2, с. 2].

Таким образом, эффективность высказывания является многокомпонентным понятием. Его суть сводится к достижению поставленной цели в конкретной коммуникативной ситуации, однако эффективность обладает относительным характером. Более полно и объективно раскрыть это понятие позволяют его ключевые характеристики, влияющие на успешность коммуникации: правильность, уместность, достаточность, связность, точность, выразительность и экономность. Оценивая с помощью выделенных характеристик эффективность высказывания, мы фактически формируем у студентов коммуникативную компетенцию, которая позволит им успешно выражать свои мысли и достигать коммуникативных целей в различных ситуациях общения, а не в ограниченном наборе ситуаций.

## 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. Исаева О. Н. Компетентностный подход в реализации деятельности кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С. А. Есенина при обучении иностранным языкам // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 08. – ART 14597. – 0,42 п. л. [Электронный ресурс]. – URL : <http://ekoncept.ru/2014/14597.htm>.

3. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. – М. : Научная книга, 2009. – 352 с.

4. Луценко И. А. Что такое эффективность. – Казань : Общество с ограниченной ответственностью «Бук», 2018. – 74 с.

5. Рубцова Ю. Ю. Обучения экспрессивной письменной речи на младших курсах языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2. – Рязань, 2023. – 285 с.

6. Grice, H. P. Logic and conversation. – In : «Syntax and semantics», v. 3, ed. by P. Cole and J. L. Morgan, N. Y., Academic Press, 1975. – Pp. 41–58.

7. Sheils, J. Communication in the Modern Languages Classroom. – Strasbourg, Council of Europe Press, 1993. [Электронный ресурс] // WorldCat. – URL : <https://search.worldcat.org/title/Communication-in-the-modern-languages-classroom/oclc/174263301> (дата обращения 13.04.2024). – ISBN 9789287115522

УДК 81-2

*Маматова Е. К.*

## **ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА БРИТАНСКОЙ ШКОЛЫ**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация*

**Аннотация.** Обучение в британской школе – процесс весьма трудный и в тоже время увлекательный, проливающий свет на знания обучающихся. Образ школы строится из нескольких характеристик, таких как характерная лексика, используемая при его описании, и лексико-стилистические средства, отражающие отношение к образованию в Англии. Языковые средства изучаются в течение многих столетий. Ежегодно совершаются новые стилистические открытия, однако существует множество споров и дискуссий на этот счёт, так как развитие языка не стоит на месте. В данной статье рассматривается понятие «стилистических средств» и их особенностей. Сравнивается лексика, присущая системе образования в России и Великобритании. Рассматривается важность школы в жизни людей, для которых английский язык является родным.

**Ключевые слова:** слово, классификация, лексема, употребление, образование.

Каждый язык очень динамичен, он постоянно развивается и меняется в соответствии со временем. Стилистические приёмы языка и способы их использования развиваются постепенно и представляют собой явление, меняющееся в течение длительного времени. Именно поэтому они привлекают внимание ученых, писателей, исследователей, и других литературных деятелей.

Как и любой другой современный язык, английский содержит в себе множество культурных традиций, богатые выразительные возможности,

включая лексико-стилистические. Тем не менее, умение работать с этими ресурсами языка требует знаний, развитого чувства стиля и навыков применения языковых единиц. Стилистические приёмы и языковые средства развиваются со временем и подвержены изменениям в ходе истории.

Поэтому исследователи, ученые, писатели и культурные деятели продолжают изучать их уже много веков.

Существует несколько определений, раскрывающих понятие лексико-стилистических средств. И. Р. Гальперин говорит, что «лексико-стилистические средства – это особые слова, выражения или конструкции, которые используются в тексте для создания определенного стиля, эмоциональной окраски или эффекта на читателя» [2, с. 35].

Н. Ф. Кокшарова считает, что «лексико-стилистические средства могут изменять значение слова, придавать тексту определенный тон, создавать образы и ассоциации, усиливать эмоциональную окраску и привлекать внимание читателя. Они являются важным инструментом для создания разнообразия и оригинальности в тексте, а также помогают установить контекст и передать авторскую позицию» [3, с. 54].

Гегель считает, что «стилистический приём – это целенаправленное использование языковых явлений, включая и выразительные средства. Выразительные средства обладают большей степенью предсказуемости по сравнению со стилистическим приемом.

Они используются для усиления выразительности высказывания, они не связаны с переносными значениями слова» [1, с. 84].

Лексико-стилистические средства используются не только в литературе, но и в средствах массовой информации, включая социальные сети и телевизионные передачи. Средства, применяемые в этих источниках информации, имеют свои особенности, которые определяются целями передачи информации. Различные стилистические приёмы на разных уровнях взаимосвязаны и не могут существовать отдельно друг от друга, так как авторы могут относить одинаковые стилистические приёмы к разным уровням стилистики, что приводит к разнообразным классификациям этих приемов.

Таким образом, можно сделать вывод из определений выше, что в работах ученых-лингвистов прослеживается терминологическая вариативность и в различных работах рассматриваются разные сферы использования лексико-стилистических средств. Роднит все исследования упоминание процесса усиления эмоциональной окраски речи и текста, чтобы привлечь внимание слушателя или читателя.

В повседневной речи, как и в письменной мы стараемся как можно красочнее описать происходящие в нашей жизни события, тем самым выражая наши эмоции с помощью стилистических средств. Для улучшения выразительности высказывания активно используются различные стилистические приёмы, такие как эпитеты, метафоры, сравнения, метонимии, синекдохи, литоты, гиперболы, олицетворения, перифразы, иронии и аллегории.

Другим же способом обогащения речи являются применение различных стилистических фигур, таких как антитеза, анафора, градация, бессоюзие, инверсия, многосоюзие, оксюморон, риторический вопрос, риторическое обращение, эллипсис, эпифора, параллелизм, умолчание, которые создают более яркое и узнаваемое выражение мыслей, а также различные варьирования синтаксиса.

Русские лингвисты на протяжении нескольких десятилетий исследуют проблему наличия специфического компонента в значении слова, который отражает социально-историческую реальность языка.

Существует лингвистическая теория, согласно которой содержание слова включает в себя неопределенные сегменты смысла помимо одного, уже существующего лексического значения. А в свою очередь, эти смысловые сегменты тесно связаны с определенными знаниями у человека.

Множество примеров подтверждают смысл данной теории. Например, можно сравнить слово “certificate” в английском языке и слово «аттестат» в русском, оба понятия относятся к школьной лексике. Оба термина обозначают документ о среднем образовании, однако они имеют разное фоновое содержание, что делает их перевод как абсолютные эквиваленты сомнительными. В русском языке «аттестат» обозначает документ о завершении школы и выдаётся на выпускном вечере, а “certificate” в английском обозначает успешные экзамены в средней школе. Также в английском языке есть глагол “to certificate”, означает выдавать сертификат, обычно после сдачи экзамена, а также словосочетание “exam certificate”, означает, что ученик успешно сдал экзамен и у него в наличии имеется сертификат, подтверждающий это.

For the learner, the certificate can drive home a sense of accomplishment. Something to display and share with others. Certainly, in some locations in Asia such as China and India, certificates are displayed with pride. [4]

В то же время, у учащихся есть выбор какие экзамены сдавать как основные “core subjects” в старших классах средней школы. Обычно эти экзамены сдаются в специализированных организациях, часто связанных с университетом или колледжем, а не в самой школе.

Изучив различия в системе образования, можно лучше понять, какие лексико-стилистические средства используются для создания образа школ Великобритании. Там получать образование может каждый ребёнок вне зависимости от происхождения, расовой принадлежности или социального статуса родителей. Однако кроме бесплатных школ, существуют также и платные частные учебные заведения.

Школьное образование в Англии состоит из начального – для детей в возрасте от 4 до 11 лет и среднего – для детей от 11 до 16 лет. Словосочетания “secondary(modern) school” и “средняя школа” не могут считаться полностью эквивалентными, так как в России понятие «средняя школа» включает в себя и начальную школу для детей от 7 до 17 лет. В то же время в

Великобритании дети получают образование в возрасте от 11 до 18 лет. Дети младшего школьного возраста учатся в “primary school”, которая является отдельной и не входит в состав средней. Поэтому наиболее точными эквивалентами будут: начальная школа – primary department, средняя школа – school, common school.

В Великобритании образование играет значительную роль, и люди готовы принести жертвы, чтобы обеспечить своим детям качественное образование. Эта традиция жертвенности отразилась и в литературе. Например, можно услышать выражение “Education is a ticket to prosperity”, что означает, что образование – это ключ к успеху, и многие готовы пожертвовать всем, чтобы воспользоваться этим ключом.

“The school is the cornerstone of society” – школа является краеугольным камнем общества. Так характеризуют некоторые авторы британскую школу. Краеугольный камень – один из самых важных камней при строительстве здания. Это буквально первый камень, который кладут и обычно он самый большой и прочный. Во многих отношениях он поддерживает здание. Школа, можно сказать, является краеугольным камнем общества. Без школ люди не получают необходимого им образования, не вольются в мир взрослых.

Еще одним примером может служить метафора “School is a dystopian world”, т.е. Школа – антиутопический мир. «Dystopian» – слово, используемое для описания мира, который намного хуже нашего собственного. Обычно фильмы и книги-антиутопии рассказывают о будущем мире, который пошел под откос из-за изменения климата, вторжения или диктатуры.

Многие люди, несмотря на сложность обучения в британской школе, хвалят ее, говоря: “Education sheds new light on dark spaces” – образование проливает новый свет на темные участки.

Таким образом, перечисленное выше обращает наше внимание на важную роль школы в жизни англоязычных людей. Метафоры, эпитеты и идиомы выделяют ключевые аспекты школы, отражая приоритет образования в Великобритании среди других сфер.

Обучение в британской школе – это сложный, но увлекательный процесс, который помогает расширить знания учащихся. Образ школы формируется из нескольких характеристик, таких как специфическая лексика, используемая для её описания, и лексико-стилистические приёмы, отражающие отношение к образованию в Англии.

Изучение сопутствующих знаний и объективных методов выделения культурной составляющей значения представляет собой значимую задачу. Включение социокультурного компонента в лингвистический анализ помогает более глубоко понять природу языка, выявить условия его функционирования и динамику развития, а также рассмотреть онтологическую сущность языка в новом свете как общественного явления.

В данной статье был рассмотрен образ британской школы, созданный

при помощи лексико-стилистических средств. Мы увидели черты, присущие британской системе образования, проанализировали актуальные метафоры о школе, обратили внимание на вокабуляр, используемый при описании образа британской школы.

Подводя итог, можно сделать вывод, что лексико-стилистические средства показывают образ современной британской школы через разные сферы жизни общества. Метафоры, эпитеты, идиомы и не только подчеркивают важные характеристики школы, отражая важность образования в Великобритании и его приоритет среди других сфер.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г. В. Сочинения. В 14 томах (том 1-14) [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.kodges.ru/nauka/obrazovanie/115205-gegel-g.v.f.-sochineniya.-tom-1-14.html> (дата обращения 04.04.2024)
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М. : Библиотека филолога, 1958.
3. Кокшарова Н. Ф. Лекции по стилистике (английский язык): учебное пособие / Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 104 с.
4. *Certificate for attending training. Yay or Nay?* [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.facilitatedtraining.com/certificate-for-attending-training-yay-or-nay/> (дата обращения 04.04.2024).

УДК 372.881.1

*Разумова А. Е.*

### **ВЛИЯНИЕ ТЕХНИК НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ**

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

**Аннотация.** Некоторые исследователи сходятся во мнении, что в основе обучения лежит процесс запоминания. Отсюда вытекает важность вопроса «обучения запоминанию» у детей. Научиться лучше запоминать – один из ключей к успеху в школе. Чтобы добиться эффективного обучения детей, необходимо выбрать подходящие стратегии обучения. В этой статье мы спросим, как помочь детям лучше выучить иностранный язык. Теория НЛП (нейро-лингвистического программирования), новая область исследований, предлагает некоторые стратегии запоминания, способствующие процессу изучения иностранного языка у детей. Мы рассмотрим некоторые теоретические рекомендации НЛП, которые показывают, что активизация ресурсов детской памяти с помощью соответствующих стратегий визуального



запоминания активизирует правое полушарие ребенка, что приводит к более прочному усвоению иностранного языка.

**Ключевые слова:** НЛП, кинестезия, визуальный канал, запоминание, обучение, обучение детей.

В 1960-е годы в сфере образования часто происходили радикальные изменения. Основное внимание уделялось способам обучения. В учебный процесс были введены новые методы и материалы. В основе этой революции лежали особые потребности групп учащихся и самих учащихся, их отношение к языку и обучению, а также стратегии приобретения и коммуникации.

Обучение детей – деликатная и сложная задача. Ее сложность заключается не в том, чтобы в совершенстве владеть языком, на котором ведется обучение, и не в том, чтобы хорошо владеть языком. Конечно, и то, и другое важно, но, когда учитель оказывается перед детьми, ему необходимо обладать ноу-хау для работы с детской аудиторией. На самом деле, преподавая иностранный язык детям, необходимо понимать, что приходится иметь дело с аудиторией со своими особенностями.

Некоторые исследования направлены на то, чтобы понять развитие языковых функций детей. Согласно этим исследованиям понимания вербальных сообщений, выражающих действия, в процессе генетического развития детей последовательно используются три типа стратегий: семантико-прагматические стратегии; стратегии упорядочивания; стратегии использования синтаксических маркеров. Когда существительное выражает «одушевленное существо», оно считается агентом; это семантико-прагматическая стратегия. Стратегии упорядочивания показывают ребенку, что агент – это первое существительное в предложении. С помощью стратегий, связанных с использованием синтаксических знаков, ребенок узнает, что грамматическим субъектом активных предложений является агент, а пассивных – реципиент. Подобные исследования помогли ученым лучше понять процесс изучения языка детьми.

Стоит отметить, что для детей изучение иностранного языка, даже в большей степени, чем овладение родным языком, зависит от факторов, связанных с коммуникативными аспектами языка, таких как социальное взаимодействие, в котором развивается языковая деятельность; локальная структура дискурса; социальные вариации языка. Можно сказать, что изучение языка означает овладение «как делать», то есть приобретение стратегий, подходящих для различных ситуаций. Выбор и частота применения стратегий – это набор операций, выполняемых ребенком-учеником для понимания языка, его интеграции в долговременную память и повторного использования. Знание стратегий, их использования и выбор стратегий, соответствующих контексту, является важной частью обучения. Фактически,

учитель должен знать и выбирать подходящие стратегии, а также использовать их при обучении детей иностранному языку.

Существует довольно много образовательных мероприятий, которые также помогают вызвать и поддерживать интерес ученика, например, попытки группы исследователей в области «Нейро-лингвистического программирования» (НЛП), которые работают над тем, как направлять детей с помощью стратегий обучения. Исследователи НЛП изучают и моделируют навыки людей, талантливых в определенной области. Чтобы ответить на вопрос «Как помочь детям лучше выучить иностранный язык?», мы попытаемся представить несколько эффективных стратегий, применяемых исследователями НЛП.

Обучение – это термин, который заставляет вспомнить об институциональных рамках и предполагает явный и осознанный процесс. Именно так мы учим правила грамматики или словарный запас. С другой стороны, термин «приобретение» больше напоминает идею бессознательного поведения, происходящего в естественной среде и не требующего особых усилий. Итак, существует два способа изучения структур: объяснительный и индуктивный. Следует отметить, что имплицитный способ, в виде неосознанной индукции, обычно рассматривается как имеющий место при усвоении первого языка, особенно генеративистами. Однако сторонники имплицитного режима, врожденные лингвисты-хомскианцы, утверждают, что этот процесс применим и к усвоению иностранного языка: не осознавая этого, учащийся овладевает целевым языком, не обращая пристального внимания на форму и значение, что, как нам кажется, справедливо и для двуязычного контекста.

Модель овладения состоит из трех фаз: «когнитивной фазы», «ассоциативной фазы» и «автономной фазы». В когнитивной фазе изучаемые правила сначала кодируются декларативно. На ассоциативной фазе формируются продуктивные правила. Автономная фаза – это фаза, в которой процедура становится все более автоматической, требуя все меньше и меньше ресурсов внимания. Согласно этой позиции, эксплицитный режим (обучение) всегда присутствует и необходим в процессе овладения иностранным языком.

Представители НЛП считают, что, прежде чем требовать от детей изучения школьных предметов, необходимо убедиться в том, что они умеют запоминать. Они также настаивают на роли наших пяти органов чувств в формировании нашего мышления. Каждый человек предпочитает использовать тот или иной сенсорный канал, поэтому все, что должен делать учитель, – это наблюдать за физиологическими сигналами ученика. Учитель должен помочь ребенку не ограничивать себя одной способностью.

Психолингвистика Пиаже показала, что между когнитивным и языковым развитием существует тесная связь. Пиаже – крупнейшая фигура в детской психологии XX века, и его влияние на педагогику было далеко идущим. По его мнению, в развитии познания ребенка можно выделить четыре

стадии: сенсорно-моторная стадия (от рождения до 2 лет), стадия дооперационального интеллекта (от 2 до 6 лет), стадия конкретных операций или оперативного интеллекта (от 6 до 10 лет) и стадия формальных операций (от 10 до 16 лет).

Согласно классификации Пиаже, около 6 лет начинается третий период, в течение которого ребенок приобретает новые способности, включая пространственное разделение и упорядоченное перемещение. Он также считает, что обучение детей с помощью устно высказанных гипотез неэффективно и что ребенок должен быть вовлечен в процесс обучения таким образом, чтобы он мог применить его на практике. Исследователи НЛП используют эти навыки для разработки способов обучения детей с помощью стратегий. Они заметили, что, столкнувшись с одной и той же задачей, все способные ученики действуют одинаково. Чтобы запомнить, все они используют визуальную и кинестетическую память.

Согласно различным энциклопедическим источникам, слово «кинестезия» состоит из слов «кинезис», означающего движение, и «эстезия», означающего ощущение и восприятие. Кинестезия связана с ощущением движения частей тела. Кинестетическое или кинестетическое чувство включает в себя все ощущения, которые позволяют человеку осознавать движения различных частей тела. Кинестетика определяется как «изучение жестов, используемых как знак общения сам по себе или в качестве сопровождения к разговорной речи». Студенты, которые запоминают, всегда сначала смотрят вверх. Затем кинестетический контроль усиливает визуализацию, и учителя могут отличить это по взгляду вниз.

Согласно эксперименту Пиаже, запоминание связано со схематизмом действий и операций. Ребенок лучше запоминает, если он сам участвует в действии, а не просто воспринимает его. Кинестетические исследования у детей связаны с когнитивным развитием и могут объединять правое и левое полушария. Лучше всего это объясняется в терминах изучения движений, которые могут быть включены в игры, чтобы помочь детям выучить и запомнить иностранный язык.

Существует примерно три возрастные категории: дети, подростки и взрослые. Учитель должен уметь мотивировать учащихся в соответствии с их возрастом и потребностями. Процесс изучения иностранного языка ребенком включает в себя несколько элементов: во-первых, у него должна быть веская причина учиться, или он должен быть мотивирован; во-вторых, он должен приложить определенные усилия; в-третьих, он должен знать, как организовать свое мышление, чтобы получить то, что он ищет; другими словами, он должен знать соответствующие стратегии обучения.

При обучении детей иностранному языку мы склонны подчеркивать влияние зрительной памяти на применение стратегий обучения. Зрительная память позволяет нам хранить информацию о том, что мы видим, в той или иной области мозга. Чем младше дети (< 13 лет), тем меньше слов они

знают. С педагогической точки зрения, в их интересах давать слова в максимально богатом формате (аудиовизуальном), чтобы они знали и произношение, и написание. Когда дети видят объект, они определяют его по визуальным характеристикам. Например, когда у них возникают сомнения в написании слова, они записывают его, чтобы проверить правильность; когда они ждут, чтобы вспомнить слуховое воспоминание, чем больше они его ищут, тем больше эта мысль ускользает от них.

Одна из стратегий НЛП – интеграция или слуховое и зрительное закрепление. Используя карточки-силуэты и меняя тон голоса (высокий или низкий), учитель направляет ученика на изучение слов. Высокий голос лучше подходит для визуализации, а низкий облегчает доступ к кинестетическому каналу. Движение рук учителя, когда он берет карточку с силуэтом, также побуждает ребенка изменить взгляд на нее. Это помогает ученику лучше сконцентрироваться, а когда он хочет запомнить слово, такая визуализация очень помогает. Единственными инструментами для освоения этой стратегии являются пространственное расположение информации, тон голоса и предикаты.

Еще одна стратегия, представленная в НЛП, – обратное написание. Когда ребенок произносит слово по буквам, он предпочитает использовать слуховую память, но у нее есть свои недостатки: она последовательна. Поэтому звук в последовательности может быть написан по-разному. Это ловушка, потому что ребенок начинает представлять себе форму слова, а это может привести к дизортографии. Если же ребенок пишет в обратном направлении, он будет вынужден визуализировать слово. По мнению Роберта Дилтса, чтобы научиться произносить слово, нужно уметь произносить его в обоих направлениях.

В результате некоторые «телесные» игры могут помочь ученикам сдерживать себя. Но не стоит забывать, что эти игры должны идти рука об руку с ментализацией, направленной на интеграцию изученного иностранного языка. Например, их можно попросить выполнить задание методом проб и ошибок, посмотреть, как это делает кто-то другой, или даже представить, как это делают они сами. Вовлечение в определенные виды социального взаимодействия, такие как игра, является исключительно положительным фактором в приобретении знаний. Эффективное взаимодействие включает в себя согласование ролей, объявление намерений, выражение предупреждений, планирование действий, запрос информации, убеждение или противоречие, предъявление требований.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Lieury, A.* Manuel de Psychologie de l'éducation et de la formation, Dunod, coll. Sup, 1997.
2. *Moreau, M-L & Richelle, M.* L'acquisition du langage, Mardaga, coll. Psycho Sc Humain, 5e éd., 1997.
3. *Piaget, Jean,* Psychologie et pédagogie, Denoël/Gonthier, Paris, 2008.

4. *Thiry, Alain; Lellouche, Yves, Apprendre à apprendre avec la PNL, De boeck, Bruxelles, 2003.*

УДК 372.881.111.1

*Соколова А. С.*

## **ЗНАЧЕНИЕ КОГЕРЕНТНОСТИ БИЗНЕС-ДИСКУРСА ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ**

*Санкт-Петербургский государственный университет,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема учёта категории целостности бизнес-дискурса при создании учебно-методических пособий. В ходе исследования проанализированы зарубежные и отечественные учебно-методические пособия для обучения письменной речи в бизнес-сфере. Были выявлены основные принципы создания учебно-методических пособий и рассмотрен вопрос необходимости изучения когерентности бизнес-дискурса для создания продуктивных комплексов упражнений и для последующего успешного формирования лексико-грамматических навыков и умений письменной речи. Ввиду изменчивости бизнес-дискурса есть необходимость актуализации знаний для дальнейшего обучения.

**Ключевые слова:** когерентность, бизнес-дискурс, обучение письму, лексико-грамматический навык.

На фоне активного развития дискурсивных исследований воззрения на обучение письму со стороны методики преподавания иностранного языка меняются. В современных исследованиях отмечается, что русскоязычные составители учебно-методических комплексов уделяют больше внимания разделению письма и письменной речи [3, с. 134]. Согласно жанровому подходу в рамках обучения письму стандартно выделяют три обязательных вида: повествование, описание и рассуждение. Обучение академическому письму является отдельным вопросом, затрагиваемым в высших образовательных учреждениях. Так, в рамках дополнительных курсов или дисциплин, входящих в перечень основных дисциплин образовательной программы высшего учебного заведения, студенты осваивают компетенции академического письма на иностранном языке (преимущественно на английском языке за исключением лингвистических направлений, на которых выбор языка зависит от профиля подготовки).

В основном обучение академическому письму на иностранном языке тесно связано с пониманием принципов академического письма на родном языке. Следовательно, если обучающийся не знаком с дискурсом академи-

ческого письма на родном языке, то освоение с таким же дискурсом на иностранном языке может вызвать сложности.

Дискурс представляет собой нечто большее, чем набор текстов, объединённых единой целью. Дискурс включает в себя «коммуникативную ситуацию, погружённую в живое общение» [4, с. 8]. Коммуникативная ситуация или контекст определяют особенности, проявляющиеся на уровне текста. Знакомство с текстами может помочь в понимании контекста, однако необходимо получать дополнительные знания о контексте.

В рамках обсуждения бизнес-дискурса и порождения текстов, принадлежащих к нему, обучение письму не может быть обеспечено вне практического курса иностранного языка в сфере бизнеса. Учебно-методический комплекс “Intelligent Business” от Pearson предоставляет возможность ознакомления с бизнес-дискурсом путём изучения аутентичных статей из журнала “The Economist” и накопления лексико-грамматических знаний. Изучение структуры текста, выявление определённой лексики, входящей в состав ключевых слов, которые, в свою очередь, являются планом выражения когерентности, необходимо для понимания контекста дискурса. После тренировки лексико-грамматических навыков путём выполнения ряда упражнений изученный материал выводится в устную речь и затем – в письменную. Формирование необходимой для изучения лексики происходит путём дискурсивного анализа и выявления ключевых слов.

Работа с аутентичными статьями из журналов, посвящённых бизнес-тематике, может вызывать определённые сложности ввиду двух ключевых параметров: большой объём текста и высокая степень насыщенности сложной лексики, которая включает в себя не только термины, но и устойчивые выражения с метафорическим переносом в качестве способа создания. Следовательно, есть необходимость в сокращении и некоторой адаптации текстов. С другой стороны, не стоит забывать о возможности использовать тексты сетевого бизнес-дискурса, преимущество которых заключается в их доступности, высокой степени актуальности содержащейся информации, сравнительно меньшем объёме текста и количестве лексических единиц. Меньшее количество лексических единиц (по сравнению с журнальными статьями) не влияет на их методическую ценность и репрезентативность всего бизнес-дискурса. Бизнес-блоги сами выполняют обучающую функцию, поэтому могут быть внедрены с целью обучения иностранному языку и бизнес-дискурсу. Лучше всего использовать авторитетные и популярные Интернет-платформы, на которых размещены бизнес-блоги (Small Business Trends, Vplans, Stanford Business, Business News Daily).

При создании учебно-методических пособий стоит учитывать следующие принципы: составить теоретический материал по изучаемой теме; выделить главные лексические единицы согласно тематическому принципу; разработать комплексы упражнений для тренировки и закрепления изучен-

ного материала; подготовить упражнения для развития устной и письменной речи.

В ходе анализа авторитетных учебно-методических пособий, целью которых стало обучение бизнес-письму, было выявлено два типа. С одной стороны, учебно-методические пособия представляют собой сборник примеров бизнес-писем с теоретическим описанием формальной структуры на уровне сверхфразовых единиц и клишированных фраз [5]. Именно на данном уровне учитывается когерентность бизнес-дискурса. С другой стороны, учебно-методические пособия уделяют отдельное внимание контексту, в котором существует письмо, принадлежащее, как полноценный текст, к бизнес-дискурсу [6]. В таких пособиях авторы анализируют каждую ситуацию, которая определяет создание конкретного вида письма (запрос, жалоба, приглашение и т.д.). Анализируются также роли и потенциальные отношения коммуникантов, вследствие чего определяется регистр общения и допустимое использование неформальных структур. Данный подход при создании учебно-методического пособия для обучения бизнес-письмам позволяет шире взглянуть на процесс коммуникации. Таким образом, когерентность способствует установлению контекстуальных связей. Несмотря на полное воспроизведение принципов ведения бизнес-коммуникации путём написания электронных писем, в учебно-методических пособиях такого типа недостаёт практических правил написания бизнес-писем и самих примеров, на которые можно было бы опираться. Следовательно, пособия данного вида можно использовать исключительно в качестве источника теоретической информации.

Исследователями-методистами предлагаются репродуктивные упражнения для обучения письму путём использования аутентичных текстов [2, с. 174]. Таким образом, аутентичный текст является не только опорно-наглядным материалом, но и полноценным объектом, на основе которого выполняются упражнения. Рассмотрим одно из отечественных учебных пособий по ведению деловой переписки («Деловой английский: деловая переписка = Business English: Business Correspondence» Воскресенская Е. Г., Фрезе О. В.). Основной язык учебного пособия – английский. Структура учебного пособия обусловлена главными видами писем: запрос, жалоба, просьба, напоминание, извинение; а также дополнительные виды: доклад [1]. В пособии представлена компактная информация о принципах написания бизнес-писем и предложены клишированные фразы с последующими упражнениями на восстановление письма с целью запоминания структуры, на дополнение и непосредственное воспроизведение полноценного письма с использованием заданных условий в качестве опоры. Рассмотренное учебно-методическое пособие учитывает когерентность на уровне сверхфразовых единств, тренируя в первую очередь понимание структуры и использование клишированных конструкций вне контекста бизнес-переписки.

При создании учебно-методического пособия важно учитывать когерентность бизнес-дискурса во всех его проявлениях как на текстуальном, так и на контекстуальном уровнях. Необходимо донести до изучающего иностранный язык принципы бизнес-коммуникации посредством электронных писем: все составные элементы коммуникации в качестве полноценного речевого акта, в котором есть свои участники (работники, начальники, клиенты, посредники, другие внешние участники бизнеса и др.), отношения между ними (формальные и неформальные), способ коммуникации (внешняя и внутренняя электронная переписка), предмет коммуникации (жалоба, уточнение, запрос, просьба, благодарность, приглашение и т.д.), а также формальные элементы электронного письма на лексико-грамматическом и синтаксически-стилистическом уровне.

С одной стороны, важно учитывать употребление ключевых слов и особых клишированных конструкций (формулы приветствия, формулы прощания, формулы перехода от одной мысли к другой и формулы подписи, завершающей письмо). С другой стороны, необходимо учитывать построение предложений и объединение их в сверхфразовые единства с дальнейшим их расположением в правильном порядке. Следовательно, порождение близких к аутентичным текстам на иностранном языке требует полноценных знаний о когерентности бизнес-дискурса.

Принадлежность к бизнес-дискурсу не подразумевает только умение написания писем. Важно уметь порождать все тексты бизнес-дискурса, а также уметь ориентироваться в нём. Написание журнальных статей или блогов на бизнес-тематику также требует развитых лексико-грамматических навыков и понимания структуры. Знакомство с аутентичными текстами и внедрение в естественную иноязычную среду обеспечивают успешное освоение принципов, которые являются непосредственным проявлением когерентности. При создании учебно-методических пособий важно учить не только формальным особенностям (клише, порядок следования сверхфразовых единств), но и контекстуальным (ключевые слова и семантические поля, из которых они состоят, культура внутреннего и внешнего общения, бизнес-реалии, выражаемые путём языковых средств выразительности). Важно включать в учебно-методическое пособие теоретическую часть, освещение практических принципов написания текстов, принадлежащих к бизнес-дискурсу, примеры, а также комплекс упражнений.

Предлагаемые в учебно-методическом пособии упражнения должны обращать внимание на структуру сверхфразовых единств, а затем на непосредственное использование верной лексики и написание бизнес-письма.

Так, стоит начинать с подготовки упражнений на составление плана письма, имея определённое условие. Упражнения с отсутствующим условием на ранних этапах обучения письму контрпродуктивны и чересчур сложны.



Упражнения на восстановление готового текста продуктивны для тренировки порядка сверхфразовых единств. Так, упражнение на восстановление может представлять собой расположение сверхфразовых единств в правильном порядке.

На дальнейших этапах обучения упражнения на восстановления можно внедрить с целью тренировки лексико-грамматического материала.

Упражнение на дополнение текста с использованием готовых структур продуктивно для тренировки клишированных фраз (формулы приветствия, формулы перехода от одной смысловой части к другой, формулы прощания и др.). В ходе выполнения данного упражнения формируется полноценное понимание употребления клишированных фраз.

В ходе обучения порождению текстов важно учить не только создавать текст, но и сокращать его. Упражнения, нацеленные на удаление лишней информации или упрощение структур, способствуют пониманию важных сверхфразовых единств и тренируют, следовательно, структуру.

Упражнения на подстановку ключевых слов тренирует лексико-грамматический навык и понимание текста письма на уровне контекста, что также приближает изучающего иностранный язык к пониманию бизнес-дискурса.

Внедрение выше предложенных упражнений совместно с теоретической и практической частями соответствуют учёту когерентности бизнес-дискурса.

Таким образом, учёт когерентности как обязательного фактора существования и содержательно-тематической целостности текстов внутри бизнес-дискурса крайне важен для всестороннего изучения не только принципов порождения текстов, но и внутреннего осознания себя как языковой личности внутри бизнес-дискурса. При обучении иностранному языку в сфере бизнеса важно обучать не только формальной стороне – языковым единицам, но и всему дискурсу, знакомя обучающихся с его контекстом. Учебно-методическое пособие должно включать в себя теоретическую информацию о бизнес-сфере (понятия, реалии, функционирование всех составных частей бизнес-сферы и особенности взаимоотношений между коммуникантами), анализ лексического материала по тематическому принципу, аутентичные тексты и комплекс упражнений, составленный с учётом когерентности бизнес-дискурса: работа с ключевыми словами, восстановление текста с использованием ключевых слов и клишированных структур, восстановление порядка сверхфразовых единств, сокращение текста, порождение текста с использованием опорных предложение и создание самостоятельного текста, принадлежащего к бизнес-дискурсу.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воскресенская Е. Г., Фрезе О. В. Деловой английский: деловая переписка = Business English: Business Correspondence. – Омск : Изд-во Омского гос. ун-та, 2012. –

228 с.

2. Гетманская М. К., Гетманская А. В. Обучение письму с учётом особенностей дискурсов // Грамота. – 2016. – № 4(58). – С. 174–176.

3. Кащеева А. В. Развитие подходов к обучению письму на иностранном языке // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 127–138.

4. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс: муслить – говорить – действовать. – М. : Флинта, 2010. – 440 с.

5. Ashley, A. Oxford handbook of commercial correspondence. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 304 p.

6. Seglin, J. L., Coleman, E. The AMA handbook of business letters. – New York : АМАСОМ, 2012. – 480 p.

УДК 372.881.111.22

*Хачикян М. А.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО НА УРОВНЕ ООУ**

*Липецкий государственный педагогический университет  
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация*

**Аннотация.** В данной статье на основе анализа педагогической, психологической и методической литературы представляются особенности психологической составляющей пятиклассников, показываются возможности и необходимость использования электронных образовательных материалов при организации контроля и самоконтроля на уроках немецкого языка как второго иностранного на уровне ООУ, а также описываются основные электронные образовательные материалы. В статье предпринимается попытка представить специфику организации урока контроля и самоконтроля по второму иностранному (немецкому) языку на средней ступени обучения с использованием ЭОМ.

**Ключевые слова:** ЭОМ (электронные образовательные материалы), контроль, самоконтроль, урок немецкого языка, второй иностранный язык.

Средний школьный возраст также можно назвать подростковым. Его принято называть и переходным, так как именно в этот период детство ребенка завершается, и он делает решающий шаг и переходит к тому этапу психического развития, который прямо и непосредственно подготавливает его к самостоятельной трудовой жизни. Старшеклассник уже, не являясь ребенком, устремляется в будущее, и все его дальнейшее развитие начинает определяться этой устремленностью. Подросток же во многом еще остается ребенком, хотя от младшего школьника он отличается не меньше, чем от

старшего. Л. И. Божович считает, что подросток живет еще настоящим, хотя уже начинает мечтать о будущем, он весь поглощен школой, учителем, взаимоотношениями с товарищами и близкими [1, с. 293]. Д. Б. Эльконин утверждает, что существует «Кодекс» подростничества (уважение к личности, равенство в отношениях, помощь во всем, доверие и верность в дружбе), который включает в себя указанные требования потому, что они прежде всего отвечают и соответствуют чувству взрослости, возникающему у подростков [4, с. 326]. Эти требования представляют собой стандартные правила, которые наиболее ярко проявляются в отношениях между взрослыми, в отличие от стандартных, по которым строится отношение взрослых к детям. в соответствии с его чувством взрослости.

На первый взгляд может показаться, что положение детей и их основные занятия в школе среднего возраста, по сравнению с младшими, остаются неизменными (подросток ходит в школу и занимается учебной), однако внутришкольная жизнь подростков и их развитие претерпевают значительные изменения. Это особенно относится к ученикам пятых классов. Важным изменением, которое происходит в жизни учащихся пятых классов, является переход из начальных классов школы в среднюю. Обучение учащихся в 5 классах осуществляется уже не одним учителем (который, как это было в начальной школе, являлся вместе с тем и воспитателем), а многими учителями. Пятиклассники вынуждены привыкать учиться в совершенно новых условиях, им приходится стать более самостоятельными. В связи с указанным обстоятельством школьники-подростки уже не испытывают полного единства требований, они начинают сталкиваться с различной оценкой, которую взрослые дают явлениям окружающей жизни, а также их собственному поведению, деятельности, знаниям, их взглядам и отношениям и, что самое главное, им самим, иначе говоря, их личности. Все это определяет совсем иную позицию учащихся по отношению к учителям, в какой-то степени эмансипирует подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их значительно более самостоятельными.

Теперь пятиклассникам в значительной степени приходится самостоятельно организовать свое поведение и учебную деятельность, уметь себя контролировать, нести более полную ответственность за свои поступки и их последствия, более самостоятельно решать многие вопросы, с которыми им приходится сталкиваться в повседневной жизни, самим вырабатывать мнение о друзьях и об одноклассниках. Психологи подчёркивают, что на данном этапе развития школьник способен самостоятельно оценивать не только поступки своих сверстников и окружающих, но и свои собственные. Вследствие этого пятиклассник постепенно начинает меньше доверять оценке взрослого человека, особенно если он является чужим или малознакомым. Шаг за шагом учащиеся средней школы приходят к выводу, что они сами знают про себя всё необходимое лучше окружающих, поэтому они всё больше стремятся дать себе оценку без помощи посторонних.

Л. И. Божович выдвигает гипотезу о том, что самое главное изменение в развитии пятиклассников заключается в их новой социальной роли, которую начинает в этом возрасте выполнять коллектив учащихся. Ученики пятых классов выступают как актив общешкольного ученического коллектива, составляют костяк самоуправления учащихся, становятся членами различных школьных (и внешкольных) организаций – спортивных секций, кружков и пр. [1, с. 296]. Это приводит к тому, что учащиеся этого возраста начинают жить многогранной, общественной жизнью коллектива, где они пытаются найти свое место.

Неумение найти свое место в коллективе определяет также очень характерное для подростков стремление во что бы то ни стало добиться хороших школьных оценок, даже в том случае, если их знания им не соответствуют. Это явление с большой отчетливостью возникает в 5 классе, а в 6 становится, можно сказать, типичным. Л. И. Божович, Н. Г. Морозова и Л. С. Славина назвали это стремление «голой погоней за отметкой» [2, с. 29]. Смысл этого явления совершенно ясен: оно свидетельствует о том огромном значении, какое приобретает для подростков положение хорошего ученика. Ни до этого возраста, ни после отметка в такой степени не превозносится: у маленьких школьников она имеет значение признания учителем их стараний, а у старших учащихся она приобретает свой прямой смысл показателя знаний.

Именно поэтому организация контроля и самоконтроля на уроках немецкого языка на втором уровне иностранного образования на уровне общего образования является обязательным аспектом обучения. Контроль позволяет учителю оценить уровень знаний и навыков учащихся, а также выявить проблемные моменты, требующие дополнительного внимания. Самоконтроль помогает учащимся осознать свой прогресс, проявить самостоятельность и ответственность за свое обучение. Как ученик, так и учитель могут планировать дальнейшее развитие специфических языковых умений конкретного учащегося для достижения им намеченного уровня [3, с. 7]. Поэтому рекомендуется организовывать контроль и самоконтроль на уроках немецкого языка для эффективного обучения и достижения академических целей.

Контроль должен проводиться регулярно, чтобы учителя могли следить за прогрессом учащихся и выявлять проблемные области, требующие дополнительного внимания. Регулярные контрольные мероприятия также могут способствовать формированию у учащихся навыков самоконтроля и самооценки. Регулярностью контроля и самоконтроля нельзя пренебрегать, так как регулярный контроль и самоконтроль помогают поддерживать мотивацию учеников. Зачеты, тесты и другие формы контроля создают четкие цели и ожидания, которые стимулируют учеников к достижению лучших результатов и предлагают вознаграждение за усилия.

Контроль должен быть ориентирован на стимулирование мотивации

учащихся к изучению немецкого языка. Учитель может использовать различные методы и приемы, чтобы сделать контроль интересным и значимым для учащихся, например, открыть выбор темы для докладов или предложить задания, связанные с их личными интересами. Зачастую такие методы помогают ученикам воспринимать контроль менее болезненно. Когда учащиеся имеют право выбора, их интерес к деятельности повышается.

Для организации более эффективного контроля и самоконтроля на уроках немецкого языка как второго иностранного учителя могут использовать электронно-образовательные материалы (ЭОМ).

Электронно-образовательные материалы – это учебные или информационные материалы, представленные в электронном формате. Они могут включать в себя учебники, уроки, лекции, задания, тесты и другие материалы, которые могут быть использованы для обучения и образования через интернет или электронные устройства.

Электронно-образовательные материалы необходимо применять. Их использование при контроле и самоконтроле на уроках немецкого языка как второго иностранного является очень полезным и значительно повышает продуктивность при изучении иностранных языков.

Преимущества электронно-образовательных материалов:

1. Электронные образовательные материалы позволяют обучающимся получать доступ к контрольным заданиям и самопроверочным упражнениям в любом удобном месте и в любое время. Это особенно важно для дополнительной самостоятельной работы, когда необходимо повторить и закрепить изученный материал.

2. Электронные материалы предлагают большое разнообразие контрольных заданий и упражнений, которые могут быть интерактивными и захватывающими. Это помогает обучающимся сохранить интерес к изучению немецкого языка и позволяет им подходить к контролю и самоконтролю с более позитивной мотивацией.

3. Большинство электронных образовательных материалов предлагают мгновенную обратную связь и позволяют обучающимся узнать результаты своих ответов и упражнений сразу же после их выполнения. Это позволяет им осознавать и исправлять ошибки немедленно, что способствует более эффективному и быстрому обучению.

4. Электронные образовательные материалы могут быть настроены на индивидуальные потребности и уровень знаний каждого обучающегося. Они могут предлагать задания и упражнения на разных уровнях сложности и автоматически адаптироваться к успехам и прогрессу каждого обучающегося. Это позволяет каждому обучающемуся работать в своем собственном темпе и достигать своих личных целей.

5. Электронные образовательные материалы могут записывать результаты и статистику выполнения заданий и упражнений, что позволяет учительным исследователям и педагогам увидеть прогресс и достижения

обучающихся. Это также может быть полезно для обратной связи и разработки индивидуальных планов обучения.

Проанализировав УМК «Horizonte» и УМК «Alles Klar» за 5 класс, мы обнаружили, что в данных УМК не достаточное количество упражнений для контроля и самоконтроля, электронно-образовательные материалы для организации контроля и самоконтроля так же не используются. При работе с этими УМК для проверки пройденного материала учителю необходимо подбирать подходящие онлайн-тесты, викторины, игры или создавать их самостоятельно.

В рамках исследования мы составили список сайтов, содержащих ЭОМ, которые можно использовать для организации контроля и самоконтроля на уроках немецкого языка как второго иностранного в 5 классе.

#### 1) LearningApps.org

LearningApps.org – это онлайн-платформа, предназначенная для создания и обмена образовательными приложениями. Пользователи могут создавать собственные приложения или использовать уже готовые шаблоны, которые доступны на платформе. Приложения могут быть настроены под конкретные технологические цели и предметы, которые позволяют учителям создавать персонализированные задания для своих оснований.

В разделе «Немецкий язык» содержится множество игровых упражнений, помогающих учащимся закрепить лексический материал или какое-либо правило, а также проверить себя. С помощью этого ЭОМ есть возможность создавать и решать задания по грамматике, лексике, аудированию, лингвострановедению, фонетике. На момент исследования LearningApps.org включала в себя 21 шаблон для создания заданий и более 300 готовых упражнений по немецкому языку.

Задания распределены по следующим категориям: Beruf, Deutsche Bundesländer, Deutsche Kultur, Deutsche, Natur, Deutsche Städte, Essen, Geschichte, Grammatik, Grundformen der Verben, Heimatkunde, Hörverstehen, Jahreszeiten, Kleidung, Lesen, Musik, Phonetik, Präpositionen, Schulsachen, Sehenswürdigkeiten, Sport, Tiere, Zahlen, Грамматика, Лексика, Орфография. Кроме того, эта платформа предоставляет возможность выбирать степень образования, для того чтобы сэкономить время на поиски нужных упражнений.

Платформа LearningApps.org эквивалентна и доступна онлайн. Она обеспечивает удобный и понятный интерфейс, что делает ее простой в использовании даже для тех, кто не имеет опыта пользования или в создании образовательных приложений.

#### 2) Wordwall

Wordwall – это онлайн-платформа, которая предлагает широкий спектр инструментов и шаблонов, которые позволяют учителям создавать и настраивать такие игры, как кроссворды, карточки с терминами, викторины, головоломки и многое другое. Данная интернет-платформа позволяет также

создавать печатные материалы, которые могут служить вспомогательным средством к интерактивным или как самостоятельные учебные задания.

Учителя могут использовать Wordwall для создания интерактивных уроков, проверки знаний студентов и стимулирования их участия в учебном процессе. Платформа также предлагает возможность обмена и совместного использования созданных игр и активного взаимодействия между учителями.

Ученики могут использовать готовые электронные материалы, созданные другими преподавателями или учениками, для изучения новых тем. Они могут решать задачи и участвовать в других интерактивных активностях, чтобы не только закрепить, но и проверить свои знания.

Однако платформа является менее структурированной, чем LearningApps. Кроме того, в ней содержится только 18 бесплатных шаблонов и 20 бесплатных поисков. Для получения доступа к большему количеству шаблонов и поисков, нужно «повышать учётную запись», т. е. оформлять платную подписку.

### 3) LanguageGuide.org

Данная платформа является бесплатной и представляет собой интегрированный аудиогид. Она позволяет пополнить словарный запас на самые важные темы. Удобная структура электронно-образовательного материала позволяет быстро выбрать нужную тему. Пользователям доступен следующий перечень тем: алфавит, числительные, тело, медицина, одежда, шитье, еда, животные, природа, погода, дом, цвета, школа, искусство, сказочные персонажи, вооруженные силы; география.

Для изучения лексики нужно навести указатель мыши на объект, слово или фразу, чтобы услышать, как они произносятся и увидеть, как они пишутся в единственном и множественном числе.

Эту платформу можно использовать для организации контроля и самоконтроля на уроках немецкого языка. Для проверки знания какой-либо темы платформа предлагает учащимся решить голосовые викторины двух видов:

1. На картинке загорается объект, название которого ученик должен произнести. После этого нужно нажать на кнопку проверки. Последующий голос будет являться подтверждением или исправлением ответа, который дал ученик.

2. Необходимо нажать на изображение, которое лучше всего соответствует услышанному слову. Также у учащихся есть возможность посмотреть, как слова правильно пишутся.

Таким образом, эта платформа является визуальным онлайн-словарём.

### 4) Deutsch Online.ru

Deutsch Online.ru – это онлайн-сервис, предназначенный для изучения

немецкого языка. Он предлагает широкий спектр учебных материалов и ресурсов, которые помогут улучшить навыки в разговоре, чтении и письме на немецком языке.

Deutsch Online.ru предлагает различные разделы с обучающим и интересным обучением. В разделе «Учебное» можно найти такие категории, как «Немецкий алфавит», «Грамматика», «Онлайн-уроки», «Лексика», «Фонетика», «Тесты и упражнения», «Онлайн-переводчик» и «Обучающие игры». В разделе «Медиаотека» есть видео- и аудиоматериалы, тексты и топики, радио и телевидение на немецком языке, а также диалоги на немецком языке.

Кроме того, сервис Deutsch Online.ru содержит тесты и экзамены, которые помогут применяться на уроках контроля и самоконтроля на уровне ООО. Все тесты разделены по темам и уровню сложности, что помогает оценить свой прогресс, а для взрослых и подготовиться к сертификационным экзаменам, таким как TestDaF или Goethe-Zertifikat.

#### 5) Schubert-Verlag

Этот сайт представляет собой подборку различных упражнений, которые можно выполнять прямо в Интернете. Все упражнения разделены по главам, темам и уровню сложности. Каждый учащийся может начать практиковаться в соответствии со своим уровнем владения языком.

Упражнения разнообразны и четко структурированы. Навыки аудирования, письма и чтения проходят тщательную проверку. Учащиеся заполняют пробелы в текстах, сопоставляют тексты, практикуются с использованием метода множественного выбора или свободно пишут. Онлайн-упражнения хорошо подходят в качестве дополнения к уроку; учитель может назначить индивидуальные задания по упражнениям для каждого учащегося. Конечно, с предлагаемыми упражнениями можно целенаправленно заниматься и самостоятельно. Все упражнения могут быть быстро и легко оценены самим учащимся на предмет правильности найденных решений. Упражнения также доступны в виде файлов PDF.

Таким образом, использование электронных образовательных материалов при организации контроля и самоконтроля на уроках немецкого языка как второго иностранного на уровне ООО является необходимым. Применение ЭОМ с функциями распознавания прогресса и автоматической оценки результатов может помочь учителю в определении областей, требующих дополнительной помощи учащимся, значительно обогатить процесс обучения, сделать его более интересным, эффективным и мотивирующим, что особенно важно для учащихся пятых классов, которые только начинают изучать немецкий язык. Различные онлайн-платформы позволяют ученикам получить доступ к разнообразным упражнениям, получать мгновенную обратную связь и работать в своем темпе, что способствует более успешному обучению и развитию языковых навыков.



## ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2008. – 398 с.
2. *Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С.* Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности // Известия АПН РСФСР, 1951. – Вып. 36.
3. *Гальскова Н. Д.* Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 7.
4. *Детская психология* : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 326 с.

УДК 372.881.111.1

*Чередова Я. В.*

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОНЛАЙН И ТРАДИЦИОННЫХ КЛАССАХ**

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Аннотация.** Статья посвящена обучению английской лексике и сравнивает эффективность онлайн и традиционных занятий. Опираясь на опыт преподавания на инновационной онлайн-платформе, в статье рассматриваются основы квеста, интеграция мультимедиа и модульные структуры. Анализ подчёркивает связь между традиционной педагогикой и цифровыми инструментами. Основные выводы показывают, что онлайн-платформа способна преодолевать географические ограничения, создавать комфортную среду обучения и поддерживать индивидуальный подход к изучению языка.

**Ключевые слова:** онлайн-образование, английская лексика, обучение языку, традиционный класс, цифровая педагогика, интеграция мультимедиа, инновационное обучение.

Слова окружают человека с самого момента рождения. Мать общается со своим ребёнком, обращаясь к нему по имени и рассказывая сказки. К шести месяцам младенец уже различает отдельные фразы и реагирует на них, а позже активно включается в речевую деятельность. Со временем человек накапливает языковой опыт, который впоследствии использует для общения с другими людьми в различных сферах жизни – бытовой, деловой, производственной, культурной, – тем самым развивая коммуникативную компетенцию.

В современную эпоху глобализации овладение иноязычной коммуни-

кативной компетенцией вышло на новый уровень. Теперь невозможно представить себе образованного и культурного человека, не владеющего иностранным языком. Изучение иностранного языка даёт значительные преимущества и открывает новые возможности для дальнейшего развития и карьерного роста. Иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой необходимый и достаточный уровень владения языком, речевыми умениями и социокультурными знаниями, позволяющий учащимся быть способными и подготовленными к эффективному и успешному речевому взаимодействию в определённом возрасте [2, с. 239]. Поэтому очень важно формировать иноязычную компетенцию у детей с самого раннего возраста в рамках системы образования.

Основа развития коммуникативной компетенции школьников лежит в развитии лексических навыков. Лексика, по сути, представляет собой словарный запас, необходимый для связного изложения мыслей и понимания речи других людей. И. Л. Бим подчёркивает, что овладение словом предполагает усвоение его значения, формы (фонетической и графической), а также умение использовать его в контексте [1, с. 159–160]. Поэтому уделять внимание изучению и отработке новой лексики на каждом уроке, вовлекая в этот процесс всех учеников, – первостепенная задача.

Обучение лексике включает в себя несколько этапов: семантизацию, автоматизацию лексических единиц и последующее совершенствование лексического навыка. Вначале введение новых слов сопровождается разъяснением их значений, затем эти новые иностранные слова включаются во фразы и, в конечном итоге, в разговорную речь. Основным средством обучения служат различные упражнения, направленные на отработку конкретных лексических единиц.

В настоящее время существует множество методов и форматов обучения лексике на уроках английского языка, начиная от устоявшихся традиционных подходов и заканчивая инновационными. К ним относятся дистанционное обучение и онлайн-занятия. Рассмотрим преимущества и недостатки онлайн-обучения лексике по сравнению с традиционным очным обучением.

На уроках английского языка в школах для обучения лексике используются современные методы и приёмы. Они включают в себя использование поэзии и песен, наглядных пособий, флэш-карт с изображениями или лексическими единицами, интеллектуальных карт (mind maps), упражнений на аудирование, лексических игр и многое другое. Все эти элементы способствуют тому, что уроки становятся достаточно эффективными и помогают достигнуть запланированных результатов.

Традиционные методы составляют основу образования, как правило, под руководством учителя или наставника, предлагающего структурированное и ограниченное правилами обучение, что является преимуществом. Од-

нако ключевым недостатком является зависимость от личности учителя, который несёт единоличную ответственность за образовательный процесс и должен обладать соответствующими знаниями, компетенциями и умением увлечь учеников.

Дистанционное или онлайн-обучение позволяет использовать те же методы в обучении лексике, внося при этом новизну в образовательный процесс, повышая мотивацию учащихся и экономя временные ресурсы на оценку домашнего задания и подготовку к уроку. Так, обычные бумажные словари в классе можно легко заменить онлайн-словарями, например, Oxford Learner's Dictionaries [4] или Merriam-Webster Visual Dictionary Online [3], где помимо дефиниций слов есть и иллюстрации, а для создания флэш-карточек можно использовать такой онлайн сервис как Quizlet, позволяющий изучать новую лексику при помощи игр. Более того, традиционные классы теперь можно заменить онлайн-классами, где ученики и учителя могут взаимодействовать одновременно в одном окне браузера.

Рассмотрим обучение английской лексике на примере современной онлайн-школы Tetrika, которая позволяет проводить уроки через онлайн-классы. Эта образовательная платформа позволяет удалённо общаться преподавателям и ученикам через интернет. В такой школе соблюдаются все принципы традиционного образования, включая взаимодействие учителя и ученика, наличие классных и домашних заданий. Она позволяет детям изучать различные предметы школьной программы, в том числе и английский язык. Как и в обычной школе, существует расписание занятий, и в определённое время учитель и ученик заходят в онлайн-классы. Интерфейс класса интуитивно понятен и имитирует традиционную классную комнату, где учитель может видеть и слышать ученика. Он включает в себя специальную область доски с набором инструментов для взаимодействия, а также вкладку «Материалы», где учитель может предварительно загрузить ресурсы, необходимые для проведения урока. Учитель может использовать готовые презентации урока или создавать свои собственные и добавлять их во время занятия. Для всех курсов есть специальные материалы для учителя, известные как «сценарии», для более тщательной подготовки к уроку. Возможность быстрой загрузки файлов экономит время на уроках и позволяет использовать более аутентичные материалы. Доска позволяет загружать презентации, собственные материалы и разработки учителя, а также видео- и аудиоматериалы. Во время уроков ученики могут взаимодействовать с доской, использовать маркер, выделять слова и фразы, прослушивать аудиоматериалы, регулировать скорость воспроизведения, ставить на паузу и прослушивать аудио неограниченное количество раз.

Все материалы разделены на курсы, соответствующие возрасту и уровню подготовки ученика. Каждый курс состоит из 8 модулей, а каждый модуль – из 8 уроков. Например, в курсе Pre-Junior (3-4 классы) каждый мо-

дуль включает два урока лексики, два урока грамматики, один урок аудирования и говорения, один урок повторения ранее пройденного материала и заключительный урок для оценки понимания материала. Особое внимание на каждом уроке уделяется лексике, причём уроки построены таким образом, что включают в себя повторение ранее изученных слов, их использование в тексте, аудио- или видеоматериалах.

Теперь давайте подробно разберём структуру лексического урока на примере курса Pre-Junior (3-4 классы). Учитывая психологические и физиологические особенности детей в этом возрасте (9-10 лет), установленная продолжительность такого урока составляет 25-30 минут. Урок начинается с начального этапа, включающего приветствие, легенду, разминку и/или игру на основе ранее пройденного материала. Следующий этап – постановка цели, как правило, с использованием наглядных пособий (картинок, фотографий) или аудио- и видеоматериалов. Совместно с учителем ребенок формулирует тему и цель урока. Последующий этап – подготовительный или вводный, на котором новая лексика не вводится; вместо этого ставится задача оценить, знает ли ребёнок слова, относящиеся к теме. Ошибки на этом этапе не исправляются, но учитель может давать подсказки с помощью жестов или мимики. После этого ребёнок сталкивается с проблемой - он не знает всех слов, изображённых на картинке. Это подходящий момент для введения новых лексических единиц, перехода к этапу «Основной материал (новая лексика)». Слова появляются на слайде одно за другим, и ученик должен называть их с самого начала, чтобы улучшить запоминание. В дальнейшем используются слайды только с картинками, и ребёнок должен вспомнить слова по памяти.

Следующий этап включает в себя отработку изученных лексических единиц или тренировку. Упражнения на этом этапе включают в себя задания на заполнение пробелов или подбор картинок к словам. В середине урока делается пауза, называемая Energizer, чтобы дать ребёнку возможность отдохнуть и переключить внимание с познавательной деятельности. После этого урок переходит в стадию применения, когда ученик использует новые слова в ранее изученных грамматических структурах или описывает картинку, используя новую лексику. Последний этап урока – заключительный, на котором ученик получает итоговое вознаграждение (бонус, жетон), подводятся итоги урока, а учитель получает обратную связь от ученика.

Таким образом, можно сказать, что обучение в онлайн-классе Тетрики не сильно отличается от традиционного очного обучения в классе. В нем сохраняются все основные этапы урока без ущерба для качества образования. Более того, у онлайн-обучения есть ряд преимуществ: возможность продолжать образовательный процесс из любой точки мира, более комфортная психологическая атмосфера как для учеников, так и для учителя, возможность индивидуального подхода и дифференциации, сокращение времени учителя на подготовку к урокам, так как все инструменты и материалы

находятся в свободном доступе, возможность проводить уроки в более интересном и разнообразном формате (с использованием аутентичных видео- и аудиоматериалов), что приводит к высокой мотивации учащихся. Что касается недостатков, то к ним можно отнести отсутствие автоматизированной проверки домашних заданий, зависимость от качества интернет-связи и финансовые аспекты образования.

Онлайн-преподавание в Tetrika стало опытом, требующим динамичного сочетания традиционных педагогических методов и инновационных подходов, адаптированных к цифровой сфере. Задача состояла в том, чтобы органично перенести структурированную учебную среду физического класса в онлайн-формат.

В моей преподавательской практике ключевой методикой является использование квестовой основы, применяемой в «Тетрике». Представление легенды в начале каждого курса создаёт непрерывную сюжетную линию на протяжении всех уроков. Такая связность повествования поддерживает интерес и мотивацию учащихся, способствуя более глубокому погружению в процесс обучения. Использование различных этапов урока, таких как постановка целей, стимулирование и бонусные вознаграждения, позволяет поддерживать динамичную атмосферу, схожую с традиционным занятием в классе.

Кроме того, онлайн-платформа позволяет легко интегрировать мультимедийные элементы. Использование таких инструментов, как визуальные презентации, аудиоматериалы и интерактивные игры, повышает уровень вовлеченности учащихся. Использование музыкальных пауз помогает избавиться от монотонности, восстановить силы и обеспечить оптимальную учебную среду.

Мой личный путь в преподавании с помощью Tetrika отражает гармоничное слияние традиционных ценностей с современными цифровыми инструментами, обеспечивая эффективный и увлекательный образовательный опыт как для студентов, так и для преподавателей.

Изучение методик преподавания на онлайн-платформе Tetrika позволило выявить нюансы взаимодействия традиционных и цифровых образовательных процессов. При рассмотрении эффективности обучения английской лексике становится очевидным, что онлайн-формат предлагает многогранный подход с явными преимуществами.

В сравнительном анализе обучения английской лексике онлайн-платформа Tetrika предстаёт как универсальный и эффективный инструмент. Сочетание традиционных ценностей преподавания с цифровыми инновациями выводит изучение языка в динамичную сферу.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.

- В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156–163.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
3. *Merriam-Webster Dictionary* [Electronic Resource]. – URL : <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 20.02.2024).
4. *Oxford Learner's Dictionaries* [Electronic Resource]. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 20.02.2024).

УДК 811.11:37

*Эпштейн О. В.*

## **РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Оренбургский государственный педагогический университет,  
г. Оренбург, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье обосновывается эффективность внедрения переводческих методик и техник в процесс обучения иностранному языку. Приводится краткая сводка исторического развития обучения переводу и объясняется его непопулярность для современного обучения иностранному языку в рамках ФГОС. Автор поясняет новый функционально-прагматический подход в основе понимания переводческой деятельности и приводит примеры тренировочных заданий на основе перевода для отработки основных видов речевой деятельности на английском языке, которые способствуют улучшению качества знаний, умений и навыков.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, переводческие методики и техники, коммуникативный подход, компетенции, переводческие трансформации.

Интерес к профессии переводчика и методам развития профессиональных переводческих навыков, несмотря на все пессимистические прогнозы касаясь будущего этой профессии, не утихает. Изучению стратегий перевода, методов обучения переводческим тактикам, соответствия переведенных текстов различной направленности посвящено большое количество отечественных и зарубежных научно-практических работ. Тем не менее, в педагогической практике обучения иностранному языку результаты этих исследований практически не применяются. Тому есть несколько причин.

Во-первых, практико-ориентированная основа современного ФГОС и его коммуникативная направленность в русле овладения иноязычной коммуникативной компетенцией подразумевают отказ от использования переводческих техник и методик при обучении иностранному языку.

Во-вторых, историческое развитие обучения переводу снискала этому методическому направлению дурную славу в педагогическом сообществе.

Большой «вклад» в подобную репутацию внес грамматико-переводческий метод обучения, подразумевающий дословный перевод отдельных предложений, вырванных из контекста (без предъявления цельного текста) для изучения грамматических структур той или иной пары языков. Это обеспечивало системный подход к изучению грамматики, но негативно сказывалось на понимании глубинных языковых структур, на цельной картине восприятия инвариантов смысла и способствовало лишь стандартизации вариантов экспликации этого смысла. Рано или поздно это приводило к так называемому «окостенению» изучаемого языка в головах обучающихся.

Появление коммуникативного подхода отодвинуло переводческие методики обучения иностранному языку еще дальше. В почете оставались лишь устные формы работы, как следствие развитие навыков говорения и общения на иностранном языке, подчеркивалась важность изучения элементов речевой связанности.

Более того, часто применяющийся сравнительный метод для изучения разноуровневых соответствий языковой пары оригинала и перевода (ИЯ и ПЯ) был воспринят как метод выстраивания эквивалентных пар и фиксированных ассоциаций на базе определенных контекстов, т.е. без учета многозначности, синонимичности, имплицитности и пр.

Наконец, учет когнитивных факторов привел к формированию мнения, что переводческие методики обучения языку мешают обучающемуся думать на иностранном языке, способствуют развитию межязыковой интерференции, которая еще больше затрудняет изучение иностранного языка и приводит к ошибочному использованию не только лексики, но и грамматических структур.

Таким образом, в педагогическом сообществе сформировалось мнение, что переводческие методики хороши лишь для обучения переводу. Логичным представляется задаться вопросом: если все переводческие методы обучения иностранному языку имеют столько недостатков и могут привести к языковой некомпетентности, как они могут быть применимы к обучению мастерству перевода? Ответ представляется нам достаточно простым – скептический настрой по отношению к переводу объясняется незнанием или непониманием истинных целей его методов обучения.

Современные методы обучения переводу имеют общую целевую концепцию, сформировавшуюся на базе теории Скопос Ганса Вермеера и Катарины Райс, в основе которой лежит функциональный подход. Теперь перевод рассматривается как целенаправленная деятельность, основная задача которой – учитывать функцию целевого текста. Это вовлекает еще и прагматический аспект, так как во внимание принимаются целевая аудитория, т.е. адресат, или рецептор перевода, коммуникативная ситуация, культурный фон и экстралингвистическая составляющая, в результате чего информация исходного текста подлежит переводческой адаптации. Такое новое видение перевода позволяет успешно применять его методы при обучении

иностранному языку.

В настоящее время на занятиях иностранному языку в вузах перевод используется в основном для «пояснения значения лексических единиц, объяснения грамматических правил и контроля понимания студентами прочитанных текстов» [2, с. 319]. Это явно ограничивает методический потенциал перевода. Необходимо учитывать профессиональные запросы рынка, свидетельствующие о высоком проценте должностных заданий, требующих межязыкового перевода, повышенный спрос на специалистов «с развитой компетенцией иноязычной межкультурной коммуникации в сфере профессиональной, в том числе и научно-технической коммуникации» [1, с. 30], что явно требует умений и навыков выполнения письменных и устных переводов.

Следовательно, современный учебный план подготовки специалистов направления 44.03.05 Педагогическое образование, профиль подготовки Иностранный язык в высших учебных заведениях должен не просто использовать переводческие методики обучения иностранному языку на занятиях по практике речи или грамматике, но и включать перевод как отдельный аспект, реализуемый в рамках отдельного предмета. На школьном уровне обучения иностранному языку также необходимо уделять внимание формированию переводческих навыков, так как это приводит к обогащению языковых компетенций и повышению уровня практического владения всеми аспектами изучаемого иностранного языка. Необходимо соблюдать лишь одно условие – подключать переводческие техники обучения иностранному языку необходимо на более поздних этапах педагогического процесса, ввиду необходимости наличия сформированной базы языковых и речевых компетенций в сфере иностранного языка, т.е. владения не только определенным набором лексических единиц и грамматических правил, но и «актуальной частью ассоциативно-когнитивного поля, которая является достаточной для осуществления речевой деятельности на иностранном языке в пределах заданного количества предметных и ситуативных полей» [3, с. 9].

Перевод в процессе обучения иностранному языку способствует эффективной выработке навыков говорения, аудирования, чтения и конечно же письма. Так, например, навыки говорения нарабатываются за счет умения точно и ясно выражать собственные мысли. Более того, изучение языковых структур невозможно представить без изучения речи, как основного элемента социально-культурного процесса. Отрыв от реальной речевой ситуации вряд ли приведет к усвоению каких-либо изучаемых языковых категорий. Речевые навыки на родном языке формируются у человека с рождения в рамках живых речевых ситуаций, сопутствующих развитию индивида на протяжении всего процесса социализации. В процессе изучения иностранного языка при нахождении в родной стране обучающийся лишен возможности развивать речевые навыки в постоянном живом контексте, их развитие происходит в искусственно моделируемых ситуациях общения на



иностранном языке и лишь в условиях ограниченного интервала времени, т.е. на уроках иностранного языка. Искусственное моделирование речевых ситуаций ограничивает обучающегося в познании реального культурно-прагматического контекста, учет которому так же не всегда ведется в рамках обучения иностранному языку без применения переводческих техник. Последние позволяют обучиться определённому набору трансформаций, что поможет быстро и уместно переворачивать языковые конструкции в рамках речевой ситуации с родного языка на иностранный.

Одним из ярких примеров отсутствия рече-ситуативной корреляции являются фразы, начинающиеся словами «Вчера в Москве...» или «На той неделе в Индонезии...». Восприятие даже такой малой части предложения мгновенно позволяет сформировать определенную темпоральную и локативную соотнесенность, иначе говоря актуализировать ситуацию в четких пространственно-временных рамках. Правильное восприятие такого начала фразы позволяет понять событийный характер дальнейшего смысла в предложении. Соотнесенность любого события с координатами времени и места говорит о том, что эти компоненты, будучи второстепенными членами предложения (обстоятельства места и времени), являются столь же важными что и предикативный коррелят для формирования смысловой модели предложения. Различия в синтаксическом построении вербальных структур двух разных языков, например, английского и русского, будут несомненно влиять на речевую экспликацию подобной смысловой модели. Так, в английском языке порядок слов является фиксированным, в то время как в русском – нет. Следовательно, стандартизированная передача подобных предложений с русского на английский в виде заучиваемой структуры “There + be” не будет в равной степени с предикатом учитывать пространственно-временное поле.

*Вчера в Москве состоялся* молодежный международный форум.

There was a Youth International Forum *in Moscow yesterday*.

*На той неделе в Индонезии случилось* очередное землетрясение.

There was another earthquake *in Indonesia last week*.

Синтаксического баланса обоих компонентов смысла можно добиться применением стандартного переводческого приема синтаксической трансформации замены обстоятельства или дополнения на подлежащее. В результате чего получим следующие английские предложения: *Yesterday Moscow hosted* a Youth International Forum. *Last week Indonesia experienced* another earthquake.

Подобные синтаксические перестановки влекут за собой определенные проблемы с выбором лексики для выражения предикативного коррелята. Вместо глагола to be в зависимости от коммуникативной ситуации можно использовать целый ряд глаголов: to see, to witness, to host, to hold, to welcome, to experience, to suffer from, etc.

Еще одной проблемой является изучение не просто частей речи как

языковых единиц, а изучение их в функциональной парадигме. К примеру, ассоциативный компонент «местонахождения объекта» может быть представлен целым рядом глаголов и в каждой новой экстралингвистической ситуации должны использоваться разные глаголы, хотя языковой эквивалент может быть один. Например, глагол «сидеть» в любом словаре будет переводиться на английский язык как “to sit”. Однако, в определенных контекстных сочетаниях в переводе на английский появятся разные, семантически не связанные со смыслом «сидения» варианты: Муха **сидит** на потолке – The fly **is standing** on the wall. На дереве **сидит** птичка – A bird **is perched** in the tree. Эти туфли хорошо **сидят** на вас! – These shoes **suit** you! Как тебе эти туфли? **Сидят** хорошо? Точно не жмут? – What do you think of the shoes? Do they **fit**? Aren't they too tight?

Следовательно, роль контекста и знание лексической сочетаемости – это одни из самых важных аспектов не только освоения переводческих навыков, но и изучения иностранного языка. Например, «глубокий сон» – “sound/healthy sleep”, но “deep slumber”; «заклятый враг» – “arch/sworn enemy”, “fast foe”, “old nemesis”.

Необходимо также учитывать, что «перевод с иностранного языка на родной и с родного на иностранный имеют разные дидактические задачи. В первом случае перевод выступает, как средство развития навыков понимания иноязычной речи, а во втором служит средством развития навыков письма и говорения, т.е. синтеза речи на иностранном языке» [2, с. 322].

Помимо изучения переводческих трансформаций и приемов синтаксических перестановок формированию навыков говорения и понимания иноязычной речи способствуют задания на перифраз с сохранением смыслового инварианта, речевую компрессию и, наоборот, экспликацию смысла, подбор синонимов и лексических замен. При этом, подобные упражнения могут выполняться как в пределах одного языка, так и в рабочей паре языков. Совершенствованию навыков способствует увеличение сложности исходного материала по объему, методически необходимо двигаться от коротких предложений к абзацам и со временем к полноценным текстам.

Различные виды тренировочных заданий по устному переводу могут быть адаптированы и внедрены как в процесс обучения аудированию и говорению, так и в процесс усвоения лексико-грамматического материала. К их числу можно отнести упражнения на мнемотехнику, риторику, ситуативное прогнозирование, развивающие упражнения на тренировку памяти и концентрацию внимания, упражнения на развитие логического мышления, точное формулирование мысли и расширение кругозора.

Так, тематическая отработка вокабуляра может способствовать усвоению навыков аудирования и говорения, если дополнить его техниками синхронного перевода, такими как классический эхо-повтор и со сменой ритма, синхронный перевод и контекстуальный перевод. Приведем пример:

Tree, forest, root, branch, crown, twig, bark, trunk, leaf, needles, oak, pine,

river, bank, bed, shoulder, tributary, estuary, whirlpool, current, stream, swell, wave, crest.

Методика выполнения подобного задания такова. На первом этапе преподаватель зачитывает слова, а один из обучающихся выполняет эхо-повтор слов не меняя язык, при этом темп произнесения слов говорящим должен меняться от медленного к быстрому и очень быстрому в самом конце. С одной и той же тематической группой слов в таком режиме можно провести фронтальную работу с несколькими обучающимися. На втором этапе осуществляется синхронный перевод этих же слов, при этом на выходе должен состояться адекватный синхронный и контекстуальный перевод с учетом многозначности слов и реализации некоторых лексических единиц в определенном значении именно в рамках задаваемого преподавателем контекста. Темп речи оратора может также меняться или же не меняться в зависимости от уровня языковой подготовки учеников. В результате должно получиться:

Дерево, лес, корень, ветка, крона (не корона), веточка, кора (не лаять), ствол (не чемодан), лист, хвоя (не иглы), дуб, сосна, река, берег (не банк), русло (не кровать), рукав (не плечо), приток, устье, водоворот, течение (не действительный), поток, зыбь (не опухать), волна, гребень.

Желательно составить подобное задание методически так, чтобы те лексические единицы, которые реализуются в данной группе слов не в первом своем значении, встретились бы обучающимся в следующих группах такого задания уже в других своих значениях, чтобы отработка контекстуального перевода была полноценной.

Всем известное задание «снежный ком» на отработку лексики по теме занятия так же может быть дополнено техниками устного последовательного, контекстуального перевода и техникой трансформаций с целью расширения зоны усваиваемых навыков. Формы работы также могут различаться. Более простым вариантом работы с длинными предложениями на многоразовый повтор по заранее разбитым частям является повтор предложения по принципу снежного кома без смены языка, и лишь на последнем этапе преподаватель просит перевести полученное и многократно повторенное предложение. Более сложным вариантом работы является немедленный перевод отрезков предложения без возможности изменять структуру переводного предложения, заданную первым студентом. На последнем этапе преподаватель может усложнить задание еще больше, попросив восстановить предложение на исходном языке.

Более того, даже самый классический вид проверки усвоения прочитанного текста, такой как пересказ, может быть дополнен переводческим тренингом на концентрацию внимания и отсеивание фоновых шумов. Намеренное создание шумов параллельно с говорящим в виде счета, разговора шепотом, специально создаваемого шума или даже передвижений в пространстве ря-

дом или вокруг пересказывающего создает модель реальных условий общения, тренирует концентрацию говорящего и ухо слушающих, которые также должны быть вовлечены в задание, чтобы в любой момент по команде преподавателя “Stop” смочь воспроизвести последнее предложение из услышанного пересказа.

Таким образом, необходимо отметить, что на данном этапе методическая преемственность между коммуникативной концепцией обучения иностранному языку и концепцией обучения переводу отсутствует. Обеспечить ее можно лишь изменив свое отношение к переводу, увидев переводческую деятельность как особый вид проявления речевой деятельности на стыке функционирования двух языковых систем со всем спектром функционально-коммуникативных элементов. Адаптированное использование переводческих техник и методик в процессе общей языковой подготовки по иностранному языку несомненно способствует повышению компетенций обучающихся в области иностранного языка, улучшению качества приобретаемых ими умений и навыков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Золотухина В. П.* Обучение студентов неязыковых специальностей устному научно-техническому переводу // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2011. – Том 2. – № 5. – С. 30–32.
2. *Степанова М. М.* Переводческие аспекты обучения иностранному языку магистрантов лингвистического профиля // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – №3 (17). – С. 318–326.
3. *Штанов А. В.* Технология перевода и методика преподавания (компетентностный подход) : монография. – М. : МГИМО-Университет, 2011. – 250 с.

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

УДК 371.123

*Абрамова О. В.*

### **«ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 4.0**

*Санкт-Петербургский государственный экономический университет,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность рассмотрения определенного ряда навыков преподавателя высшей школы как элемента образовательной экосистемы 4.0. Рассматриваемые навыки относятся к группе так называемых «гибких навыков». Далее представлен ретроспективный анализ роли преподавателя, от Образования 1.0 до современного этапа развития образования, то есть Образование 4.0. Также подробно рассматриваются основные положения, значимость следующих навыков: навык непрерывного образования, проактивность / проактивное мышление, навык активного слушания, творческие навыки. В статье предложены некоторые приемы развития данных навыков у преподавателя, приведены примеры заданий из учебного пособия в рамках творческого подхода.

**Ключевые слова:** Образование 4.0, преподаватель высшей школы, личностные характеристики, проактивность, креативность, активное слушание, образовательная экосистема.

Преподаватель высшей школы играет ключевую роль в формировании и развитии будущего поколения профессионалов. В эпоху тектонических перемен, связанных с политическим, социально-экономическим контекстом, революционным развитием технологий во всех сферах жизнедеятельности человека, наблюдается добавление итерации 4.0 ко всем экосистемам и их элементам, например, Бизнес 4.0, Менеджмент 4.0, Медицина 4.0 и так далее. Личность преподавателя на всех этапах развития педагогической мысли находится под пристальным вниманием, изучается и анализируется. В связи с этим растет актуальность формирования необходимых навыков преподавателя высшей школы 4.0, рассматривая современное образование в качестве экосистемы [3]. В данной статье мы рассмотрим лишь несколько навыков современного преподавателя высшей школы, исходя из его роли в образовательном процессе. Данные навыки относятся к группе так называемых «гибких навыков».

Согласно ретроспективному взгляду на развитие роли преподавателя в образовании до версии 4.0 [2], преподавателю необходимо сделать огромный шаг от простого «хранителя информации и знаний» (Образование 1.0)

до компетентного «гида по ресурсам» (Образование 4.0), всегда готового правильно сориентировать студентов, снабдить их необходимыми инструментами в решении тех или иных профессионально-ориентированных задач. Соответственно, на данном эволюционном этапе для того, чтобы отвечать всем требованиям образовательной экосистемы 4.0, преподавателю требуется высокий уровень сформированности таких навыков:

- навык непрерывного образования (LLL – Life Long Learning);
- проактивность / проактивное мышление (Proactive Thinking);
- навык активного слушания (Active Listening);
- творческие навыки (Creative Thinking).

Итак, рассмотрим навык непрерывного образования и его место в арсенале навыков преподавателя 4.0.

Первое упоминание термина «непрерывное образование» было зарегистрировано на генеральной конференции ЮНЕСКО в 1968 году [1, с. 106]. Однако мы можем отметить высокую актуальность данного навыка именно сегодня. Прежде всего образование, как экосистема, это постоянно развивающийся феномен. Любая экосистема построена на развитии всех ее элементов. Современная реальность с цифровыми возможностями позволяет сделать процесс непрерывного образования доступным и логичным [3].

Навык непрерывного образования имеет первостепенное значение, поскольку, согласно роли преподавателя, наполнение и себя и студентов актуальными знаниями требует непрерывного образования. Мы живем в информационном обществе, где однажды полученные знания и информация быстро устаревают, претерпевают изменения. Информационный поток настолько стремительный и разнообразный, что преподавателю необходимо не только самому уметь ориентироваться в нем, но и подсказывать своим студентам в поиске информации, анализе и, в целом, в адекватном управлении полученными знаниями.

В настоящее время преподаватели имеют широкий выбор источников постоянного самообразования. Помимо формального образования, то есть непосредственного получения образования в учебных заведениях, существуют формы неформального образования. Заинтересованные в своем развитии преподаватели всегда могут пройти дополнительное профессиональное обучение, прослушав лекции, семинары, посетив специализированные тренинги, проходя стажировки и так далее. В рамках неформального образования преподаватель также может образовываться самостоятельно, используя специальную литературу, посещая экскурсии, выставки, библиотеки и, применяя современные онлайн-технологии.

Следующим навыком является проактивность преподавателя 4.0. Прилагательное «проактивный» впервые прозвучало в книге известного логотерапевта В. Франкла «Человек в поисках смысла». Данное слово обозначало человека, ответственного за себя и свою жизнь. Проактивный человек

не уходит глубоко в анализ причин, происходящих с ним событий и не обвиняет окружающих людей и обстоятельства. Автор книги «Семь навыков высокоэффективных людей», С. Кови, определяет проактивность, как осознанное желание контролировать события в своей жизни, и влиять на них [4].

К основным чертам проактивного поведения преподавателя 4.0 относятся:

1) осознанность – проактивный преподаватель 4.0 осознает свои цели, ценности и приоритеты, имеет ясное видение того, что он делает, куда идет и какова цель;

2) инициативность – преподаватель 4.0 всегда стремится воплощать свои авторские творческие идеи и подходы в учебной деятельности со студентами и коллегами;

3) ответственность – преподаватель 4.0 несет ответственность за каждое действие на всех этапах своей деятельности;

4) гибкость – способность адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, искать новые пути решения рабочих вопросов;

5) контроль над собой – проактивный преподаватель контролирует свои эмоции, реакции и поведение, не дает внешним факторам управлять своей жизнью.

Проактивность преподавателя в своей основе имеет прежде всего заинтересованность в своей профессиональной деятельности, равнодушие и преданность своей профессии. Она помогает людям эффективно управлять своим временем, достигать успеха в работе и личной жизни, преодолевать трудности и стремиться к саморазвитию.

Следующий навык, необходимый для успешной деятельности преподавателя 4.0, – навык активного слушания. Это специальный вид коммуникативных навыков, которым преподаватель обучает не только студентов, но и сам обязан постоянно самосовершенствоваться и поддерживать их на должном уровне.

Общение в современном мире каждый день претерпевает значительные изменения под воздействием технологий, социальных сетей и цифровых платформ. Преподаватель 4.0 должен быть в курсе современных трендов, должен развивать в себе стремление становиться лучше в этой области. Каждое занятие – это продуктивный диалог всех участников образовательного процесса. Активное слушание – это навык, который подразумевает не только физическое присутствие и внимание к собеседнику, но и активное участие в процессе общения, путем демонстрации понимания, эмпатии и поддержки.

Основные функции навыка активного слушания для преподавателя 4.0:

1) помогает установить эффективное взаимодействие со студентами: активное слушание позволяет понять потребности и интересы наших студентов, что помогает создать более продуктивную обучающую среду;

2) улучшает понимание учебного материала: внимательное прослушивание позволяет лучше понять вопросы и затруднения студентов, что помогает преподавателю адаптировать свой подход к обучению;

3) стимулирует развитие критического мышления: через активное слушание преподаватель может задавать вопросы, провоцирующие студентов к анализу информации и формированию собственных выводов;

4) повышает уровень доверия и эмпатии. Умение слушать внимательно и проявлять интерес к мнению своих студентов помогает установить более тесные отношения и создать поддерживающую и благоприятную атмосферу в аудитории для взаимной деятельности.

Для развития навыка активного слушания преподавателю необходимо:

- сосредоточиться на обучающихся и полностью посвятить им свое внимание;
- демонстрировать свое внимание, используя, например, невербальные сигналы, мимику, зрительный контакт;
- подтверждать понимание, например, повторяя ключевые моменты или задавая уточняющие вопросы;
- не перебивать, терпеливо ожидать окончания мысли говорящего;
- упражняться в эмпатии, поставив себя на место своего студента, чтобы лучше понимать его точку зрения;
- избегать жестких суждений, а для этого лучше сосредоточиться на содержании сообщения.

Еще одним навыком преподавателя 4.0, как и было обозначено выше, являются его творческие навыки или креативность. Безусловно, творчество преподавателя в образовательном процессе способствует:

- привлечению внимания к обучению в целом и к изучаемой дисциплине в частности;
- стимуляции критического мышления у студентов;
- мотивированию студентов к решению более сложных профессионально-ориентированных задач, к поиску нетрадиционных методов их решения;
- развитию инновационных идей, подходов в современном педагогическом процессе.

Высокий уровень развития творческих навыков должен помогать преподавателю 4.0 выполнять ряд должностных обязанностей. Наряду с непосредственным участием в аудиторной и внеаудиторной работе со студентами, преподаватели зачастую осуществляют авторские проекты, курсы, занимаются написанием учебных пособий и так далее. Данные виды деятельности также направлены на интерактивность и сотрудничество со студентами. Необходимо помнить, что современные студенты, будучи полноправным элементом образовательной экосистемы, имеют итерацию 4.0 в том числе.



Развитие творческих навыков для них является одной из первоочередных задач, поскольку данный навык потребуется им при выполнении определенных функций на рабочем месте. Соответственно, творческая составляющая образовательного процесса необходима в реализации каждого проекта.

Приведем пример использования творческого подхода при написании коллективного учебного пособия для студентов 1 курса направлений 38.03.01 и 38.03.02 при формулировке заданий [5, с. 176, с.191, с. 204]:

*Формулировка заданий с целью развития творческих навыков:*

1. Introduction to the topic. Answer the following questions. What is innovation? What is change?

2. After reading activities. Make up a presentation on the main benefits of using AI in business.

3. Read the following text in Russian and retell it in English.

*Формулировка заданий с целью развития творческих навыков:*

1. Introduction to the topic. Define the words “innovation” and “change”. Is there anything in common between them? Make up your own web of ideas / spidergrams of these two notions.

2. After reading activities. You are the Head of Innovation Department. At the annual meeting of the Board of Directors you are to make a speech on benefits of using artificial intelligence (AI) in your company. Recently you have come across this article from economic magazine. The topic of it is very much relevant. Read the article again and be ready to use the key ideas of it in your presentation.

3. Read the following text in Russian and make up an infographic in English. Use it to share the main ideas with your groupmates.

Итак, подводя итог вышеизложенному, необходимо отметить, что в современном мире личность преподавателя 4.0 играет важную роль не только в образовательном процессе, но и в повседневной жизни. Отношение к студентам, способность вдохновлять и мотивировать, профессионализм и человечность определяют не только успехи в учебе, но и развитие личности студентов. Хороший преподаватель – это не только эксперт в своей области, но и наставник, который помогает студентам раскрыть свой потенциал, поощряет креативное мышление и самостоятельность, создавая атмосферу доверия и уважения в образовательной среде.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зайцева О. В.* Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 7. – С. 106–108.
2. *Иванченко И. В., др.* Образование 4.0: новые компетенции для цифровой экономики [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-4-0-novye-kompetentsii-dlya-tsifrovoy-ekonomiki> (дата обращения: 11.05.2024).
3. *Карасева Л.* Почему будущее образования за экосистемами [Электронный ресурс]. – URL : <https://trends.rbc.ru/trends/education/6027f56f9a794723de4d1b34> (дата обращения: 11.05.2024).
4. *Кови Стивен Р.* Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности: [с новым предисловием и послесловием автора] : перевод с английского. – 6-е изд. – Москва : Альпина Паблшерз, 2011. – 374 с.
5. *Набирухина А. В., др.* Иностраный язык (английский): Business English for undergraduate students : Учебник. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2023. – 261 с.

УДК 372.881.111.1

*Алексеева Т. Д., Панюшкина М. А.,  
Поникаровская В. В., Суслина А. А.*

### **К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ИТ НАПРАВЛЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта,  
г. Калининград, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье обосновывается важность решения проблемы социализации ИТ студентов, связанной с реализацией развивающих и воспитательных целей учебного процесса в вузе. При этом делается акцент на значимость гуманитарных дисциплин в целом и иностранного языка в частности. Рассматриваются возможности педагогических условий в преодолении обозначенных трудностей. Отмечается, что на занятиях иностранного языка они связаны с включением преподавателем в номенклатуру своих учебных целей развивающие цели, с определением критериев отбора и структурирования содержания учебного материала, с использованием информационно-коммуникативных технологий, способствующих развитию личностной и коммуникативной рефлексии у обучающихся. Приводится пример поэтапного внедрения технологии «перевернутый класс» в рамках осуществления предметно-языкового интегрированного обучения на занятиях иностранного языка. Делаются выводы об эффективности данных подходов в решении проблемы социализации ИТ студентов. Перспективным для продолжения исследования является определение критериев самооценивания и взаимооценивания обучающихся технических направлений на занятиях иностранного языка.

**Ключевые слова:** социализация, IT студенты, информационно-коммуникативные технологии, иностранный язык в вузе, предметно-языковое интегрированное обучение.

В условиях новых реалий, цифровой трансформации высшего образования дискуссии профессионально-педагогического научного сообщества все чаще акцентируют внимание на личностно-ориентированном [10, с. 4], студентоцентрированном подходах [11, с. 1] в обучении. Такое обучение базируется на сотрудничестве студента и преподавателя, повышенной ответственности обучающегося, на создании индивидуальной траектории обучения и развития студента, непрерывном процессе рефлексии образовательной деятельности с обеих сторон, студента и преподавателя. Исследования отечественных ученых [3; 5] показывают, что у молодых людей именно в возрасте от 18 до 24 лет мотив самореализации становится доминирующим мотивом их учебной и начинающей трудовой деятельности.

Вместе с тем, авторами [8; 6] отмечаются трудности в осуществлении педагогической деятельности в вузе. Они связаны, с одной стороны, с наличием трудолюбия, но низким уровнем креативности и инициативы обучающихся, с пассивным восприятием информации на всех видах занятий (лекционных, практических, лабораторных). Также слабое звено образовательного процесса соотносится с самооцениванием, с умениями рефлексии, с взаимооцениванием студентов, так как обычно они не вовлекаются в процесс контроля, оценивания своих знаний, умений и навыков на определенном этапе обучения или по завершению курса для соотнесения целей, поставленных преподавателем, и результатов своей учебной деятельности. Собственный педагогический опыт авторов данной работы, беседы с коллегами, наблюдение, анкетирование, устный и письменный опросы студентов IT направлений Балтийского федерального университета им. И. Канта свидетельствуют о том, что у многих студентов наблюдается достаточно низкий уровень самооценки. Отмечаются скованность, неуверенность при выступлениях с презентациями, желание остаться незамеченными, неумение, а иногда нежелание общаться со своими однокурсниками, так как они не испытывают этой потребности. Вполне понятно, что каждый студент обладает индивидуальными психологическими особенностями, и это необходимо учитывать в педагогической практике, в то же самое время развитие, формирование личностных свойств и качество обучающегося в вузе продолжается.

Преодоление обозначенных трудностей мы связываем с созданием таких педагогических условий, которые бы способствовали развитию индивидуальности, воспитанию личности обучающегося в вузе, а значит, и процессу его социализации. О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк определяют социализацию, как «развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимо-

действии с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в том обществе, к которому он принадлежит» [2, с. 301]. Социализация является непрерывным процессом, который для обучающегося в вузе начинается с детства, в семье и затем продолжается в школе и при дальнейшем получении образования.

Способствовать социализации студентов технических направлений могут, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, гуманитарные дисциплины. Говоря о значимости таких предметов, И. С. Накашидзе, Т. А. Щербакова отмечают, что они помогают «студенту понять себя; выяснить психологические механизмы поведения, определить место и роль человека в обществе; освоить достижения культуры; научиться цивилизованному общению с окружающей средой; научиться мыслить, понять целостность и многомерность мира, смысл человеческого бытия» [9]. Мы согласны с мнением А. А. Марковой, Л. В. Юртаевой [7, с. 578], что часто студенты не видят необходимость изучения гуманитарных предметов, не связанных напрямую с выбранным направлением, а преподавателю приходится обосновывать значимость той или иной дисциплины не только как для будущего специалиста, но и для развития его личностных качеств.

Как нам представляется, особое место в преодолении трудностей, связанных с социализацией ИТ студента, чтобы он становился не только объектом, но и активным субъектом общества, отводится такой гуманитарной дисциплине как «иностранный язык». Занятия иностранного языка построены на постоянном диалоге преподавателя со студентом, что позволяют осуществить, по сути, такую коммуникацию участников учебного процесса, которая дает возможность непосредственно в определенной ситуации в рамках конкретного учебного занятия обмениваться информацией, передать мысли, идеи, информацию, ценности. Оптимизация структуры обучения, наметившаяся тенденция перераспределения учебных часов в пользу основных дисциплин по специальности, усложняет работу преподавателя иностранного языка при реализации учебно-развивающих, воспитательных задач образовательного процесса. С другой стороны, такая ситуация мобилизует преподавателя на выбор тех средств, форм работы со студентами, информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), которые способствовали бы развитию все сущностных человеческих сил студента ИТ направления.

Педагогические условия подразумевают системные изменения в целях, содержании учебной дисциплины, в организации учебной деятельности обучающегося. Поэтому, говоря о процессе социализации ИТ студента, необходимым условием является включение преподавателем иностранного языка вуза в номенклатуру своих учебных целей и задач, цели по развитию всех сфер индивидуальности обучающегося. Как показывает практика, у

студентов ИТ направлений процесс развития отдельных сфер индивидуальности (например, эмоциональной) тормозится, когда преподаватель, осуществляя основную роль транслятора знаний, забывает о реализации развивающих и воспитательных целях как отдельного учебного занятия, так и всего образовательного процесса. Преподаватель как бы дистанцируется от них, считая, что в этом нет необходимости, что обучающиеся вуза уже взрослые люди.

Наличие определенных критериев структурирования и отбора учебного материала преподавателем иностранного языка также является важным условием осуществления процесса социализации ИТ студента. Структурирование содержания обычно осуществляется в соответствии учебной программы. Структурирование содержания учебной дисциплины преподавателем иностранного языка предполагает выбор или добавление темы, созвучной актуальности на сегодняшний день, в соответствии с новыми реалиями, традиционным ценностям мирового сообщества. В этом проявляется активность преподавателя, его гражданская позиция. Новый занимательный учебный материал способствует возникновению у обучающихся положительных эмоций, формирует устойчивое эмоционально-познавательное отношение к предмету.

Интерактивные ресурсы, компьютерные программы, электронные ресурсы стали неотъемлемой частью учебного процесса на всех уровнях обучения. Особо значимыми они стали и доказали свою действенность во время пандемии. В то же самое время полный переход на онлайн обучение или чрезмерное использование интернет ресурсов на занятиях иностранного языка не способствует живому личному общению (face-to-face communication) студентов. Поэтому для решения проблемы социализации ИТ студента, развития всех сфер индивидуальности, достижения воспитательных целей в языковом обучении мы активно используем на занятиях иностранного языка проектно-деятельностные, проблемные, групповые задания, такие как дискуссия, мозговой штурм, симуляция, круглый стол, кейс, проект. С одной стороны, мы помогаем достичь студенту определенного уровня языковой подготовки, обозначенного в учебном курсе. С другой стороны, мы должны создавать такие педагогические условия, которые помогали бы развивать у обучающегося умения осуществлять рефлекссию, анализируя цели и задачи, результаты и перспективы своей учебной деятельности. Кроме личностной рефлексии, переосмысления себя, студент учится анализировать внутренний мир другого человека, своего собеседника и формировать представления о причинах поступков партнера по общению, то есть развивает умения коммуникативной рефлексии.

Одной из особенностей дисциплины «иностраннный язык» является возможность осуществления предметно-интегрированного обучения. В процессе развития своих языковых умений и навыков обучающийся овладе-

ваает приемами самостоятельно добывать и применять на занятиях иностранного языка знания, непосредственно касающиеся его направления, связанные с новейшими информационными технологиями. Зарубежные ученые [12; 13], отмечая важность предметно-языкового интегрированного подхода в обучении, выделяют такие его преимущества, как осознание студентом важности собственных достижений, развитие когнитивных навыков, совершенствование коммуникативных навыков, осмысление значимости активного взаимодействия с другими участниками учебного процесса. Основанный на четырех компонентах (содержательный, коммуникативный, когнитивный, культурный), данный подход способствует социализации обучающихся в современном многокультурном пространстве, пониманию особенностей, а также сходств, различий разных культур, способствует созданию атмосферы эмоционального комфорта у студента в процессе учения. Использование преподавателем в рамках предметно-языкового интегрированного обучения такой педагогической технологии, как «перевернутый класс» (flipped classroom) имеет все теоретические обоснования. Являясь одной из форм смешанного обучения, «перевернутый класс» способствует осуществлению такой ведущей образовательной формы как самообучение, помогает в реализации индивидуализации процесса обучения, конструктивистского подхода к обучению, дает возможность развивать творческий потенциал обучающегося. Роль преподавателя иностранного языка при этом меняется. Преподаватель консультирует, помогает решать конкретные проблемы для самостоятельной подготовки студента, структурируя содержание учебных материалов в соответствии с направлением его подготовки.

Технология «перевернутый класс» активно используется преподавателями иностранного языка Балтийского федерального университета имени И. Канта на занятиях по английскому языку со студентами 2 курса направлений 09.03.02 «Информационные системы и технологии» по программе «Информационные и автоматизированные системы обработки информации и управления», 10.03.01 «Информационная безопасность», 11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи». Первое занятие по английскому языку у студентов первого курса всегда посвящено проведению входного тестирования для определения уровня компетенции студентов языковых подгрупп по английскому языку. В целом, результаты тестирования показывают, что большинство обучающихся владеют английским языком на уровне B1-B2 Общоевропейской шкалы языковых компетенций. Результаты тестирования второго года обучения демонстрируют улучшение уровня языковой подготовки до B2-C1. В связи с этим было принято решение использовать на практических занятиях по английскому языку технологию «перевернутый класс», позволяющую сосредоточить внимание на формировании навыков профессиональной коммуникации на английском языке посредством увеличения самостоятельной деятельности обучающихся.

Целями внедрения технологии «перевернутый класс» являются: 1)

развитие навыков профессиональной коммуникации на английском языке; 2) дальнейшее развитие учебных навыков самостоятельного поиска и отбора информации; 3) дальнейшее совершенствование навыков публичного выступления в форме презентации по профессиональной тематике; 4) дальнейшее формирование умений и навыков анализа и критической оценки явлений окружающей действительности. При этом студенты учатся создавать собственные знания, развивают собственные навыки общения с аудиторией, учатся отбирать содержание, формы представления информации, управлять временными рамками, общаться с аудиторией. Все это способствует реализации воспитательной функции учебной деятельности средствами иностранного языка. Опишем, как происходило внедрение «перевернутого класса» на примере прохождения темы «Современные информационные технологии». Освоение темы проходило на аудиторных занятиях и на протяжении самостоятельной внеаудиторной работы студентов.

Основные этапы работы в формате «перевернутый класс» включали в себя следующее.

*Подготовительный этап.* Проходит общая беседа со студентами на иностранном языке о будущей специальности в сфере ИТ, о перспективах трудоустройства, возможностях применения полученных навыков и т.д.

*Этап самостоятельной работы с информацией по теме.* Студенты получают задание самостоятельно ознакомиться с иноязычным материалом в виде статьи “Top 10 Information Technology Trends in 2022”. Студенты получают задание не только прочитать текст, но и выписать слова и выражения профессиональной тематики.

*Этап работы в классе (аналитический).* На данном этапе работы проверяется понимание студентами профессиональных словосочетаний из текста, их русскоязычные эквиваленты, а также некоторые сложные грамматические конструкции. Делается акцент на многозначности лексических единиц, проходит ознакомление с понятием «профессиональный жаргон» и общеупотребительная лексика. Также преподаватель просит студентов привести собственные примеры уже знакомой лексики по данной тематике.

*Этап углубленного изучения темы.* На этом этапе студентам предлагается, работая парами, выбрать одну из 10 технологических тенденций, представленных в статье. Далее уже с партнером заняться дальнейшим самостоятельным поиском более подробной информации по выбранной технологической тенденции, самостоятельно найти объяснения незнакомым специальным профессиональным терминам. Студенты при этом активно используют вебсайты. Вместе с тем продолжается диалог студентов с преподавателем в письменной и устной форме для уточнения значения терминологии.

*Интегрирующий этап.* Проходит обсуждение темы по группам (4-5 человек) с примерами из прочитанного и просмотренного материала (тексты и видео лекций), а затем общая иноязычная дискуссия с преподавателем по

всем технологическим тенденциям с использованием наводящих на размышления вопросов (thought-provoking questions). В результате, студенты максимально активируют свой словарный запас, не только приобретенный из текста, но и дополнительно из видео лекций, учатся связывать информацию из разных источников. При этом также максимально реализуется эмоционально-мотивационная составляющая учебной деятельности студентов, поскольку им важно показать своим сокурсникам свою компетентность в данной области, а тем более на иностранном языке.

*Обобщающий этап.* На данном этапе студентам предлагается обобщить работу с иноязычным материалом в виде презентаций: “Artificial Intelligence and Machine Learning”, “5G Proliferation”, “Quantum Computing”, “Blockchain”, “Cyber security”, “Edge Computing”, “Robotic Process Automation”, “Virtual Reality and Augmented Reality”, “Growth of IoT Networks”, “Cloud migration”.

В результате использования технологии «перевернутый класс» студенты научились: описывать технические функции и применение различных современных технологий; объяснять, как технология работает; выделять технические преимущества определенной технологии; упрощать и иллюстрировать технические объяснения. Более того, такая организация учебного процесса понравилась студентам, позволила улучшить диалог с преподавателем, что было отмечено обучающимися при проведении итогового анкетирования. Создание атмосферы доверительности на занятии позволило каждому студенту вне зависимости от своего языкового уровня чувствовать себя комфортно, эмоционально реагировать на шутку, улыбаться и смеяться в диалоге с собеседником, проявлять заинтересованность к обсуждаемой теме, высказывать собственное мнение. По итогам нами был сделан вывод, что не только иноязычная коммуникация состоялась, но и продолжился равномерный процесс социализации ИТ студентов на занятиях иностранного языка при создании определенных педагогических условий.

Важным компонентом в создании педагогических условий социализации ИТ студентов является осуществление обратной связи на всех этапах обучения и в разных формах, что позволяет своевременно корректировать деятельность обоих участников учебного процесса: преподавателя, обучающегося. Онлайн-форма обратной связи может быть в виде подкастов, видеокастов (видеокomentarии), скринкастов. Создание грамотных критериев оценивания достижений учебной деятельности студента позволяет не только оценить уровень его языковой подготовки, но и определить динамику в развитии личностных качеств обучающегося. Определение таких критериев преподавателем, совместная со студентами выработка и выбор критериев самооценивания (например, создание студентом собственного портфолио), взаимооценивания (при работе в парах, группах, после осуществления проектной деятельности) являются дальнейшим направлением будущего исследования.



## ЛИТЕРАТУРА

1. *Воронов В. В.* Методы обучения в высшей школе в рамках студентоцентрированного подхода // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 27–31.
2. *Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Д.* Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие // Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.
3. *Зубков Ю. А., Чупров В. И.* Смыслжизненные ценности в культурном пространстве российской молодежи // Научный результат. Социология и управление. – 2018. – Т. 4. – № 3. – С. 3–13.
4. *Иванова Л. Г.* Личностно-ориентированный подход в обучении по ФГОС // Образование и наука в России и за рубежом. – 2018. – № 6 (41). – С. 161–167.
5. *Константиновский Д. Л., Попова Е. С.* Молодежь в сфере образования: ожидания и мотивация // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып. 15 / Отв. ред. М. К. Горшков. – М. : Новый Хронограф, 2017. – С. 154–174.
6. *Крушельницкая О. И., Третьякова А. Н.* Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ) // Высшее образование в России. – 2017. – № 2. – С. 70–77.
7. *Маркова А. А., Юртаева Л. В.* Значимость гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Решетнёвские чтения. Современное состояние и перспективы развития инженерного образования : Мат-лы XXII Междунар. науч.-практ. конф., 12-16 ноября 2018 г. – Красноярск : СибГУ им. М.Ф. Решетнёва, 2018. – С. 577–578.
8. *Минин М. Г., Полицинская Е. В., Лизунков В. Г.* Готовность студентов технического вуза к предпринимательской деятельности // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 10. – С. 83–95.
9. *Накашидзе И. С., Щербакова Т. А.* Роль гуманитарных дисциплин при подготовке специалистов в технических вузах // Проблемы качества образования в современном обществе : Сб. статей XI Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, сентябрь, 2015 г.). – Пенза, 2015.
10. *Шилова С. А.* К вопросу о применении личностно-ориентированного контроля при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 319–322.
11. *Shmeleva, Zh. N.* Student-centered learning of the foreign language at the non-linguistic university // Азимут научных исследований : педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 297–300.
12. *Coyle, D., Hood, P., Marsh, D.* CLIL: Content and language integrated learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
13. *Dale, L., Tanner, R.* CLIL Activities. A resource for subject and language teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 149 p.

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

*Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева,  
г. Екатеринбург, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос формирования ключевых профессиональных компетенций юристов в современных условиях при обучении иностранному языку. Автор подчеркивает значимость технологии когнитивной визуализации в формировании интерпретационной компетенции юриста как одной из основополагающих компетенций в его профессиональной деятельности. Дается определение понятиям «интерпретация», «юридическая интерпретация», «интерпретационная компетенция». Предлагается методическая модель развития интерпретационной компетенции, приводятся примеры заданий для реализации этой модели.

**Ключевые слова:** технология когнитивной визуализации, компетенция, интерпретация, интерпретационная компетенция, иностранный язык.

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, готового к постоянному профессиональному росту. В настоящее время процесс образования предполагает целенаправленное формирование у обучающихся ключевых профессиональных и личностных компетенций, владение которыми позволяет им самостоятельно решать задачи, которые встречаются на их профессиональном пути. Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности [2, с. 27–40].

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Юриспруденция» определяет обязательный уровень универсальных, общепрофессиональных и надпрофессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий юрист. Согласно этому документу, деятельность юриста направлена на реализацию правовых норм и обеспечение правопорядка в различных сферах жизни общества. Для ее осуществления юрист должен быть: ОПК-1. Способен анализировать основные закономерности формирования, функционирования и развития права. Решение юридических проблем; ОПК-2. Способен применять нормы материального и процессуального права при решении задач профессиональной деятельности; ОПК-4. Способен профессионально толковать нормы права. Юридическая аргументация; ОПК-5. Способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь с

единообразным и корректным использованием профессиональной юридической лексики. Юридическое письмо; ОПК-6. Способен участвовать в подготовке проектов нормативных правовых актов и иных юридических документов; ОПК-8. Способен целенаправленно и эффективно получать юридически значимую информацию из различных источников, включая правовые базы данных, решать задачи профессиональной деятельности с применением информационных технологий и с учетом требований информационной безопасности; ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач [3].

С целью решения задач, поставленных ФГОС, важное место в формировании общепрофессиональных компетенций будущего юриста принадлежит различным развивающим технологиям в современном образовательном процессе.

К ним относятся:

- когнитивно-ориентированные технологии: диалогические методы обучения, проблемное обучение, технология критического мышления, когнитивной визуализации и др.;

- деятельностно-ориентированные технологии: методы проектов, контекстное обучение, моделирование профессиональной деятельности, например, у юристов – судебные процессы;

- личностно-ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития и др.

Сегодня мы хотели бы остановиться на технологии когнитивной визуализации и продемонстрировать ее возможности при формировании интерпретационной компетенции, которую считаем наиболее важной для профессиональной деятельности юриста и имеющей тесную и непосредственную связь со всеми необходимыми юристу компетенциями. Можно утверждать, что она их объединяет и так или иначе присутствует в них. Ведь, чем бы не занимался юрист, он будет обращаться к интерпретационным действиям. Собственно говоря, вся юридическая деятельность и является процессом интерпретации. В научной литературе существуют различные подходы к понятию интерпретации, мы же придерживаемся в ее определении концепции Маровой Н. Д. [4]. Согласно этой концепции, интерпретация определяется как приписывание исходному тексту смысловой перспективы, устанавливающей статусную ценность текста путем соотнесения данной ситуации с некоторой иной ситуацией, а, соответственно, под юридической интерпретацией следует понимать процедуру соотнесения данной ситуации, факта, документа, понятия или концепции с нормой права для того, чтобы придать им определенный правовой статус [1, с. 67]. Умение осуществлять юридическую интерпретацию и порождать текст юридической интерпретации (как экспликацию данной ментальной процедуры) будем называть интерпретационной компетенцией будущего юриста.

Обратимся к понятию когнитивной визуализации. В отличие от

наглядности или просто визуализации когнитивная визуализация – «явление более сложное, так как представляет собой не просто обращение к иллюстрации предмета обучения, но и последующее его преобразование, переосмысление» [5, с. 81], интерпретацию. Иными словами, субъект визуализации должен описать объект визуализации в категориях иной системы видения, а данный процесс и будет являться процессом интерпретации объекта визуализации. Продуктом визуализации будет являться отражение когнитивной системы, результат когнитивных процессов индивида, который включает в себя и интерпретационные моменты при соотнесении объекта и предмета интерпретации. Предметом интерпретации становится такая перспективная система видения, сквозь призму которой можно данному объекту придать вид статусно-ценностной системы видения в соответствии с концепцией интерпретации Н. Д. Маровой [4].

На основании вышесказанного предлагаем методическую модель развития интерпретационной компетенции с помощью технологии когнитивной визуализации.

1. Рассмотрение объекта визуализации.
2. Соотнесение объекта визуализации с иными перспективными системами видения.
3. Передача ценностного статуса объекту визуализации.
4. Представление результатов когнитивной визуализации (в виде ментальных карт, диаграммы Исикавы, денотатного графа, концептуальных графов, таблиц, текстов и т.д.).

Реализация данной модели возможна в следующих заданиях:

1. Изучите графические изображения (фотографии, диаграммы, графики) и определите возможную тематику текста.
2. Опишите диаграмму Исикавы, используя представленные слова и выражения. Предложите свои поиски решения проблемы, казуса.
3. Заполните таблицу недостающими данными, введите необходимую информацию после прочтения текста.
4. Создайте ментальную карту текста, поместите в центр основную идею и определите микротемы.
5. Создайте денотатный граф после прочтения ряда текстов на заданную тему.
6. Заполните пропуски в инфографике при прочтении или аудировании оригинального текста
7. На основании предложенных фотографий реконструируйте ход событий преступления.
8. Представьте данный законодательный акт в виде схемы, с помощью которой вы смогли бы изложить суть закона.

Современные цифровые сервисы открывают новые возможности реализации технологии когнитивной визуализации как при обучении иностранному языку, так и при формировании интерпретационной компетенции:

### **Инфографика:**

<https://www.canva.com/>  
<https://infogram.com/>  
<http://www.visual.ly>  
[www.dailyinfographic.com](http://www.dailyinfographic.com)  
[www.coolinfographics.com](http://www.coolinfographics.com)  
<https://www.easel.ly>  
<http://www.infogram.com>  
<http://www.piktochart.com>  
<http://www.canva.com> и т.д.

### **Интеллект-карты:**

[bubbl.us](http://bubbl.us)  
<https://caco.com/>  
<https://www.mindmeister.com/ru>  
<https://www.xmind.net/>  
<https://www.edrawsoft.com/freemind.html>

### **“Фишбоун”:**

<https://creately.com/>  
<https://www.lucidchart.com/>

Таким образом, с помощью технологии когнитивной визуализации возможно формировать профессиональные компетенции будущего юриста, а, в частности, развивать интерпретационную компетенцию, которая, в свою очередь, помогает юристу находить решения правовых вопросов и обеспечивает адекватную профессиональную коммуникацию.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Боровкова М. В.* Лингвостилистический статус текстов юридической интерпретации и юридического толкования (на материале немецкоязычных и русскоязычных текстов). – Екатеринбург : Изд-во ЕАСИ, 2010. – 208 с.
2. *Зеер Э. Ф.* Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33) – С. 27–40.
3. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция [Электронный ресурс]. – URL : <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/90> (дата обращения: 17.03.2024).
4. *Марова Н. Д.* Интерпретация как категория театации: в 2 ч. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2022. – 444 с.
5. *Сырина Т. А.* Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (172). – С. 81.

**РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ  
ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ  
(на примере немецкого языка)**

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

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения грамматике на практических занятиях по иностранному (немецкому) языку в языковом вузе. Рассматриваются возможности использования текстов для работы с грамматическим материалом, в целях формирования у обучающихся грамматической компетенции, без которой невозможно развитие иноязычной коммуникативной компетенции. В исследовании освещается вопрос применения аутентичных и неаутентичных учебных текстов, а также определяются свойства текстов, пригодных для работы над определённой грамматической темой. Приведены примеры формирования грамматической компетенции на базе текстов применительно к разным грамматическим темам и на разных этапах освоения грамматического навыка.

**Ключевые слова:** грамматическая компетенция, грамматический навык, аутентичные и неаутентичные тексты, этапы формирования грамматического навыка.

Одним из приоритетных направлений обучения иностранным языкам в языковом вузе является формирование у обучающихся грамматической компетенции. Грамматическая компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции, которая предполагает способность воспринимать и порождать иноязычную речь в определённых условиях речевой коммуникации. В методической литературе термин «грамматическая компетенция» имеет несколько толкований; мы воспользуемся следующим определением: это «способность индивида коммуникативно целесообразно и ситуативно адекватно пользоваться иноязычными грамматическими знаниями, навыками и умениями в целях адекватной реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения» [1, с. 72]. Таким образом, развитие коммуникативной компетенции невозможно без сформированного грамматического навыка, который представляет собой «синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи» [1, с. 73]. Обучение грамматике имеет своей целью формирование навыков – одного из основных компонентов речевых умений во всех видах речевой деятельности [2]. При условии освоения обучающимися основных грамматических навыков и умений можно говорить о реализованной грамматической компетенции.

Системная грамматика традиционно работает с упражнениями, которые представляют собой разрозненные предложения /словосочетания. В последние десятилетия предметом языкового описания становятся высказывание и текст; так что коммуникативная грамматика рассматривает текст как исходную величину, как минимальную единицу процесса общения, поскольку общение происходит не на основе предложений, а на основе текстов [3; 4]. Несмотря на то что эта тенденция уже прочно утвердилась в методической науке, многие преподаватели продолжают обучать грамматике, пользуясь привычными приемами и традиционными учебными пособиями, основу которых составляют все те же грамматические упражнения. Надо признать, что данный подход имеет ряд преимуществ и может быть эффективным на определенном этапе формирования грамматического навыка, поскольку подобранные по разделам и темам задания позволяют системно рассмотреть изучаемое явление или форму, а также упрощают процедуру контроля /самоконтроля при изучении грамматического материала. Однако, как показывает практика, при таком подходе обучающиеся, даже овладев формами грамматических явлений, не умеют применять их в речи, часто не способны ситуативно и интенционально адекватно употреблять изученные формы, некорректно используют их в процессе иноязычного общения либо не используют вовсе. В связи с этим, при обучении грамматической стороне речи целесообразно сместить фокус внимания с предложения на текст, для обеспечения преемственности между первоначальным изучением грамматических явлений в системе языка и их дальнейшим применением в речевом общении.

Этот подход не нов. Исследователи так или иначе обращались к данной теме, отмечая преимущества изучения грамматики на базе текста применительно к условиям языкового и неязыкового вуза [5; 6; 7; 8]. Тем не менее вопрос об эффективных способах формирования у обучающихся грамматических навыков (с использованием текстов или традиционных упражнений) на сегодняшний день недостаточно разработан и представляется актуальным и весьма неоднозначным, так что нуждается в дальнейшем исследовании и уточнении. Автором было проведено исследование способов формирования грамматической компетенции обучающихся с помощью текстового материала. Были подобраны тексты по следующим темам: глагольные времена (*Präsens, Präterit, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I*), *Passiv, Imperativ, Konjunktiv* (в косвенной речи и формы *Konjunktiv II*), склонение прилагательных, синтаксические конструкции (сложносочиненное предложение, сложноподчинённое предложение с придаточными разного типа); а также разработаны задания к каждому из данных текстов, направленные на освоение конкретных грамматических навыков. Подготовленный материал был апробирован на занятиях по дисциплинам «Практический курс немецкого языка» и «Практическая грамматика немецкого языка» для студентов 2-го, 3-го и 4-го курсов бакалавриата языкового вуза, изучающих немецкий

язык как 2-й иностранный. Целью исследования было доказать: а) при обучении грамматике возможно широко применять тексты для формирования у обучающихся грамматической компетенции; б) тексты могут использоваться на разных этапах формирования грамматического навыка. В работе применялись методы: наблюдение за учебной деятельностью обучающихся, беседы со студентами, анализ результатов письменных студенческих работ, опросов, выполненных коммуникативных заданий.

Итак, преподаватель, использующий для работы над грамматикой текстовый материал, сталкивается с двумя основными проблемами: собственно, отбор релевантных текстов, пригодных для обучения по конкретной теме, и актуализация текстов, разработка на базе этих текстов упражнений, заданий разного типа, способных обеспечить формирование у обучающихся грамматических навыков и успешную реализацию этих навыков в условиях иноязычной коммуникации.

При решении первой проблемы встает вопрос об аутентичности / неаутентичности текстов, используемых в процессе обучения, и эффективности их применения. Проблема аутентичности / неаутентичности текстовых материалов достаточно широко освещалась в лингводидактической науке как отечественными, так и зарубежными авторами. В общем виде аутентичные тексты можно определить как тексты, продуцируемые носителями языка для носителей языка и представленные на языке носителей [9, с. 53]. В лингводидактике аутентичными принято считать тексты, относящиеся к функциональной сфере, то есть поясняющие, предупреждающие, предписывающие, выполняющие функцию рекламы, а также информативные тексты, которые представлены статьями, интервью, репортажами, новостными заметками и пр. Некоторые исследователи рассматривают и литературные тексты как особый вид аутентичных текстов.

Нам представляется целесообразным также выделять функциональные, информативные и художественные аутентичные тексты [9, с. 54]. Неаутентичные текстовые материалы – тексты, которые создаются авторами учебников и учебных пособий с определённой целью в зависимости от уровня обучающихся и от степени сформированности у них навыков и умений в данном виде речевой деятельности, и моделируют речевое поведение людей в конкретной коммуникативной ситуации. На начальном этапе обучения использование в первую очередь неаутентичных учебных текстов представляется оправданным и эффективным, так как искусственно созданный текст содержит определённый набор грамматических форм и явлений, а также необходимых лексических единиц, соответствующий учебной теме и уровню подготовки обучающихся. Таким образом, в качестве учебных текстов (то есть таких, которые выбираются или создаются с образовательной целью для использования в образовательном процессе) могут использоваться как аутентичные, так и неаутентичные тексты. Автором, для обуче-



ния грамматической стороне речи, были отобраны аутентичные и неаутентичные учебные тексты и разработаны задания к ним.

Известно, что тексты, относящиеся к определенному виду языковой коммуникации, демонстрируют также сходство в своей языковой структуре. Так, содержание определяет форму и особый набор языковых средств реализации конкретной специфики для различных типов текста. Типы текстов имеют свои морфологические, лексические и синтаксические особенности. В рабочем порядке определим типы текста как речевые образцы, относящиеся к определенной коммуникативной (стилевой) сфере, которые отличаются общим комплексом характерных черт и норм, определяющих их структуру [10, с. 105; 11, с. 17]. Авторы отмечают также, что «устойчивыми морфосинтаксическими и лексическими характеристиками обладают не целые дискурсы, а типы изложения, или типы пассажей, т.е. фрагменты дискурса» [11, с. 29]. (По нашему мнению, в данном случае и в рамках данного исследования понятия «текст» и «дискурс» можно считать тождественными.) Исследователями выделяются определенные типы пассажей, обладающие типичными языковыми характеристиками. Так, например, в описании (описательный, дескриптивный тип) содержится множество именных и стативных предикаций; отличительной чертой инструктивных пассажей является обязательное использование императивов и т.д. [11, с. 29–30].

Применительно к теме нашего исследования – при работе над определенным грамматическим явлением целесообразно отбирать те типы текста / тексты / фрагменты текстов, которые «отвечают» за соответствующие языковые формы. Так, при изучении страдательного залога можно опираться на тексты прескриптивного характера - рецепты, в частности, инструкции по эксплуатации технических приборов. В таких инструктивных текстах отмечается использование преимущественно пассивных конструкций, инфинитива пассива в сочетании с модальным глаголом, а также наряду с ними модальной конструкции *lassen + sich + Infinitiv*. Кроме того, формы пассива характерны и для некоторых видов информативных текстов. Формы конъюнктива II главным образом используются в художественной литературе (в диалогической и монологической речи). Анализ художественных текстов показал, что конъюнктив широко представлен в предложениях нереального условия и следствия, а также в предложениях нереального сравнения. В то время как в остальных видах предложений конъюнктив используется крайне редко [6, с. 10]. Презентация и отработка темы «Склонение немецких прилагательных» может быть представлена текстами / фрагментами текстов из художественных произведений, в которых присутствует описание. Это могут быть также, например, специальные, научно-популярные тексты по искусствоведению, описание картин в музейном путеводителе, книге по искусству. Поскольку подобные тексты оказывают на реципиента эстетическое и эмоциональное воздействие, в них содержится значительное число

эпитетов, метафор, сравнений, выраженных прилагательными или с участием форм прилагательных. Кроме того, искусствоведческие тексты отличаются сложным синтаксисом, для которого характерно употребление причастий и причастных оборотов, инфинитивных конструкций, распространенных и сложных предложений. Поэтому данный текстовый материал удобен, в том числе, и для изучения этих синтаксических форм.

Таким образом, при отборе текстового материала для работы над грамматическими темами (в целях формирования у обучающихся грамматической компетенции) следует учитывать следующие моменты: для работы с текстами могут использоваться как аутентичные, так и неаутентичные учебные тексты; при отборе текстов следует ориентироваться на уровень обучающихся и на определенные типы текстов, коррелирующие с грамматическими темами.

Остановимся подробнее на актуализации отобранных текстов. Каждый текст должен быть дидактически проработан в зависимости от поставленной цели и конкретных задач обучения и приведён в соответствие с уровнем сложности предъявляемого грамматического материала. Учебные тексты как средство формирования у обучающихся грамматической компетенции могут использоваться на разных уровнях обучения, от начального до продвинутого. Так, например, для начинающих, ещё не знакомых с правилами порядка слов в немецком предложении, может быть подготовлен учебный текст, который наглядно демонстрирует функционирование предложений разного типа. Студентам предлагается выделить в тексте повествовательные предложения с прямым и обратным порядком слов, найти вопросительные предложения с вопросительным словом и без него, сформулировать соответствующее правило, выполнить задания на трансформацию и пр. При этом текст не должен содержать незнакомую лексику на начальном этапе обучения, либо должен быть снабжен переводом незнакомой лексики, чтобы не затруднять восприятие студентами грамматического материала. При переходе на более высокий уровень владения иностранным языком открываются все более широкие возможности использования текстов для формирования грамматической компетенции, так как уже имеется определенная база сформированных грамматических и коммуникативных навыков, опыт работы с текстами, а также более богатый словарный запас и знания в области межкультурной коммуникации.

Все исследователи сходятся во мнении, что процесс формирования грамматического навыка осуществляется последовательно, поэтапно. Так, например, выделяются ориентировочно – подготовительный, ситуативно-стереотипизирующий и ситуативно – варьирующий этапы формирования грамматического навыка [12]. Некоторые авторы, обобщая опыт исследований, рассматривают эти этапы как ориентировку исполнения, тренировку, контроль (самоконтроль) [2]. Каждый из этих этапов связан с определённым

ными видами деятельности, которые могут быть представлены соответственно, как ознакомление с грамматической формой или явлением и осознание, тренировка, применение на репродуктивном и продуктивном уровне. Для каждого из этапов должны быть разработаны специальные упражнения на материале текстов, направленные на последовательное и эффективное освоение грамматического навыка.

Рассмотрим следующие примеры формирования грамматической компетенции на базе текстов применительно к разным грамматическим темам и на разных этапах освоения грамматического навыка. На начальном этапе освоения грамматического действия происходит презентация нового грамматического явления, ознакомление и осознание, так как использование грамматических структур должно быть осознанным. На данном этапе удобно сочетать упражнения как индуктивного, так и дедуктивного типа. При выборе заданий следует отталкиваться от уровня обучающихся и их способности к анализу языкового материала. Так, при работе над темой «Глагольные времена. *Plusquamperfekt*» автором использовался фрагмент художественного текста, содержащий повествование. В заданиях индуктивного типа обучающимся было предложено самостоятельно (опираясь на опыт использования уже известных грамматических форм) выявить новую видовременную глагольную форму в тексте, сформулировать правило образования данной формы, пояснить ее значение. Считается, что индуктивный путь целесообразно использовать в обучении 2 ИЯ при объяснении явлений, имеющих аналогию в первом иностранном языке. Так обучающиеся приходят к самостоятельному поиску в тексте языковых единиц, к соответствующим обобщениям и к самостоятельному выводу правила [6, с. 16]. При дедуктивном подходе, который предполагает движение от правила к грамматическому действию, сначала изучается грамматическое правило, сформулированное обычно с использованием грамматических терминов. Затем студенты должны обнаружить в тексте новые формы (в данном случае глаголы в *Plusquamperfekt*), выявить закономерности использования и сделать выводы об относительном употреблении *Plusquamperfekt*, проиллюстрировать, как выражено предшествование в прошлом. Следует отметить, что ознакомление с временной формой *Plusquamperfekt* удобно начинать с предъявления текста, где легче проследить особенности употребления данной формы в составе простых и сложных предложений. Как показывает практика, эта тема сложна для понимания, и её изучение с помощью традиционных упражнений на примере предложений / пар предложений, вне контекста, представляет сложности для студентов.

Если на начальном этапе используются упражнения и задания рецептивного типа, так как они направлены на восприятие грамматического явления и обнаружение его формальных признаков, то на следующем - тренировочном этапе происходит отработка грамматического навыка в языковых репродуктивных упражнениях, направленных на автоматизацию отдельных

операций по использованию грамматических форм и конструкций. На данном этапе применяются обычно упражнения и задания на имитацию, на дифференциацию, на трансформацию, подстановочные и репродуктивные упражнения. Рассмотрим типы заданий к тексту на примере темы «Страдательный залог. Пассивные конструкции». В данном случае автором был выбран информативный текст о достопримечательностях Санкт-Петербурга с немецкоязычного интернет сайта, в котором представлены глаголы в форме пассива, различные пассивные конструкции, модальные глаголы с инфинитивом пассива. Студенты получили в качестве задания упражнения на имитацию (Согласиться с утверждением и сказать, что оно соответствует действительности, употребив при этом глагол в форме страдательного залога, а также опровергнуть высказывание, употребив данную форму с отрицанием.) Также были подготовлены подстановочные упражнения и упражнения на трансформацию. Подстановочные упражнения представляют собой реконструкцию текста или фрагмента текста, где требуется подставить пропущенную форму - вспомогательный глагол или причастие 2 – *Partizip II*. В упражнениях на трансформацию следует преобразовать повествовательные предложения в вопросительные, предложения в активном залоге – в пассивные конструкции и наоборот, с помощью опор и образцов. На этапах ознакомительном и тренировочном используются задания, направленные на освоение рецептивного грамматического навыка. За рецептивный грамматический навык отвечают следующие операции: «восприятие грамматической формы и выделение формальных признаков, идентификация и дифференциация отрабатываемой формы, связь формы со значением» [2]. В то время как главной операцией продуктивного грамматического навыка является сознательное моделирование высказываний, содержащих изучаемую форму или конструкцию.

Завершающий этап освоения грамматического навыка, на наш взгляд, совмещает в себе задания репродуктивного и продуктивного типа. Здесь используются в основном условно-речевые и речевые упражнения, которые обеспечивают выход в экстралингвистическую ситуацию, подготавливают переход от грамматической к иноязычной коммуникативной компетенции. Ответы на задания оформляются в виде развернутых высказываний. Это, собственно, творческие задания, при выполнении которых требуется не только знание грамматических структур и характеристик языка, но и умение анализировать, обобщать, знание о культуре стран изучаемого иностранного языка, умение различать регистры и т.д. Например, для работы над темой *Präterit* автором использовались условно-речевые упражнения: у начинающих – для ознакомления с данной грамматической формой и отработки, и на более продвинутом уровне обучения – в качестве повторения и для закрепления навыка. Для этого были отобраны художественные тексты, включающие повествовательный дискурс, разного уровня сложности. В качестве

задания обучающимся было предложено передать содержание текста, используя ряды глаголов, указанных в форме инфинитива; рассказать о событиях от лица персонажа; продолжить повествование в форме *Präterit*; проявив фантазию, предложить свой вариант окончания истории. В отличие от *Präterit* формы *Perfekt* более продуктивны и в большей степени пригодны для использования в речевых упражнениях, которые являются ситуативными и коммуникативно-мотивированными и позволяют воссоздать условия реального общения. Так, например, при работе над темой *Perfekt* были подготовлены ситуативные и игровые упражнения; за основу были взяты фрагменты художественных текстов с диалогом в данной грамматической форме. Студентам было предложено продолжить диалог героев – рассказать о прошлых событиях в аспекте настоящего – использовать форму *Perfekt*. Такие коммуникативно-мотивированные упражнения способны обеспечить устойчивые речевые грамматические связи, создание прочного навыка и формирование на его основе речевого умения. Это позволит употреблять изученную грамматическую форму / явление «во всех видах и формах речи в совокупности с другими грамматическими явлениями, в целях полного и точного выражения собственной мысли» [2].

Результаты проведенных автором практических занятий по грамматике на базе текста демонстрируют более уверенное владение студентами грамматическим материалом. Это выражается в знании грамматических форм и явлений, закономерностей их употребления, а также способности к сознательному и самостоятельному продуцированию высказываний, содержащих изучаемую грамматическую структуру. Сами студенты отмечают более полное понимание изученных грамматических явлений и, кроме того, проявляют интерес к изучаемым темам, поскольку, работая с разными типами текстов, также знакомятся с нормами, правилами и типичными сценариями поведения, принятыми в инокультурном социуме, приобретают знание основ межкультурной коммуникации. Таким образом, по итогам исследования можно сделать следующие выводы: Использование текстов в работе с грамматическим материалом целесообразно и эффективно для формирования у обучающихся грамматической компетенции, что является необходимым условием для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Для работы с грамматическим материалом возможно использовать как аутентичные, так и неаутентичные учебные тексты; при этом выбор текста зависит от степени сформированности у обучающихся навыков и умений в данном виде речевой деятельности, а также от языковых характеристик данного типа текста. Работу с текстом возможно широко применять на различных этапах формирования грамматического навыка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мерзляков С. В. Сущность иноязычной грамматической компетенции // Пермский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 71–75.

2. *Богатырко А. О.* Формирование грамматического навыка при обучении немецкому языку // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL : <https://web.snauka.ru/issues/2016/02/63767> (дата обращения: 25.03.2024).
3. *Колшанский Г. В.* Коммуникативные основы адекватной интерпретации семантики текста // Содержательные аспекты предложения и текста. – Калинин : Калинин, гос. ун-т, 1983. – С. 15–21.
4. *Шендельс Е. И.* Грамматика текста и грамматика предложения // Иностранные языки в школе. – 1985. – №4. – С. 16–21.
5. *Федотова И. А.* Прагматический подход к обучению грамматическому аспекту устной речи (Нем. яз., 1 курс языкового вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Москва, 1997. – 139 с. [Электронный ресурс]. – URL : [https://new-dissert.ru/product\\_info.php?products\\_id=837855&ysclid=lufoarqhxah164233118](https://new-dissert.ru/product_info.php?products_id=837855&ysclid=lufoarqhxah164233118) (дата обращения: 27.03.2024).
6. *Лопарева Т. А.* Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триггосии (специальный вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 24 с. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-grammaticheskoi-storone-rechi-nemetskogo-yazyka-kak-vtorogo-inostrannogo-v-usloviy/read> (дата обращения: 27.03.2024).
7. *Левченко В. В., Мецержакова О. В.* Стратегии формирования грамматической компетенции в профессионально ориентированном обучении иностранному языку бакалавров неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 3 (28). – С. 83–88.
8. *Северина В. Ф.* Роль грамматического аспекта в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2020. – № 11 (52). – С. 51–58.
9. *Казакова М. А., Евтюгина А. А.* Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 4. – С. 50–59.
10. *Едличка А.* Литературный язык в современной коммуникации // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. XX. – С. 105.
11. *Попцова Е. Д.* Принципы построения и языковые особенности немецких прескриптивных текстов : дис. ... канд. филол. наук. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2017. – 189 с. [Электронный ресурс]. – URL : [https://dissovet.philol.msu.ru/docs/2017\\_PoptsovaED\\_diss\\_10.02.04\\_80.pdf](https://dissovet.philol.msu.ru/docs/2017_PoptsovaED_diss_10.02.04_80.pdf) (дата обращения: 31.03.2024).
12. *Шатилов С. Ф.* Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991. – С. 295–305.

## К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ЕСТЕСТВЕННИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

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

**Аннотация.** В статье говорится о том, что иностранный язык как предмет, входящий в обязательную часть коммуникативно-цифрового модуля по ФГОС ВО, преподаётся у студентов-естественников в течение трех семестров. В течение этого времени ведется постоянная работа над совершенствованием и развитием произносительных, лексических, грамматических навыков студентов, имеющих разный уровень владения иностранным языком. Описываются тесты на произношение слов, грамматику, работа над дополнительным материалом, английскими фразеологизмами, связанными своими компонентами с темой «Еда».

**Ключевые слова:** совершенствование, навыки, студенты-естественники, занятия английского языка.

Иностранный язык как предмет, входящий в обязательную часть коммуникативно-цифрового модуля по ФГОС ВО, преподаётся у студентов-естественников в течение трех семестров. В течение этого времени ведется постоянная работа над совершенствованием и развитием произносительных, лексических, грамматических навыков студентов, имеющих разный уровень владения иностранным языком. В своей работе использую учебный материал: учебник «Английский язык для студентов естественно-научных факультетов» Е. Э. Кожарской, Ю. А. Дауровой, созданный в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами по естественно-научным направлениям, авторские учебные пособия, грамматические справочники, раздаточный материал. Далее в статье рассмотрим понятие «навык», согласно словарю Ожегова С. И., это «умение, созданное упражнениями, привычкой» [4, с. 308].

Говоря о произносительных навыках, хотелось бы отметить, что студенты часто допускают ошибки в произношении слов, интонации предложений. Поэтому часто в своей работе использую фонетические упражнения, тесты, закрепляя и проверяя правильное произношение тех или иных звуков. Приведу пример использования теста на звуки [ð] и [θ] (Pronunciation of 'th' Quiz), которые являются трудными для произношения студентов, поскольку их нет в русском языке.

Ставлю перед студентами вопрос : Is the 'th' voiced, or unvoiced?

- |          |           |             |
|----------|-----------|-------------|
| 1. This  | a) voiced | b) unvoiced |
| 2. Thick | a) voiced | b) unvoiced |

3. Month	a) voiced	b) unvoiced
4. Their	a) voiced	b) unvoiced
5. Fifth	a) voiced	b) unvoiced
6. They	a) voiced	b) unvoiced
7. Bother	a) voiced	b) unvoiced
8. Tooth	a) voiced	b) unvoiced

Чтобы студенты правильно ставили ударение в словах, провожу тест «Syllable Stress Quiz». Выберите один правильный ответ (Choose the correct answer).

1) They are worried about the imports from China.

- a) 'imports' is stressed on the first syllable      b) 'imports' is stressed on the second syllable.

2) He imports all of his goods.

- a) 'imports' is stressed on the first syllable      b) 'imports' is stressed on the second syllable.

3) It conflicts with our plan.

- a) 'conflicts' is stressed on the first syllable      b) 'conflicts' is stressed on the second syllable.

4) The conflict between the two nations is getting worse.

- a) 'conflict' is stressed on the first syllable      b) 'conflict' is stressed on the second syllable.

5) I object to that!

- a) 'object' is stressed on the first syllable      b) 'object' is stressed on the second syllable.

6) It's an object.

- a) 'object' is stressed on the first syllable      b) 'object' is stressed on the second syllable.

На занятиях стараюсь обратить внимание студентов на правильное интонационное оформление. Акцентирую внимание студентов на то, что общие вопросы произносятся с восходящим тоном, поскольку некоторые студенты произносят общие вопросы с нисходящим тоном. Напоминаю студентам о том, что в альтернативных вопросах используется сочетание повышающегося и падающего тонов. Is Mary ↗a bachelor of Arts or ↘a bachelor of Science? а разделительные вопросы произносятся в сочетании падающего и повышающегося тонов, как наиболее типичном. The weather is ↘fine, ↗isn't it?

В следующем тесте (Pronunciation–Syllable Stress Quiz) проверяю знание студентов деления английских слов, связанных с профессиональной лексикой, на слоги. Ставлю перед ними вопрос: «На какой слог обычно ставится ударение?».

1) Phototropism a) the first syllable; b) the second syllable; c) the third syllable; d) the fourth syllable.

2) Carbohydrate a) the first syllable; b) the second syllable; c) the third



syllable d) the fourth syllable; e) the fifth syllable.

3) Geotropism a) the first syllable; b) the second syllable; b) the third syllable; d) the fourth syllable.

4) Direction a) the first syllable; b) the second syllable; b) the third syllable.

5) Selection a) the first syllable; b) the second syllable; b) the third syllable.

6) Research a) the first syllable; b) the second syllable.

7) Adaptable a) the first syllable; b) the second syllable; b) the third syllable; d) the fourth syllable.

Проводя занятия по любой лексической теме, будь то «Чебоксары – столица Чувашии», «Моя семья», «Времена года», стараюсь увеличить объем языкового материала, развивая лексические навыки студентов. Так, при прохождении темы «My working day», студенты работают над дополнительным материалом, английскими фразеологизмами, связанными своими компонентами с темой «Еда». До начала работы привожу несколько примеров, связанных с историей их возникновения.

My cake is dough, but I'll in among the rest, out of hope of all but my share of the feast «Хоть мимо рта кусок, а все же в мире найду свою я порцию на пире», произносит Гремио в комедии «Укрощение строптивой» (1590–1592) Уильяма Шекспира, известного писателя эпохи Возрождения. Отметим, что «произведения Шекспира обогатили речевой фонд английского языка крылатыми словами и выражениями» [2, с. 62]. Говорю о том, что Роберт Бернс называет Шотландию с юмором the land of cakes «страной овсяных лепёшек», что английские фразеологизмы с компонентом «еда» были заимствованы из разных языков: французского, немецкого. Затем студенты выполняют упражнения на данный лексический материал, например, «Match the idioms on the left with their translation on the right».

- |  |  |
|--|--|
| 1. to burn the midnight oil              | a. жить комфортно, расточительно                 |
| 2. to pour oil on troubled water         | b. разделить трапезу с кем-либо                  |
| 3. to earn daily bread                   | c. допоздна работать над проектом или задачей.   |
| 5. to break bread with smb.              | d. успокоить, урегулировать напряженную ситуацию |
| 6. to butter (one's) bread on both sides | e. зарабатывать на жизнь                         |

2. «Match the words on the left with the words on the right and you'll have the idiom».

- |              |                                |
|--------------|--------------------------------|
| 1. to rub    | a. like hot cakes              |
| 2. to be     | b. daily bread                 |
| 3. to sell   | c. salt into the wound         |
| 4. to earn   | d. like oil and water          |
| 5. to break  | e. (one's) bread on both sides |
| 6. to butter | f. bread with smb.             |

3. Find phraseological units in the exercise. Try to replace them with the words or phrases.

I really wish my boyfriend could get along with my friend Tara, but the two of them are like oil and water. Denise has been burning the midnight oil trying to finish this report, so she must be exhausted. If those two are arguing again, send Mom in to talk to them—she’s great at pouring oil on troubled waters. I hear Janet is earning her daily bread with an investment firm in Tokyo now. The duke was accused of buttering his bread on both sides, adorning every inch of his home in gold and jewels and holding feasts far too large for the people who attended them.

Рассматриваем несколько пословиц с компонентом «еда». Знание английских пословиц обогащает словарный запас студентов, благодаря им они легче усваивают образный строй языка, для этого им предлагается ряд упражнений.

1. Put the words from the proverbs into the right order.

- a. 1) better 2) loaf 3) no 4) Half 5) a 6) than 7) bread 8) is.
- b. 1) is 2) man’s 3) poison 4) other 5) One 6) man’s 7) meat.
- c. 1) crying 2) is 3) milk 4) over 5) It 6) no 7) use 8) spilt.
- d. 1) pudding 2) its 3) The 4) eating 5) of 6) is 7) in 8) proof 9) the.
- e. 1) cannot 2) cake 3) have 4) your 5) it 6) You 7) and 8) eat.

2) Translate the following proverbs from Russian into English.

На безрыбье и рак – рыба. Что полезно одному, то другому вредно. Что о том тужить, чего нельзя воротить. Обед узнают по кушанью, а ум по слушанью.

3) Answer the following questions using these proverbs.

- a) Why do you prefer to have an old mobile phone rather than no phone at all?
- b) What might you say to your friend if he tells you that the new film at the cinema is good and advises you to see it?

Знание фразеологизмов способствует активации и автоматизации изученного языкового материала, повышает интеллектуальный и культурный уровень студентов, поскольку им нередко приходится встречаться с фразеологизмами в литературных произведениях, в речи.

Говоря о совершенствовании грамматических навыков, отметим, что под руководством преподавателя, который объясняет, активизирует, закрепляет грамматические явления, студенты выполняют разные типы упражнений на занятиях:

- заполнение пропусков предлагаемыми словами в нужной форме;
- выбор правильной формы из двух или более вариантов;
- перевод предложений с английского языка на русский;
- перевод с русского языка на английский.

В течение трех семестров студенты выполняют упражнения на Present Simple, глагол to have, конструкцию there is / there are (2 юнит); Past Simple (глагол to be), указательные и неопределенные местоимения (3 юнит); Past Simple (правильные и неправильные глаголы), использование неопределен-



## USING PUSHED-OUTPUT TASKS TO DEVELOP PROFESSIONAL SKILLS AND ABILITIES IN TRANSLATION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

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

**Аннотация.** Иноязычная подготовка переводчиков должна обеспечивать формирование и развитие навыков и механизмов, обеспечивающих порождение речи на иностранном языке в условиях сходных с переводческими. Мы использовали задания типа «pushed-output», предполагающие наличие жестко заданных условий коммуникации, а также задания, дающие студентам большую свободу выбора языковых средств, для оценки усвоения студентами изучаемой лексики. Было установлено, что на фоне успешного выполнения заданий второго типа задания типа «pushed-output» вызывали значительные затруднения, о чем свидетельствовали более низкие баллы, полученные студентами. На основе полученных результатов, мы выдвинули предположение, что использование заданий типа «pushed-output» должно более активно использоваться в процессе иноязычной подготовки переводчиков для формирования и развития профессионально-значимых навыков и умений переводчика.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, упражнения на перевод, иноязычная подготовка переводчиков, задания типа «pushed-output».

### Introduction

Knowledge of a foreign language is the translator's main professional tool. However, the use of a foreign language in highly demanding translation contexts requires special skills and abilities. The teaching of foreign languages to trainee translators should not only provide the knowledge of a foreign language per se but should be professionally oriented and facilitate the acquisition of skills which ensure adequate use of language knowledge in translation contexts.

One of the ways to achieve this goal in a foreign language classroom is to use learning tasks which promote the use of a foreign language under conditions similar to professional contexts. One example is pushed-output tasks in which learners are pushed in their language production.

The aim of this research was to determine whether the use of traditional learning tasks in teaching foreign languages to translation students ensures that they are prepared and able to successfully produce language under conditions similar to translation contexts. To this end, pushed-output tasks were used alongside open-ended tasks to assess translation students' foreign language

performance.

### **Background: Pushed-output tasks**

The concept of pushed output was proposed by Swain [11] and is defined as “output that reflects what learners can produce when they are pushed to use target language accurately and concisely” [3, p. 349]. The term ‘pushed’ means that students are forced to perform beyond their normal comfort level [9].

Pushed-output tasks mainly require students to speak or write on various themes through need or motivation. However, translation can also be considered a form of pushed output [4].

Based on the review of related literature, it can be concluded that pushed-output tasks can positively impact L2 acquisition by:

- (a) enhancing fluency and accuracy [11];
- (b) encouraging students to produce precise and appropriate output;
- (c) helping learners to notice the gap between what they want/need to say and what they actually *can* say [1; 10];
- (d) raising awareness of the linguistic resources required to adequately communicate a certain message in L2;
- (e) making target vocabulary/grammar more salient, helping students get attuned to it, thereby facilitating learning [5];
- (f) automatizing language use [11].

Being a type of pushed-output tasks, translation exercises present additional benefits as they:

- (a) stretch learners’ linguistic resources [8];
- (b) prevent the use of avoidance strategies [6];
- (c) ensure more efficient learning compared to monolingual teaching through drawing attention to and increasing awareness of the similarities and differences between L1 and L2 [2];
- (d) encourage learners to make direct comparisons between their native language and foreign language in a particular context.

However, there is an opinion that using translation exercises in teaching a foreign language for translation purposes is counterproductive and should be avoided. Proponents of this point of view claim that it can reinforce false beliefs about translation which can later negatively affect students’ translation performance [7; 10].

Nevertheless, we believe that pushed-output tasks are a valuable tool in translation-oriented foreign language teaching. In addition to the above-mentioned advantages, they require learners to produce language under predetermined conditions and make use of specific linguistic resources which directly corresponds to a typical translation context. The use of such tasks also contributes to:

- (a) the development of psychological readiness to use a foreign language under predetermined conditions;

- (b) making language knowledge more mobile;
- (c) a realistic assessment of vocabulary/grammar acquisition.

## Methodology

We used pushed-output tasks alongside other activities as tools for assessing the acquisition of synonyms in 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup>-year translation students (41 students). The syllabus for the English language course for 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup>-year translation students covers a range of vocabulary topics studied throughout the academic year. Synonymic sets are studied as part of topic-related vocabulary. However, compared to other vocabulary items, the use of synonyms may present difficulties for students due to the similarity of their basic meaning.

We noticed that students were struggling with pushed-output tasks (e.g., render the sentences into English using active vocabulary, complete the sentences with the appropriate word) which were incorporated in classwork from time to time, while open-ended tasks (e.g., storytelling) presented no such difficulties though the topic vocabulary was the same.

To determine whether our observations were correct, it was decided to use these two types of tasks to assess the acquisition of synonyms at the end of a vocabulary unit and compare students' performance on these tasks. To this end, students were asked to do the following exercises:

*Exercise 1.* Make up your own sentences/mini-stories to illustrate the use of synonyms (30 min/in class/in writing).

*Exercise 2.* Complete the sentences by choosing the correct synonym (10 sentences/15 min/in class/in writing).

*Exercise 3.* Render the sentences into English using topic vocabulary (10 sentences/30 min/in class/in writing). We prefer the verb “render” as an instruction word for the translation exercise as it focuses students' attention on re-expressing the meaning of the original sentence in English.

No reference materials were allowed.

For Exercises 1 and 3 the following assessment criteria were used: (a) appropriateness of the context of use, and (b) accuracy of use. Students could receive marks 0–5 for Exercise 1 and 0,5 points for each correct answer/sentence in Exercises 2 and 3 (max 5 points).

## Results and discussion

The results obtained are presented in Figure 1. The results for Exercises 2 and 3 included whole and fractional numbers. For convenience of presentation and analysis, we grouped them according to marks in the following way: 5 – “5”; 4/4,5 – “4”; 3/3,5 – “3”; 2/2,5 – “2”; 1/1,5 – “1”; 0/0,5 – “0”. Comments and possible explanations are provided below.

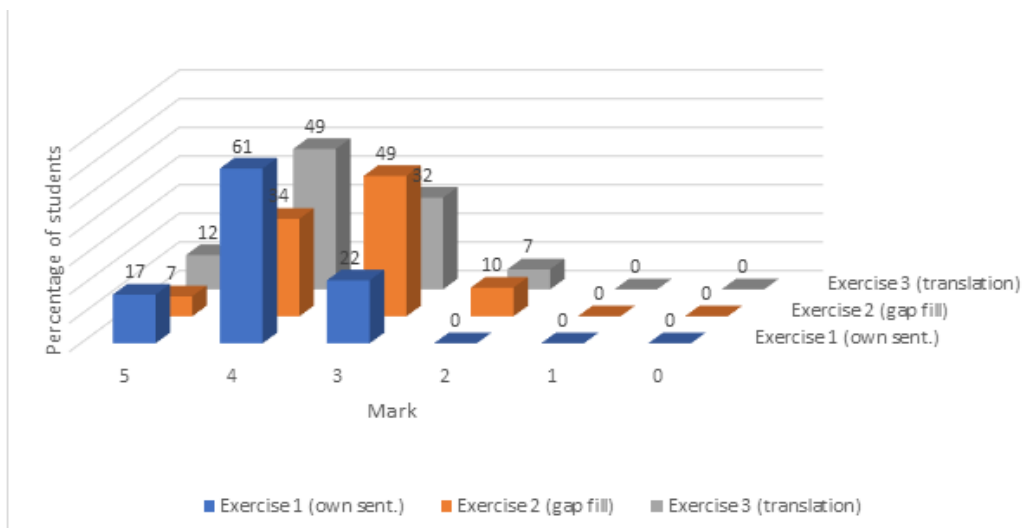


Figure 1. Results for Exercises 1–3.

It is apparent from this diagram that the overall results for Exercise 1 were higher than for pushed-output tasks (Exercises 2 and 3), though both types of tasks required the use of the same vocabulary. For Exercise 1, the majority of participants received marks “5” and “4” (17 % and 61 % respectively), while the results for Exercises 2 and 3 were significantly lower, with mark “5” obtained by 7 % and 12 % of participants and mark “4” received by 14 % and 49 % of participants respectively. Only 22% received mark “3” for Exercise 1 compared to 49 % and 32 % for Exercises 2 and 3 respectively. No student received mark “2” for Exercise 1, unlike Exercises 2 and 3 where it was obtained by 10 % and 17 % of students.

These results can be explained by the fact that pushed-output tasks are performed under more difficult conditions due to a predetermined context and vocabulary and the need to compare synonyms in Russian and English (Ex. 3). When making their own stories (Ex. 1) students could: (a) choose the contexts, words and structures they were comfortable with; (b) avoid usages that they were unsure of; (c) use phrases and sentences from the texts studied earlier.

The results also indicate that performance on the translation exercise (Exercise 3) was better than on the gap fill exercise (Exercise 2). Mark “5” was received by 12 % (Exercise 3) and 7 % (Exercise 2) of participants, mark “4”, by 49 % and 34 % respectively. It can be hypothesized that in Exercise 2 students were confronted with sentences which they couldn’t manipulate in any way, nor could they use any avoidance strategies. Similarly, the translation exercise also restricted students’ options but still gave them some room for manoeuvre. For instance, some students tried to use phrases from the texts which they had studied earlier. However, in some cases they couldn’t be used to convey the meaning of the original sentence, and students also lost points on this.

Thus, it can be concluded that though students demonstrated fairly good performance on an open-ended task, pushed-output tasks seemed to be more problematic for them. We suppose that these findings carry an important message that the teaching of foreign languages to trainee translators should provide

sufficient practice of using language in different contexts, including those with predetermined conditions.

### **Conclusion**

These findings have significant implications for the teaching of foreign languages to translation students. Pushed-output tasks require students to use language under predetermined conditions and make use of specific linguistic resources, i.e., in a quasi-translation context. Poor performance on such tasks may indicate the limitations of students' language knowledge and their unpreparedness to produce language under predetermined conditions which may later affect their translation performance.

These findings suggest that despite criticism, pushed-output tasks could be seen as an element of professionally oriented foreign language training for trainee translators. They allow:

(a) teachers to provide more professionally oriented language training and assessment of students' knowledge;

(b) students to produce language in contexts similar to professional ones.

For these reasons, we suppose that such tasks should be included in students' class and independent work on a regular basis.

### **REFERENCES**

1. *Achard, M., Niemeier, S.* Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching. – Berlin: Mout de Gruyter, 2004. – 292 p.
2. *Cummins, J.* Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms // *Canadian Journal of Applied Linguistics*. – 2007. – Vol. 10 (2). – Pp. 221–240.
3. *Ellis, R.* Task-based language learning and teaching. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 398 p.
4. *Laufer, B., Girsai, N.* Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation // *Applied Linguistics*. – 2008. – Vol. 29 (4). – Pp. 694–716.
5. *Mackey, A.* Input, interaction and corrective feedback in L2 classrooms. – Oxford: Oxford University Press, 2012. – 288 p.
6. *Mamaghani, H. J., Birjandi, P.* Oral Pushed Output: The Route to Long-term Grammatical Accuracy // *Journal of Teaching Language Skills*. – 2017. – Vol. 36 (1). – Pp. 57–84.
7. *Methodological foundations of translator training: Nizhny Novgorod experience /V. V. Sdobnikov (Ed.)*. – Nizhny Novgorod, NGLU, 2007. – 165 p.
8. *Milligan, L. O., Tikly, L.* English as a Medium of Instruction in Postcolonial Contexts: Issues of Quality, Equity and Social Justice. – Routledge, 2018. – 166 p.
9. *Nation, I. S. P.* Second language speaking // *E. Hinkel (Ed.)*. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. – New York : Routledge, 2011. – Pp. 444–454.
10. *Snell-Hornby, M.* The professional translator of tomorrow: Language specialist or all-round expert? // *C. Dollerup, A. Loddegaard (Eds.)*. Teaching translation and interpreting: Training talent and experience. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1992. – Pp. 9–22.
11. *Swain, M.* Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development // *S. Gass, C. Madden (Eds.)*. Input in second language acquisition. – Rowley, Massachusetts, MA: Newbury House, 1985. – Pp. 235–253.



**ДИСЦИПЛИНА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»  
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ  
В СФЕРЕ ВЫБРАННОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу развития профессиональных навыков средствами иностранного языка у магистрантов неязыкового вуза – будущих специалистов в области рекламы и маркетинга. Определяются ключевые навыки и умения, необходимые для успешной деятельности в целевой сфере: коммуникативные навыки, творческое мышление, аналитические навыки, умение использовать цифровые маркетинговые стратегии, навыки построения межличностных отношений с коллегами и клиентами, способность адаптации к быстро меняющимся направлениям и технологиям, умение написания текстов для рекламных компаний и блогов, навыки проектного менеджмента. Приводятся примеры творческих заданий с указанием вида, целевой установки и последовательности действий по их выполнению.

**Ключевые слова:** профессиональные навыки, маркетинговые стратегии, моделирование деловых ситуаций.

Обучение в вузе студентов – магистрантов характеризуется максимальной профессиональной направленностью. Это относится не только к содержанию профильных предметов, но и к программе обучения дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» для всех профилей подготовки, в том числе таких как «Бренд-коммуникации» или «Реклама и связи с общественностью в креативных индустриях» (42.04.01). Так как маркетинг, реклама и связи с общественностью – это неотъемлемые составляющие любой бизнес деятельности, то от того, насколько эффективно будут работать специалисты данной сферы, зависит успех компании в целом. Поэтому при найме на работу предпочтение будет отдано кандидату, владеющему не только обширными теоретическими знаниями, но и обладающему сформированными профессиональными навыками, которые развиваются у студентов в вузе также и средствами иностранного языка.

Поскольку готовых учебников для магистрантов нет [1, с. 504], необходимо подбирать или создавать такие учебные материалы, которые бы способствовали дальнейшему развитию у студентов требуемых для данной сферы навыков. Для этого нужно определить набор основных профессиональных навыков, а затем разработать задания для их тренировки.

Анализ сферы деятельности маркетолога и специалиста по связям с общественностью позволяет выделить несколько ключевых навыков, и, прежде всего, это навыки *устной и письменной коммуникации* с неотделимой от них способностью активного аудирования. Развитию этой группы навыков способствует практика участия обучаемых в структурированных дебатах и дискуссиях с коллегами или друзьями, а также регулярные тематические встречи в формате разговорного клуба, организуемого на вузовской площадке.

Далее, можно отметить *креативность* как способность мыслить вне каких-либо рамок и рождать инновационные идеи для маркетинговых кампаний или формулировать яркие рекламные слоганы. Для этого магистрантам на занятиях предлагается участвовать в мозговых штурмах по поиску нужного решения поставленной задачи, создавать доски настроения (mood boards), выполнять письменные задания творческого характера различной целевой направленности.

Навыки *функционирования в цифровой маркетинговой среде* охватывают знания теории цифровых коммуникаций и использование социальных медиа и различных цифровых платформ для разработки цифровых маркетинговых продуктов. Создание собственного блога, например, позволит обучаемым экспериментировать с различными маркетинговыми стратегиями.

Обладание *аналитическими навыками* означает понимание специфики массивов данных различных видов и способность анализировать качество маркетинговой кампании. Для развития этих навыков необходимо выполнять задания на анализ деловых ситуаций (case studies) или оценивание численных показателей результатов деятельности согласно выбранным критериям.

В параллели с аналитическими навыками задействованы *исследовательские навыки*, заключающиеся в том, что маркетолог, изучая потребности клиентской аудитории, например, умеет задавать поисковые вопросы при планировании исследования, ответы на которые создадут необходимую базу для маркетинговой кампании. В рамках учебного процесса магистранты проводят различные опросы на сайте вуза (потенциальная аудитория более 16000 человек), самостоятельно формируя список вопросов и оценивая результаты.

*Навыки межличностного общения* необходимы будущему маркетологу или специалисту по связям с общественностью для умения строить и поддерживать рабочие отношения с коллегами, корпоративными клиентами и потребителями товаров и услуг. На занятиях можно давать студентам задания моделировать различные сценарии деловых ситуаций и отрабатывать их в диалогах, а также искать потенциальных партнеров и устанавливать деловые связи с ними, используя сетевые возможности.

В современных условиях так называемый «маркетинговый ландшафт» меняется очень быстро, следовательно, *способность адаптироваться* к новым направлениям и технологиям является безусловной. Поэтому студентам дается установка на отслеживание новых явлений и трендов с регулярным отчетом о проведенной поисковой работе и изучению новых маркетинговых инструментов и программного обеспечения, а также поощряется участие в проектах для использования и укрепления набора профессиональных навыков.

Специалисту, разрабатывающему маркетинговые продукты, необходим *навык написания сценариев и текстов* рекламных сообщений, убедительных настолько, чтобы побуждать целевого потребителя к действию. Для этого студентам даются задания на написание коротких рассказов, создание контента для блога, а также критический анализ нарративов рекламных кампаний.

Навык *проектного менеджмента* означает способность эффективно планировать, реализовывать и отслеживать ход маркетинговой кампании. Студентам необходимо разрабатывать небольшие проекты с четко обозначенными целями и сроками выполнения, используя соответствующие приемы и технологии.

Для развития перечисленных навыков необходимо моделирование ситуаций, близких к реальным, например, это формат разработки концепции деятельности организации по развитию продукта или услуги, проектирование фирменного дизайна продукта или формулирование и развитие идеи бренда.

С лингвистической точки зрения, при разработке заданий для тренировки, прежде всего, коммуникативных навыков, необходимо уделять внимание вербальным и невербальным аспектам общения. Владение структурой языка, вопросами семантики и прагматики могут существенно улучшить процесс коммуникации. Поэтому на занятиях следует уделять внимание языковым аспектам, например, фонетике, чтобы улучшать произношение, обеспечивая четкую речь, а также синтаксису и семантике, чтобы понимать, как язык передает значение. Студенты также должны быть осведомлены о социолингвистических явлениях, о том, что язык меняется в разных социальных контекстах. Наконец, факторы невербальной коммуникации не должны остаться без внимания: поза, жесты, выражение лица (body language) говорящего влияют на взаимопонимание; студенты учитывают это, когда моделируют деловые ситуации.

Приведем примеры заданий по работе с рекламными слоганами для занятия по иностранному языку.

### **I. Задание на декодирование маркетинговых слоганов.**

Цель: проанализировать и понять использование маркетинговых слоганов в брендинге и рекламе.

Этапы выполнения задания:

1. В парах или малых группах найти и составить список известных слоганов разных брендов (например, Apple, Nike, LG и т.д.).
2. Проанализировать слоганы по следующим критериям: а) язык: сложный, простой, запоминающийся? б) целевая аудитория: на кого рассчитан слоган, как слоган привлекает клиентов? в) идентичность бренда: как слоган отражает идентичность и ценности бренда? г) запоминающиеся элементы: что делает слоган запоминающимся или действенным?
3. После анализа слоганов, каждая группа представляет найденный материал классу, описывая слоганы на основе выбранных критериев.
4. Далее, весь класс обсуждает значение слоганов в маркетинге и брендинге. Рассматриваются, в частности, следующие вопросы: Почему в маркетинге важны слоганы? Как слоганы влияют на узнаваемость бренда и приверженность бренду потребителя? Что делает слоган действенным, а что – неэффективным?
5. В заключение, студенты могут создать собственные слоганы для вымышленных или существующих брендов, принимая во внимание элементы, выявленные на этапе анализа слоганов.

## **II. Задание на анализ влияния слоганов на поведение потребителя.**

Цель: критически оценить эффективность маркетинговых слоганов с точки зрения влияния на потребительское поведение и восприятие бренда.

Этапы выполнения задания:

1. Выбрать бренд и ассоциируемый с ним слоган.
2. Найти академическую литературу по влиянию маркетинговых слоганов на поведение потребителя, восприятие бренда и покупательские решения.
3. Написать отчет, включающий следующие пункты плана:
  - а) Вступление: изложить фоновую информацию о выбранном бренде и его слогане; объяснить значение изучения влияния слогана на поведение потребителя.
  - б) Обзор литературы: обобщить и критически осмыслить найденные результаты академических исследований по влиянию слоганов на восприятие бренда и поведение потребителя.
  - в) Анализ реальной ситуации: проанализировать слоган выбранного бренда через призму изученной литературы; обсудить, как слоган соотносится с тем, что выявлено академическими исследованиями.
  - г) оценить, как слоган повлиял на поведение потребителя, его покупательские решения и приверженность бренду. Обсудить потенциальные ограничения или критические замечания по поводу воздействия слогана.
  - д) Заключение: суммировать ключевые моменты из обзора литературы и анализа реального примера. Сформулировать рекомендации, которые следует учитывать при создании или изменении слоганов.

## **III. Изучение маркетинговых слоганов в разных культурных контекстах.**

Цель: Выявить национальные особенности и эффективность маркетинговых

слоганов в различных регионах.

Этапы выполнения задания:

1. В малых группах выбрать бренд с мировым именем и хорошо известным слоганом и выбрать страну или регион, где этот бренд востребован.
2. Рассмотреть следующие аспекты: а) как слоган бренда адаптирован к культуре данного региона; какие элементы были изменены или особо выделены? б) обсудить эффективность адаптированного для местного рынка слогана: способствовал ли он успеху бренда в этом регионе? в) проанализировать, как слоган отражает или влияет на культурные ценности и поведение потребителя в данном регионе.
3. Подготовить презентацию, демонстрирующую найденные факты и сделанные выводы.

Эти и другие задания позволят магистрантам быть активно вовлеченными в реальный мир рекламных слоганов, понять их значение в маркетинге и отработать навыки анализа слоганов на иностранном языке.

Студенты смогут убедиться на практике, как культура влияет на маркетинговую деятельность, как слоганы адаптируются для различных аудиторий и как они влияют на поведение потребителя в разных культурных контекстах. При этом, навыки работы с академической литературой, исследовательские и презентационные навыки доводятся до уровня, которым владеет специалист соответствующей сферы профессиональной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Кузнецова И. В.* К вопросу о составлении РПД «Иностранный язык в профессиональной деятельности» для магистрантов неязыкового вуза // LXXV Герценовские чтения. Иностранные языки : Международная научная конференция (14-15 апреля 2022 г., г. Санкт-Петербург): сб. науч. ст. / под ред. Т. И. Воронцовой, Н. Ю. Зайцевой. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – С. 503–506.

УДК 80

*Макарова А. Н.*

### **ТИПОЛОГИЯ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,  
г. Рязань, Российская Федерация*

**Аннотация.** В настоящей статье будет предложена типология заданий для проверки уровня сформированности лексической компетенции у студентов младших курсов языкового вуза. В статье также приводятся необходимые методические комментарии по использованию данных заданий как в

качестве контрольных, тестирующих заданий, так и в качестве обучающего контроля. Основными типами заданий, предложенных в данной статье, являются дефиниции, подбор синонимов, распределение или сортировка лексических единиц согласно определенному критерию, перевод текста с русского на английский язык и наоборот.

**Ключевые слова:** английский язык, короткий рассказ, лексическая компетенция, средства оценивания, типология тестовых заданий, обучающий контроль.

Чтение художественного текста – это обмен опытом, фактическим и эмоциональным, между авторов и читателем, в устной или письменной форме, выраженный вербально посредством слова и художественного образа, которые воздействуют на читателя. По мере чтения читатель строит догадки и выдвигает гипотезы, которые в процессе работы с художественным текстом подтверждаются или опровергаются. Из того, что человек приобрел на основании догадок и гипотез, делаются выводы, являющиеся дополнением к уже имеющемуся опыту.

В настоящей статье в качестве материала для формирования лексической компетенции мы рассматриваем короткий рассказ. Являясь небольшими по объему, при этом вбирая в себя необходимый набор как лингвистических, так и экстралингвистических средств, которые поддерживают содержание произведения, эмоциональную завершенность, короткие рассказы дают возможность развивать внутреннюю мотивацию студента, что в свою очередь обеспечивает осознанное, а значит и успешное овладение материалом. Это значит, что у студентов формируются такие умения, как: определять коммуникативное намерение автора и его замысел, обращаться к своему лингвистическому и экстралингвистическому опыту, предвосхищать развитие сюжета и т.д. Несомненно, сформированность вышеперечисленных умений необходимо проверять как на самом занятии (на этапах тренировки и речевой практики), так и в качестве тестирующего контроля. Однако в данной статье мы в большей степени фокусируемся на проверочных заданиях для оценки уровня сформированности лексических навыков.

В качестве анализируемых рассказов мы выбрали короткие рассказы У.С. Моэма «The Luncheon», «The Letter», «The Kite».

Одним из типов заданий является – угадать слово по дефиниции. Такой тип задания позволяет не только проверить тщательную работу с текстом рассказа, но и развивает у студентов навыки и умения перифраза. Кроме того, такие задания можно использовать и в качестве обучающего контроля на занятии. Это позволяет расширить как активный, так и пассивный словарный запас студентов:

*The Luncheon*

*William Somerset Maugham*

*Guess the word by its definition and the first letter:*

a feeling of being satisfied with yourself or with a situation –  
**c**.....  
 the process in which your body changes food in your stomach into  
 substances that it can use – **d**.....  
 to take and then let out a long deep breath that can be heard, to show that  
 you are disappointed, sad, tired, etc. – to **s**.....  
 (of fruit, vegetables and meat) containing a lot of juice and tasting good –  
**s**.....  
 showing a strong and unreasonable desire to harm or upset somebody  
 because you think that they have harmed you – **v**.....  
 to say or do something that makes somebody less frightened or worried –  
 to **r**.....

### *The Letter*

*William Somerset Maugham*

***Guess the word by its definition and the first letter:***

extremely upset and anxious so that you cannot think clearly –  
**d**.....  
 something, for example a document, piece of paper money, etc., that has  
 been copied in order to cheat people – a **f**.....  
 having a lot of courage; being very determined – **p**.....  
 an expert in a particular subject who is asked by a court or other official  
 group to give advice – an **a**.....  
 (especially of women) quiet and well behaved – **d**.....  
 to give somebody advice on moral standards, behaviour, etc. – to  
**p**.....  
 (in a written work) is the passages which explain where events take place,  
 what happened before the story begins, and the background of the characters –  
**e**.....

### *The Kite*

*William Somerset Maugham*

***Guess the word by its definition and the first letter:***

to make somebody accept the same opinions, wishes, etc. as your own – to  
**i**..... smth upon smb  
 (of a person) thin, and usually quite tall – **s**.....  
 a difficulty or problem that delays or prevents something, or makes a  
 situation worse – a **s**.....  
 (of a person) polite, well educated and able to judge the quality of things;  
 having the sort of manners that are considered typical of a high social class –  
**r**.....  
 trying to control other people without considering their opinions or feelings  
 – **d**.....  
 a strong opinion or belief – a **c**.....  
 (of a person's skin or face) having a slightly yellow colour that does not

look healthy – s.....

a toy made of a light frame covered with paper, cloth, etc., that you fly in the air at the end of one or more long strings – a k.....

a group of words in a fixed order that have a particular meaning that is different from the meanings of each word on its own – an i.....

suddenly begin to cry – to b..... into tears

Одним из типов заданий может быть подбор синонимов. Такое задание предполагает тщательную работу с текстом рассказа. Помимо того, что происходит пополнение словарного запаса студентов, мы также способствуем развитию умений построения монологического высказывания, а именно, слова и выражения подобраны так, что все они характеризуют эмоциональное состояние героев, их поведение. Изменив инструкцию задания следующим образом «*Give synonyms to the following words and phrases. Then make up several sentences characterizing the characters' emotions and behaviour*», мы предполагаем составление описательных предложений, которые в дальнейшем могут использоваться в таких заданиях как составление пересказа, описание чувств и эмоций героев на протяжении всего рассказа. Таким образом, данный тип задания можно использовать и на занятии в качестве обучающего контроля.

Обучающий контроль в равной мере помогает и студенту, и преподавателю, выполняя *корректирующую* функцию. Студент видит свои ошибки, осознает, чему он пока не научился, а преподаватель имеет возможность оценить эффективность учебного процесса и внести изменения в дозирование поурочного материала, способы его объяснения, в организацию самостоятельной работы и т.д. [1, с. 330].

### ***The Luncheon***

***William Somerset Maugham***

***Give synonyms to the following words and phrases:***

to be frightened –

quickly, immediately –

to be short of money –

worry, concern –

to have enough money to be able to buy or do something –

to talk on smth. –

В следующем задании студентам предлагается распределить данные характеристики героев в таблицу:

***Put the following words and collocations into two columns according to their relation to the characters (the narrator and the lady). Then translate them into Russian.***

Hospitable, imposing rather than attractive, inexperienced, ironic, flattering, abandoned, talkative
--



The narrator	Translation	The lady	Translation

Художественный текст является источником всевозможных интерпретаций, доказательность которых должна подтверждаться текстом. При этом интерпретация художественного образа – это многогранный процесс, зависящий в основном от адекватности передачи каждого образа на другом языке. Кроме того, следует отметить, что предпереводческий анализ выявляет и уточняет компоненты коммуникативной ситуации и условия, в которых создавалось художественное произведение, а это является очень важным фактором при обучении чтению на иностранном языке. Помимо этого, предпереводческий анализ устанавливает систему художественных образов, определяя ее как основу выбора автором выразительных средств. Анализ текста в процессе перевода уточняет систему лингвистических средств, которые являются основой создания текста, параллельного авторскому (текста перевода), и соответствия авторского текста и текста перевода на уровне слова, предложения, сверхфразового единства. Что касается постпереводческого анализа, он предполагает сравнительно-сопоставительный анализ ряда переводов, сводится к редактированию текста и выяснению соответствия его коммуникативно значимых частей впечатлению от всего текста. Следовательно, три вида анализа, используемые в единстве, определяют эффективность обучения чтению художественного текста на иностранном языке [2, с. 33]. Именно поэтому мы считаем, что перевод может быть использован и в качестве средства обучения лексике, и в качестве средства, позволяющего проникать в замысел автора рассказа.

***Примеры заданий:***

***The Letter***

***William Somerset Maugham***

***Translate into English:***

В коротком рассказе «Записка» Сомерсет Моэм исследует человеческую природу, показывая читателям, насколько сложными могут быть характеры людей и непредсказуемыми их поступки. Автор помещает своих героев в непростые жизненные ситуации: главная героиня рассказа находится под стражей. Однако трудно поверить, чтобы такая женщина как Лесли могла совершить убийство – ведь она и мухи не обидит. Автор изображает практически идеальный образ героини – тихая, милая, скромная. Но действительно ли это так или же под маской вежливости и благовоспитанности скрываются злоба и дьявольская страсть? Моэм мастерски выстраивает сюжет и рисует образы героев, так что развязка истории не является столь неожиданной. Различные намеки, оставленные автором с самого

начала рассказа, заставляют читателей постоянно анализировать, выдвигать гипотезы и находить им подтверждение или опровержение. Более того, рассказ примечателен тем, что автор абсолютно объективен к героям и их поступкам, он никого не осуждает и никому не симпатизирует, он не навязывает свое мнение, а позволяет читателям сделать собственные выводы.

### *The Kite*

*William Somerset Maugham*

#### ***Translate into good Russian:***

- Mr. Sunbury had pale blue eyes and his complexion was pasty.
- Mrs. Sunbury was a little woman, but strong, active, and wiry, with sallow skin, sharp regular features, and small beady eyes.
- Mrs. Sunbury's first name was Beatrice, and when she got engaged to Mr. Sunbury and he ventured to call her Bea she put her foot down firmly.
- Mrs. Sunbury always kept herself to herself and she couldn't allow her son to be mixed up with a lot of riff-raff.

Таким образом, в настоящей статье мы привели некоторые типы заданий, которые могут быть использованы для проверки уровня сформированности лексической компетенции у студентов младших курсов языкового вуза как на занятии в качестве обучающего контроля, так и в качестве суммирующего контроля.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ван Циньлин, Колкер Я. М., Устинова Е. С., Марьяновская Е. Л. Русский как иностранный: преподавание с опорой на родной язык и язык-посредник. Коллективная монография. – СПб. : Алеф-Пресс, 2019. – 381 с.
2. Марьяновская Е. Л. Перевод как инструмент обучения чтению художественной литературы // Иностранные языки в высшей школе. – Рязань, 2014. – Вып. 2 (29). – С. 28–33.

УДК 372.881.161.1

*Осипова Т. А.*

### **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,  
г. Гомель, Республика Беларусь*

**Аннотация.** В статье обосновывается важность чтения и анализа художественных текстов русской литературы в процессе обучения студентов-инофонов русскому языку, рассматриваются основные методы работы с такими текстами на занятиях на начальном этапе обучения (уровень А2). Прослеживается процесс анализа художественного текста на предтекстовом,

притекстовом, послетекстовом этапах. Особое внимание обращается на использование адаптированных текстов. Подчеркивается важность формирования межкультурной компетенции путем изучения художественных текстов известных русских писателей в рамках компетентного подхода в обучении русскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, русская художественная литература, методика преподавания, адаптированный текст, межкультурная компетенция.

Как указывает Р. В. Миксюк, в процессе обучения иностранных студентов русскому языку текст занимает одно из главных мест. Текст является основной единицей обучения, поскольку «[...] дает возможность организовать работу по развитию навыков во всех видах речевой деятельности: чтении, говорении, аудировании и письме» [3, с. 59]. Бесспорно, русский художественный текст является важным средством обучения иностранных студентов русскому языку. Тексты художественной литературы дают возможность глубже понять значения слов, позволяют инофонам проникнуть в русскую культуру, познакомиться с творчеством (а параллельно и с биографией) известных русских писателей. Кроме того, часто в этих текстах затрагиваются глубокие философские вопросы, темы, интересные и близкие студентам (тема любви, взросления, нравственного выбора и т.п.), что мотивирует учащихся читать произведения художественной литературы и повышает эффективность обучения русскому языку.

В процессе преподавания русского языка как иностранного важное значение имеет компетентный подход. При компетентном подходе в центре внимания находится обучаемый, у которого развиваются межкультурная компетенция, умения обрабатывать информацию, взаимодействовать с окружающими, работать в группе, давать оценку собственной деятельности [1, с. 152].

Методисты спорят о том, какие художественные тексты – аутентичные или адаптированные – использовать для обучения русскому языку. Аутентичные художественные тексты сложны для студентов-инофонов, поскольку, кроме хорошего владения русским языком, необходимы фоновые знания. По нашему мнению, на начальном этапе обучения (уровень А2) целесообразно использовать адаптированные художественные тексты.

Во-первых, необходимо выбирать тексты авторов, язык которых простой и понятный, тексты, в которых преобладает общеупотребительная лексика, а специальная, терминологическая, жаргонная лексика почти или полностью отсутствует.

Во-вторых, эффективно изучение текстов небольшого объема – рассказов. Если рассказ большой по объему, его нужно сократить.

В-третьих, нужно предлагать студентам-инофонам для изучения тексты писателей, близких нашему времени. Не все произведения русских

классиков XIX или первой половины XX века подойдут для занятий, поскольку нужно быть осведомленным о реалиях того времени, чтобы понять такие тексты.

В-четвертых, нужно выбирать художественные произведения такой тематики, которая заинтересует студентов, позволит им почувствовать себя вовлеченными в представленную в тексте ситуацию, позволит спроецировать события на свою личность; таким образом, помимо образовательной и развивающей целей, будет достигаться и воспитательная цель.

Н. Ю. Ильина считает, что рассказы И. А. Бунина оптимальны для работы с иностранными студентами разной степени подготовки, так как они небольшие по объёму, а сюжеты рассказов – любовные переживания, взаимоотношения людей – интересны и актуальны в молодёжной аудитории [1, с. 154]. Интересны и полезны для студентов рассказы А. П. Чехова, А. И. Куприна, некоторые произведения Ю. П. Казакова, В. Г. Распутина и других известных русских писателей.

В качестве примера приведем методику работы с рассказом Юрия Казакова «Голубое и зеленое». Герои рассказа – Алеша (17 лет) и Лиля (16 лет). Они гуляют по Москве, ходят в кино, музеи. Она ждет его из поездки на Север. Это их первая любовь, первый поцелуй. Вскоре Алеша начинает казаться Лиле слишком наивным. Лилия начинает встречаться с другим парнем и выходит замуж. Лилия просит Алешу проводить ее на Север. При встрече она называет их первую любовь глупой. Алеша, хоть и начинает встречаться с другими девушками, спустя годы вспоминает Лилию и видит ее в снах, что тревожит его и не дает нормально жить, создавать свою семью.

Для обучающихся уровня А2 целесообразно использовать адаптированный текст из учебника Лебединского С.И. и Гончара Г.Г. «Русский язык как иностранный» [2, с. 82–90]. Этот адаптированный текст называется «Моя первая любовь». После текста дается комментарий – сведения об авторе, о топонимах, встречающихся в тексте, и др. Тема любви актуальна для молодежи, так что студентам будет интересно прочесть этот текст, пережить эмоции, волнующие главного героя.

Как известно, работа над художественным текстом состоит из следующих этапов: предтекстового, притекстового, послетекстового. На предтекстовом этапе следует подготовить обучающихся к чтению текста, кратко рассказать об авторе, месте и времени действия.

Предтекстовые задания могут быть такими:

1. Читали ли вы когда-нибудь рассказы Ю. Казакова на русском или родном языке?
2. Рассказ (адаптированный) называется «Моя первая любовь». Как вы думаете, о персонажах какого возраста рассказывает писатель?
3. Вспоминаются ли вам какие-либо ситуации из вашей жизни, связанные с влюбленностью? и т.п.

После ответов на эти вопросы студенты читают текст и выполняют

притекстовые задания, например, такие:

1. Назовите главных героев рассказа (Алеша и Лиля). Опишите их внешность.

2. Действие рассказа происходит в одном месте или переносится в разные места?

3. Попробуйте описать внутренний мир главных персонажей произведения. Можно ли утверждать, что они одинаково способны на глубокие чувства?

4. Кто вам больше симпатичен – Алеша или Лилия?

5. Как вы оцениваете упрек Лизы, что Алеша никогда не дарил ей цветов? и т.п.

Лексико-семантический анализ текста целесообразно дополнить грамматическим анализом, предложив студентам найти в тексте грамматические явления, изученные к этому времени (например, найти абстрактные существительные, глаголы совершенного и несовершенного вида, цветочные прилагательные и т.д.).

Послетекстовые задания после прочтения рассказа могут быть следующими. Порассуждайте:

1. Как вы думаете, почему в оригинальном варианте рассказ называется «Голубое и зеленое»?

2. Какие эмоции переживают персонажи рассказа?

3. Чья жизненная позиция вам ближе – Алеша или Лилия?

4. Осуждаете ли вы кого-либо из главных героев?

5. Составьте письменный пересказ прочитанного текста.

Голубое и зеленое – свет от окон, символ первой любви, романтичности героя. Часто студенты оценивают поступок Лилии отрицательно: она предпочла более успешного парня влюбленному в нее Алеше. Однако можно критиковать Алешу за неумение отпустить ситуацию, справиться со своими чувствами, жить полной жизнью независимо от отношения к нему девушки, которую он полюбил. Важно, по нашему мнению, донести до студентов, что не следует создавать трагедию из-за несостоявшейся любви.

Еще один пример текста, чтение и анализ которого будет полезным для студентов – рассказ «Уроки французского» В. Распутина. Этот рассказ считается автобиографическим, повествующим об эпизоде из жизни самого Валентина Распутина.

Главный герой, рассказчик – мальчик одиннадцати лет из бедной семьи. Приехал в город из деревни учиться, так как в деревне есть только начальная школа. Мальчик одаренный, учился очень хорошо, только ему не давалось произношение французских слов. У мальчика не было денег на продукты, он начал играть на деньги, при этом его избивали старшие мальчики. Учительница французского языка Лидия Михайловна предлагала ученику продукты, но он не мог их брать, поскольку не мог ничего давать вза-

мен. Тогда учительница начала играть с мальчиком на деньги, чтобы он таким способом мог принять ее помощь. Теперь главный герой взрослый и чувствует свою вину перед Лидией Михайловной, поскольку она пожертвовала своей работой, чтобы помочь ему.

Адаптированный вариант этого рассказа также предлагается в учебнике Лебединского С. И. и Гончара Г. Г. [2, с. 36–41].

На предтекстовом этапе нужно подготовить студентов к чтению текста, кратко рассказать об авторе – В. Г. Распутине, а также о времени и месте, в котором происходит действие. Если не объяснить студентам, что действие происходит в Сибири, то один из эпизодов рассказа вызовет непонимание и смех, а именно тот эпизод, где упоминается, что главный герой видел яблоки только на картинках. Предтекстовые задания могут быть такими:

1. Знакомо ли вам имя В. Распутина, читали ли вы когда-нибудь его произведения на русском или родном языке?

2. Название рассказа «Уроки французского». Как вы думаете, какова тема рассказа?

3. Любили ли вы учиться в школе, какие предметы были любимыми, какие – нет и почему?

4. Есть ли у вас любимые учителя? и т.д.

Далее следует чтение текста. Притекстовые задания могут быть следующими. Ответьте на вопросы:

1. Кто главный герой рассказа? Почему он не назван по имени?

2. Почему писатель ведет повествование от лица персонажа, какие преимущества такого повествования?

3. Как мальчик (главный герой) попал в город из деревни? Любил ли он учиться?

4. Какой школьный предмет был трудным для главного героя?

5. Почему мальчик начал играть на деньги?

6. Почему Лидия Михайловна обратила внимание на мальчика? и подобные. Здесь также лексико-семантический анализ текста дополняем грамматическим анализом.

Послетекстовые задания после прочтения рассказа состоят в обсуждении идеи рассказа В. Распутина и составлении письменного пересказа текста. Можно задать следующие вопросы:

1. Как вы думаете, правильно ли поступила Лидия Михайловна, вмешавшись в жизнь главного героя?

2. Что вы скажете о позиции других учителей? Могли ли они заметить, что у ученика есть проблемы? Почему они не вмешались?

3. Вы учитесь на педагогической специальности и готовитесь работать учителями. Каковы ваши действия в подобной ситуации? Нужно ли вмешиваться, если это не входит в рабочие обязанности?

4. Как вы понимаете название рассказа – «Уроки французского»? Только учеба здесь имеется в виду?

5. Составьте письменный пересказ прочитанного текста.

Обычно студенты отвечают, что они поступили бы так, как Лидия Михайловна, однако высказывается мнение, что она обратила внимание на проблемы главного героя и помогла ему потому, что у нее не было своей семьи и детей. В целом этот рассказ воспитывает в будущих педагогах неравнодушные, любовь и внимание к людям. Кроме того, студенты вспоминают своих учителей, думают, за что они могли бы быть им благодарными. Уроки французского – это также уроки милосердия, уроки жизни.

Таким образом, использование художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному очень важно, поскольку развивает межкультурные компетенции студентов-инофонов, увеличивает их знание о России, обогащает словарный запас, позволяет ненавязчиво повторять грамматику, а также дает богатый материал для реализации воспитательных задач.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Ильина Н. О.* Чтение и интерпретация художественного текста как фактор формирования коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 4. [Электронный ресурс]. URL : [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_44617890\\_85941293.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44617890_85941293.pdf) (дата обращения: 10.04.2024).

2. *Лебединский С. И., Гончар Г. Г.* Русский язык как иностранный: Учебник. – 2-е изд., доп. и перераб. – Мн. : БГУ, 2011. – 402 с.

3. *Миксюк Р. В.* Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. – 2019. – Том 3. – № 1. – С. 59–63. [Электронный ресурс]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-tekst-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/viewer> (дата обращения: 10.04.2024).

УДК 378

*Поникаровская В. В., Панюшкина М. А.,  
Суслина А. А., Попова М. Г.*

#### **ПРИМЕНЕНИЕ AGILE И SCRUM ТЕХНОЛОГИЙ В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)**

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта,  
г. Калининград, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье определяется сущность Agile и Scrum-технологий, сформулированы основные принципы методологий эджайл, рассматриваются этапы работы на базе Scrum технологии, приводятся примеры практической апробации Scrum и Agile технологий на базе БФУ им. И. Канта, демонстрирующие их успешное применение в процессе обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** методология, Agile и Scrum-технологии, рамочная структура, scrum-мастер, умение работать в команде, коммуникабельность, рефлексивная деятельность.

В современных условиях значительную роль в изменении образовательного процесса играют развитие технологий и требование быстрой адаптации методов обучения с целью формирования комфортной, целостной и эффективной образовательной среды. Одним из трендов российского образования является применение гибких методологий эджайл.

Методология Agile (англ. «гибкий») первоначально возникла в сфере IT и применялась для разработки программного обеспечения. Agile-технология представляет собой гибкий подход в управлении проектами, подразумевающий постоянную адаптацию, итеративное развитие и быстрый ответ на изменения.

Scrum (англ. «схватка») – одна из наиболее популярных рамочных структур Agile, предлагает конкретный набор принципов и практик, который помогает командам продуктивно сотрудничать и эффективно взаимодействовать в процессе работы над проектом. Иначе его называют «структурным подходом». Соотнесение Scrum-технологии с образовательным ландшафтом Вуза способствует созданию среды, ориентированной на личность и индивидуальные потребности обучающегося, где циклические итерации, самооценка, персонализация образовательного опыта и коллаборация становятся ключевыми элементами образовательного процесса. Отличия Agile и Scrum подходов представлены на Рисунке 1.

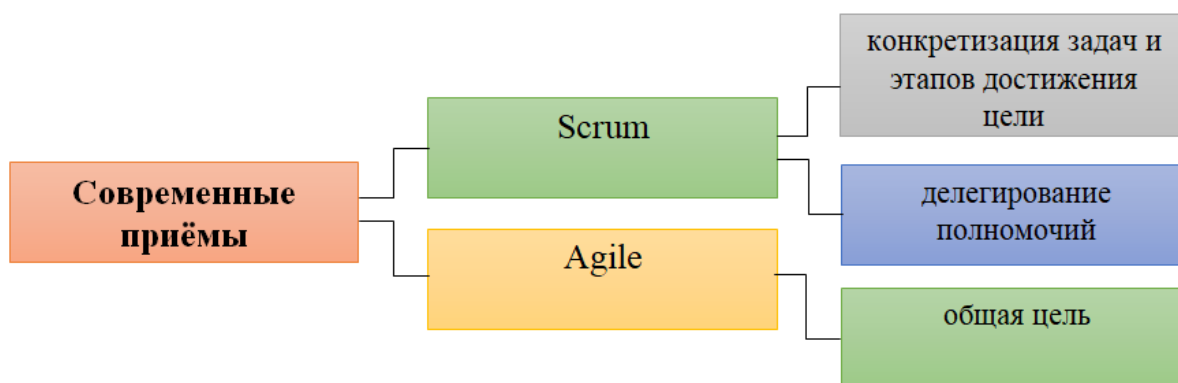


Рисунок 1. Отличия Agile и Scrum подходов

Agile и Scrum подходы дополняют друг друга: первый определяет общие цели, требования и желаемые результаты, а второй конкретизирует их для эффективной реализации задач. Для успешного завершения проекта необходимо не только четкий план, но и творческий подход, креативность, коммуникабельность, умение работать в команде и флексибельность.

При интеграции Agile и Scrum-технологий необходимо учитывать основные принципы методологий эджайл:



1. Работа короткими циклами. Организация процесса обучения предполагает деление курса на четко структурированные интервалы времени – итерации или спринты, продолжительностью обычно от одной до четырех недель, в рамках которых студенты работают над достижением конкретных, заранее определенных целей в рамках учебного модуля.

2. Групповой подход. В Agile-методологии на первое место выводятся участники и их взаимодействие, а не происходящие процессы и события. Поэтому для решения учебных задач создаются кросс-функциональные команды. Группой выбирают лидера и распределяют задачи. Рекомендованный размер команды – 5-6 человек. Эффективное взаимодействие членов команды позволяет учащимся не только активнее включаться в процесс обучения, но также развить командный дух и коммуникационные способности.

3. Игровой подход. В гибких подходах необходимо достичь определённого результата, а как именно – не имеет принципиального значения. Участники могут использовать мозговые штурмы, придумывать новые идеи и находить нестандартные решения поставленных учебных задач. Главная задача – это качество создаваемого проекта, а не четкое соблюдение регламента, инструкций и методических рекомендаций.

4. Постоянное обсуждение и улучшение результатов. В Agile-подходах в конце каждого спринта команда обсуждает полученные результаты и даёт оценку работе. Оперативная обратная связь позволяет своевременно скорректировать план обучения и методику преподавания, а также уделить внимание вызывающим трудности элементам, восполнить пробел в знаниях, не дожидаясь промежуточного или итогового контроля.

5. Внутренняя оценка вместо внешней. Оценка scrum-команд проходит при защите итоговых проектов. В конце каждого спринта преподаватель выбирает одну или две команды, оценивает их результаты и затем предлагает участникам этих команд самим оценить свою работу. Такой подход помогает учащимся объективно оценивать результаты своей работы и более ответственно относиться к проработке и совершенствованию проекта.

6. Изменение роли преподавателя. При Agile-подходе преподавателю отводится роль scrum-мастера или владельца проекта, который задаёт направление поиска источников информации, задает темп работы, ставит конкретную цель, помогает определить задачи и корректирует действия учащихся. Основная задача scrum-мастера - создать продуктивную образовательную среду, где обратная связь и непрерывная циклическая работа над улучшением процессов станут ключевыми факторами успеха.

Технология Scrum включает в себя пять основных этапов (Рисунок 2).



Рисунок 2. Этапы технологии Scrum

Работа начинается с планирования спринта, где преподаватель определяет учебную нагрузку на предстоящий цикл. На втором этапе формируются команды. Команды могут сами организовывать свою работу и управлять ею благодаря структуре и полномочиям, которые предоставляет им преподаватель. Это существенно повышает эффективность и результативность, а также дает качественно иной опыт обучения и личностного роста. Главный принцип: «Быть эффективным – делать вещи правильно, быть результативным – делать правильные вещи» [1].

Команды обучающихся имеют следующие характеристики:

— Команды работают по принципу самоорганизации. Никто, даже преподаватель, не указывает команде, как достичь поставленных целей обучения. Члены команды должны сами разрабатывать план действий, распределять обязанности и искать необходимые материалы для выполнения проекта.

— Команды являются мультипрофильными: участники обладают разносторонними навыками и личностными качествами, необходимыми для достижения образовательных целей и саморазвития в рамках командной работы.

— В командах могут быть представлены различные умения и сферы интересов, однако ответственность лежит на всей команде в целом.

— Участники могут самостоятельно принимать решения о том, хотят ли они использовать свои сильные стороны или развиваться в новых направлениях.

— Команды активно отслеживают свой прогресс и качество выполнения проекта, опираясь на критерии успеха и согласованные правила внутри группы.

Третий этап включает работу над проектом и предусматривает самостоятельную работу команд, преподаватель выступает в роли наставника. На четвёртом этапе участники представляют свои работы и оценивают работу остальных групп. На заключительном этапе реализуется принцип обратной связи, как для команды, так и для каждого участника в отдельности с целью повышения успеваемости и эффективности обучения.

Ключевыми элементами работы с применением Agile и Scrum-технологий являются:

1. Бэклог продукта – список задач и тем, которые должны быть изучены. Этот список формируется как преподавателем, так и студентами и представляет собой динамический документ, регулярно обновляемый в соответствии с достигнутым прогрессом и изменяющимися потребностями группы.

2. Спринты – периоды, в рамках которых студенты концентрируют свои усилия на достижение целей, сформулированных с учетом приоритетов из бэклога продукта. Завершение каждого спринта подразумевает оценку достигнутых результатов.

3. Daily stand-ups – ежедневные короткие встречи (по 15 минут), на которых участники курса делятся своим прогрессом, планами и опытом преодоления возникших трудностей.

4. Ретроспективы – встречи в конце каждого спринта с целью анализа, что было сделано, что можно улучшить и определение областей для дальнейшего развития. В рамках данного формата реализуются принципы рефлексивного обучения, когда каждый элемент учебного модуля подвергается критическому анализу с точки зрения его эффективности и достаточности для достижения максимального результата. Рефлексивная деятельность учащихся формирует жизненно необходимые навыки. Обдумывание процесса помогает участникам нести ответственность за собственные успехи или неудачи, изучить свои сильные и слабые стороны, оценить факторы, которые могут препятствовать их прогрессу [2].

На базе ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» в БФУ им. И. Канта в ходе апробации Scrum и Agile технологий были реализованы в 2023 году несколько проектов, демонстрирующих их успешное применение в процессе обучения иностранному языку. Для рабочих групп преподавателей администрацией кластера были проведены тренинги и семинары, объясняющие принципы Agile и Scrum технологий, а также особенности практического применения методологий эджайл. Перед разработкой проектов был проведён анализ и оценка потребностей студентов, формирующих экспериментальные группы. Группы создавались без привязки к преподавателю и профилю подготовки и состояли из студентов разных специальностей.

В рамках первого проекта был разработан учебный курс по дисциплине «Иностранный язык» (немецкий, английский), базирующийся на

принципах эджайл методологий. Agile-подход применялся для обеспечения гибкости учебного процесса, а методика Scrum – для структурирования практических занятий. Цели курса формулировались в рамках спринтов, каждый из которых был ориентирован на достижение конкретных учебных задач, например, овладение лексическим минимумом или грамматическим материалом по изучаемой теме. Ретроспективы по завершении спринтов предоставляли возможность для корректировки учебного плана с целью максимальной адаптации учебного контента к индивидуальным потребностям и предпочтениям студентов.

Во втором проекте Agile и Scrum технологии использовались для динамичного планирования учебного процесса. Учащиеся вместе с преподавателями участвовали в структурировании учебных модулей, что позволяло сделать процесс изучения максимально релевантным и интересным для студентов. Применяемые технологии радикально изменили процесс обучения и способствовали развитию навыков самообразования и саморазвития, формированию ответственного отношения к учёбе и значительно повысили мотивацию к обучению.

Третий проект был реализован на базе онлайн-платформы [lms.kantiana.ru](https://lms.kantiana.ru), где методологии Agile и Scrum применялись для индивидуализации процесса обучения. Система предлагала студентам проекты, которые они могли самостоятельно выбирать в соответствии со своими интересами и языковым уровнем, а затем работать над ними в формате спринтов. Выполнение заданий сопровождалось обратной связью от преподавателей и членов группы, что стимулировало развитие навыка саморефлексии и прогнозирования результатов, навыков взаимодействия в команде и самостоятельной работы.

Эти примеры демонстрируют, что применение Agile и Scrum методологий в процессе изучения иностранных языков может быть весьма результативным. Гибкость в планировании учебного процесса, активное вовлечение учащихся в организацию обучения, а также упор на развитие коммуникативных навыков способствуют повышению качества и эффективности обучения иностранному языку.

Несмотря на то, что обучение иностранному языку совпадает с принципами agile обучения, для успешного внедрения данных методологий необходимы дополнительные исследования и разработка рабочих программ, учитывающих специфику дисциплины «Иностранный язык».

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисова А., Бредихина Е., Нек А.* Руководство по eduScrum. [Электронный ресурс]. – URL : [https://eduscrum.com.ru/wp-content/uploads/2020/04/The\\_eduScrum\\_Guide\\_RU\\_2\\_0.pdf](https://eduscrum.com.ru/wp-content/uploads/2020/04/The_eduScrum_Guide_RU_2_0.pdf)
2. *Вербовская В.* Рефлексивное обучение: зачем необходимо анализировать опыт? [Электронный ресурс]. – URL : <https://4brain.ru/blog/refleksivnoe-obuchenie-zachem-neobhodimo-analizirovat-opyt/>

**ИЗ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО  
ФАКУЛЬТЕТА ФГБОУ ВО «НГПУ» С ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КЛАССАМИ ГОРОДА  
НАБЕРЕЖНЫЕ ЧЕЛНЫ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**

*Набережночелнинский государственный педагогический университет,  
г. Набережные Челны, Российская Федерация*

**Аннотация.** Данная работа представляет собой описание и анализ опыта взаимодействия преподавателей филологического факультета Набережночелнинского государственного педагогического университета с обучающимися психолого-педагогических классов, полученного по итогам реализации предметного модуля по иностранному языку. В статье представлены форматы взаимодействия вуза с психолого-педагогическими классами города Набережные Челны и Закамского региона. Детально описываются особенности реализации формата «Научно-методическое сопровождение» психолого-педагогических классов, освещены его достоинства и отдельные недостатки.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, психолого-педагогические классы, научно-методическое сопровождение, предметный модуль.

Работа в профильных классах, а также профориентационная деятельность в НГПУ с целью привлечения потенциальных абитуриентов из школ города и ближайших районов велась всегда. В разные годы эта работа приобретала различные формы. Так, например, долгое время в вузе существовал Детский университет НГПУ, где каждый месяц преподаватели кафедр проводили различные внеурочные мероприятия на английском языке и приглашали школьников для участия. По выходным был организован Лекторий для детей, в котором преподаватели читали лекции на интересные темы. С 2021 года работа данного Предуниверсария приобрела новую форму.

30 марта 2021 года № ВБ – 511/08 в Письме министерства Просвещения Российской Федерации средним общеобразовательным организациям страны было рекомендовано открыть классы «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей [2]. Наш вуз не остался в стороне и активно включился в эту работу.

Цель настоящей работы состоит в систематизации форм и методов организации взаимодействия филологического факультета ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» с психолого-педагогическими классами г. Набережные Челны.

В городе Набережные Челны данная работа ведется уже на протяжении трех лет под руководством и методическим сопровождением Набережночелнинского государственного педагогического университета. В 2022-2023 году «Психолого-педагогические классы» были открыты в 15 школах города Набережные Челны и в 10 школах Закамского региона. С нового учебного года еще четыре школы Набережных Челнов и 5 школ Закамского региона присоединились к проекту. На сегодняшний день под кураторством НГПУ в городе и в районах республики функционируют 57 психолого-педагогических классов.

В каждой школе определен наставник по работе с данным классом от школы и куратор программы от университета. Кроме этого мы привлекаем к наставничеству студентов нашего факультета.

Работа филологического факультета с обучающимися 10 «П» (психолого-педагогического) класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37 с углубленным изучением отдельных предметов» с Торжественного открытия работы психолого-педагогических классов в Городе Набережные Челны. Мы начали сотрудничать именно с данной школой, так как большое внимание в данном общеобразовательном учреждении уделяется углубленному изучению английского и французского языков, что полностью совпадает с направлением работы кафедры романо-германских языков и методик их преподавания.

В соответствии с методическими рекомендациями, представленными в письме министерства Просвещения РФ, работа в психолого-педагогических классах ведется в следующих форматах.

### Механизмы организации психолого-педагогических классов при НГПУ:

#### 1 Формат

##### «Внутришкольная профилизация» -

образовательная программа «В мире будущей профессии» реализуется преподавателями НГПУ в контактной (выездной) форме по профильным направленностям:

- психолого-педагогической;
- математической;
- информационно-технологической;
- гуманитарной

#### 2 Формат

##### «Базовая школа» -

образовательная программа реализуется преподавателями НГПУ еженедельно в контактной форме по модулям: Основы педагогики, Основы психологии, Основы коммуникации.

Модуль «Профильные субботы в Технопарке НГПУ» (каждая четвертая суббота месяца в форме контактных занятий в Технопарке НГПУ)

#### 3 Формат

##### «Научно-методическое сопровождение» -

образовательная программа реализуется с привлечением к работе педагогов-наставников школы по модулям:

- Основы педагогики и психологии;
- Модуль профильной направленности;
- Модуль внеурочной воспитательной работы.

Вуз обеспечивает научно-методическое сопровождение школьных педагогов-наставников (закреплены кураторы от вуза, составлены дорожные карты взаимодействия, проведены курсы повышения квалификации наставников)

Рис. 1. Механизмы организации психолого-педагогических классов в ФГБОУ ВО «НГПУ».

На ежегодном собрании методистов вуза с директорами и наставниками школ для работы в психолого-педагогических классах в 37 школе был выбран 3 формат «Научно-методическое сопровождение», как наиболее оптимальный.

Таким образом, программа работы в 10 «П» (психолого-педагогическом) классе состоит из трех модулей. Первый модуль «Основы педагогики и психологии» в объеме 16 академических часов заключается в проведении занятий по педагогике и психологии и организацией психологических тренингов преподавателями вуза и наставником от школы. Занятия проходят как в контактной форме на базе школы, так и дистанционно через цифровую платформу Moodle.

Второй модуль, который реализует кафедра РГЯиМП, получил название «Perfect your English!» («Совершенствуй свой английский»), так как основным профилем работы в психолого-педагогических классах 37 школы был выбран английский язык. Работа в рамках данного профиля включала проведение открытых лекций и мастер-классов, занятий по совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции в объеме 16 часов, а также различных внеурочных мероприятия на иностранном языке [3].

Третий модуль включает внеурочные мероприятия, которые проводятся на площадках нашего вуза всеми кафедрами для психолого-педагогических классов всех профилей подготовки. Программа данного модуля включает спортивные мероприятия соревновательного характера, интеллектуальные и военно-патриотические игры, профориентационные квизы, экскурсии в Технопарк и приглашения на масштабные вузовские мероприятия.

В рамках данного выступления более подробно хотелось бы остановиться на предметном модуле ‘Perfect your English’, успешно реализованном нами во втором полугодии 2022-2023 учебного года.

Презентация предметного модуля состоялась 26 января 2023 года, на которой мы с обучающимися 10 «П» класса, с наставником и учителями-предметниками обсудили цель и задачи модуля, основные направления и программу работы.

Основными задачами модуля стали совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и формирование положительного отношения к профессии учителя иностранного языка. Также важным стало обеспечение участия обучающихся психолого-педагогических классов в олимпиадах по английскому языку разных уровней, включая Евразийскую лингвистическую олимпиаду, координатором которой является МГЛУ.

Большинство методистов (см., например, Аксенова С. И.), занимаю-

щихся в настоящее время особенностями работы в психолого-педагогических классах, отмечают, что условиями успешной работы такого класса является тщательный отбор содержания обучения, тесное сотрудничество и взаимодействие вуза и школы, а также применение современных цифровых инструментов в преподавании психолого-педагогического и предметного блоков [1].

С учетом данного теоретического положения была составлена программа предметного модуля. Программа рассчитана на 16 академических часов и включает занятия по подготовке обучающихся 10 класса к участию в олимпиадах по английскому языку. Данное направление было выбрано не случайно, так как именно олимпиадные задания направлены на контроль сформированности основных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, формирование которой является основной целью изучения предмета «Иностранный язык» в школе.

Занятия строились согласно логике и порядку выполнения заданий на олимпиадах по английскому языку, таких, например, как «Всероссийская олимпиаде по иностранному языку» и «Евразийская лингвистическая олимпиада».

Большое внимание в проведении занятий предметного модуля уделялось развитию социокультурных знаний и умений обучающихся. С учетом данного требований при реализации модуля была проведена интерактивная лекция на тему «Самые известные факты о Великобритании» и интеллектуальная игра страноведческого содержания.

Реализация предметного модуля предполагала планирование, подготовку и проведение десятиминутных фрагментов занятий самими обучающимися 10 психолого-педагогического класса. Юные педагоги проводили физкультминутки, речевые зарядки и небольшие викторины на уроках иностранного языка в начальной школе, что стало для них профессиональными пробами и первым опытом в качестве учителя иностранного языка.

Это серия занятий по английскому языку, подготовленные нашими студентами, интеллектуальные игры, экскурсия в Технопарк универсальных педагогических компетенций. Одним из итоговых мероприятий стал «Первый городской слет психолого-педагогических классов города Набережные Челны», который представлял собой квиз-соревнования по прохождению карты по станциям разных факультетов. На каждой «станции» обучающиеся психолого-педагогических классов выполняли различные задания.

Итогом взаимодействия НГПУ со школами города и Закамского региона стало участие обучающихся психолого-педагогических классов в олимпиадах, как по педагогике, так и по английскому и французскому языкам. В целом для вуза такая работа также оказалась ценной: так число абитуриентов увеличилось на 15 % по сравнению с предыдущим годом. Выиграли от такого сотрудничества и студенты, которые помимо прохождения производственной практики получили опыт наставничества.



Наряду с положительными результатами, можно говорить об определенных трудностях в организации работы с психолого-педагогическими классами и некоторых разочарованиях. Так, например, несмотря на большую проделанную нами работу, большинство выпускников продолжают стремиться в столичные вузы. Также есть дети, изначально оказавшиеся в психолого-педагогическом классе случайно или по мотивам, не связанным с выбором в будущем профессии учителя. Например, в 10 «П» классе многие ребята стремятся к изучению языков и для поступления выбирают языковые профили, а не педагогические. Кроме этого, работа куратором психолого-педагогических классов, не входит в основную ставку и таким образом, становится дополнительной нагрузкой для преподавателя.

В целом, опыт взаимодействия филологического факультета с психолого-педагогическими классами можно считать положительным и ценным.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов С. И., Базарнова Н. Д. Риски и перспективы развития системы психолого-педагогических классов // Педагогическое образование: новые вызовы и цели : VII Международный форум по педагогическому образованию: сб. науч. тр., Казань, 26–28 мая 2021 года. Том Часть I. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – С. 19–23.

2. Письмо министерства Просвещения Российской Федерации от 30 марта 2021 года № ВБ – 511/08 о направлении методических рекомендаций [Электронный ресурс]. – URL : [https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-30.03.2021-N-VB-511\\_08/](https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-30.03.2021-N-VB-511_08/) (дата обращения 17.02.2024).

3. Синичкина А. А. Специфика формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся психолого-педагогических классов // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков : Сб. науч. ст. XXXIV Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 175-летию И.Я. Яковлева, Чебоксары, 20–21 апреля 2023 года. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 268–273.

УДК 372.881.111.1

*Сырымбет А. А.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

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

**Аннотация.** Статья анализирует развитие стратегической компетенции как ключевого аспекта профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка в рамках учебной программы бакалавриата. Основное внимание уделяется значению различных стратегий для успешного формирования профессиональных навыков в контексте обучения на иностранном языке.

**Ключевые слова:** стратегическая компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, продуктивная стратегия, непродуктивная стратегия.

Умение быть адаптивным и приспособляться к изменяющимся условиям и принимать соответствующие разумные решения являются важной частью современного общества, особенно в контексте профессионального образования.

В нашем исследовании мы рассмотрим различные понятия «стратегия», проанализируем различные позиции к классификации стратегической концепции учителя иностранного языка, где будет определена её место в системе иноязычной коммуникативной компетенции.

Не мало важно подчеркнуть, что уровень владения иностранным языком часто определяется по достижению конкретного уровня иноязычной коммуникативной компетенции, которое может трактоваться по-разному. Для нашего исследования мы выбрали определение Г. М. Фроловой, которая предлагает смотреть на иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность использовать языковые средства для общения в различных сферах деятельности в соответствии с целями и ситуациями коммуникации» [1, с. 288].

Различные исследователи в области иноязычной коммуникативной компетенции охватывали разные компоненты. В нашем исследовании мы хотим суммировать эти компоненты в классификациях в одной таблице [2, с. 336; 3, с. 9–16; 4, с. 233; 5, с. 238].

На таблице ниже можно увидеть, что разные исследователи выделяли стратегическую компетенцию как не мало важный компонент иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Авторы	Н.И. Гез	В.В. Сафонова	Р.П. Мильруд	Е.Н. Соловова	S. Savignon	D. Hymes
Компоненты ИКК						
Лингвистический						
Социолингвистический						
Дискурсивный						
Стратегический						
Интерактивный						
Речевой						
Компенсаторный						
Прагматический						

Мнения лингводидактических специалистов разделяются относительно сущности стратегической компетенции. В то время как одни исследователи понимают сущностью стратегической компетенции являются

навыки восполнение слабого знания иностранного языка, коммуникативного и социального навыков общения в соответствующей среде, некоторые определяют стратегическую компетенцию как умение установить общее понимание между участниками коммуникации, применяя стратегии согласованных взаимоотношений.

Мы, как и многие исследователи, предлагаем подчеркнуть идею компенсации недостаточного знания иностранного языка, т. е. «способность понять чье-либо высказывание и самому породить речевые высказывания, прежде всего, в тех случаях, когда возникают определенные трудности в процессе устного общения» [6, с. 23].

Из выше сказанного мы можем сформулировать стратегическую компетенцию как необходимую составляющую коммуникативной компетенции и в профессиональной направленности для студентов бакалавриата, которым важно помочь сформировать навык для благоприятного иноязычного взаимодействия со своими учениками.

Для определения сущности стратегической компетенции предлагаем рассмотреть термин «стратегия», которое от греческого «strategos» переводится как «военное искусство». Из перевода можно понять, что данный термин применялся для военных операций, но с 1970-х исследователи в области лингводидактики использовали данный термин в значении плана, который может помочь в осуществлении поставленных задач [7, с. 106].

Термин «стратегия» включают осознанность, целеполагание и планирование. В контексте обучения языкам важно различать два типа стратегий: учебные стратегии, которые помогают при освоении языка, и коммуникативные стратегии, которые используются для общения на этом языке. Мы придерживаемся взгляда ученых, которые считают, что эти стратегии взаимосвязаны и иногда трудно отделить одни от других.

В зависимости от оправленной коммуникативной задачи и соответствующим у студентов языкового опыта для сохранения благополучного иноязычного общения можно использовать стратегическое достижение. Для студентов это позволит конструктивно использовать свои уже имеющиеся языковые навыки, т.е. использовать обобщенную речь используя слова базового уровня иностранного языка, охарактеризовать свои мысли с помощью перефразирования, чтобы достичь приближенной точности для поддержания иноязычной коммуникации.

Также выделяются продуктивная и непродуктивная стратегия. Если первый рассчитан на обратную связь со стороны партнера по диалогу, который может помочь определить речевые ошибки, то второй предполагает на самостоятельность студента для решения речевых проблем с помощью прямого перевода с родного и перехода с иностранного языка на родной.

Описанные стратегии рассчитаны на выход из трудных коммуникативных ситуаций на иностранном языке, которые студент может использовать инстинктивно при возникшем затруднительном положении.

Исследователи выделяют важность умелого использования стратегической компетенции для решения коммуникативных задач, которые обусловлены недостаточным иноязычным коммуникативным компетенции студентов и определили характерные ошибки при иноязычном общении:

- в отличие от аутентичного иноязычного окружения в ходе учебных занятий у студентов наблюдаются частые нарушения языковых стандартов и ограниченного словарного запаса переход с иностранной речи на родную;
- некорректное использование языковых шаблонов, которые могут охарактеризоваться избыточной многословностью, не эффективное использование ударения из-за чего может теряться суть коммуникации и неубедительности речи;
- использование речевых выражений не характерные в педагогической речи;
- малого использования реальной обстановки для аутентичной иноязычной коммуникации, т. е. преуменьшение ролевых игр, парных/групповых заданиях, которые позволяют студентам взаимодействовать друг с другом благодаря чему вовлечение студентов в учебный процесс мог быть на более высоком уровне.

Таким образом, перечисленные выше ошибки связаны из-за применения иностранного языка в качестве основа инструмента обучения и профессиональной коммуникации. Поэтому, развитие стратегических навыков у студентов становится необходимым для расширения их языкового опыта.

Рассматриваются следующие стратегии, которые помогут эффективно обогатить языковой опыт:

- Retracing – переход к предыдущему высказыванию.  
“Apologies, let me rephrase that.”
- Paraphrase – повторное изложение смысла текста или отрывка с использованием других слов.  
“Let me reword that. It's like 'slender' but it conveys the idea of being both thin and appealing.”
- Substitution – замена одного слово на другое  
Using “vehicle” instead of “car”, “fruit” instead of “apple”.
- Description – утверждение, которое говорит вам, как что-то или кто-то выглядит, звучит и т.д.  
“It's something you can wrap around a wound or injury.”
- Demonstration – наглядный способ ознакомления с каким-либо явлением, предметом  
“See this? This is exactly what I'm talking about. Can I have one of these, please?”
- Appeal for assistance – запрос помощи у собеседника.  
“Could you clarify what you mean by that?”  
Перерывы в выражении, физические выражения лица и тела, такие как

жесты, и другие невербальные элементы коммуникации.

Считаем, что нужно подчеркнуть важность conversational fillers, т. е. разговорных заполнителей, которые имеют важную функцию для стратегической компетенции. Разговорные заполнители выполняют различные задачи:

- Могут применяться для нужд дополнительное время при поиске подходящего слова (“um, I'm not sure...”, “you know...”, “so, like...”, “well, um...”, “oh, okay...”);
- Могут применяться для продолжения диалога (“that makes sense...”, “wow, that's great...”, “well, you don't say...”, “got it...”, “interesting...”)
- Могут применяться для пояснения сказанного (“I mean...”, “ah, “actually...”, I see what you mean...”, “so, basically...”

Исходя из сказанного можно сделать вывод, что во время обучения студентов иностранного языка рационально использовать те стратегии, с помощью которых студент достигает поставленной цели избегая стратегии уклонения и смену темы общения на другую из-за малоэффективности, потому что это означает, что студент не сможет повысить свой языковой опыт и уровень речи не будет достаточно удовлетворительным. Чтобы сформировать стратегическую компетенции у будущих учителей необходимо эффективное использование стратегии и продуктивная проработка ошибок, анализ своих недостатков в речи, взаимопомощь друг другу, использование теоретических знаний на практике и вследствие чего это поможет для лучшей подготовки кадров будущих учителей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Шукин А. Н., Фролова Г. М.* Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. – М. : Академия, 2015. – 288 с. (Бакалавриат)
2. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
3. *Мильруд Р. П., Максимова И. П.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–16.
4. *Сафонова В. В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М. : Еврошкола, 2004. – 233 с.
5. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М. : Астрель, 2009. – 238 с.
6. *Карева Л. А.* Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 23 с.
7. *Ek, J. A. van, Trim, J. L. M.* Threshold Level Cambridge. – Great Britain : CUP, 1992. – 104 p.

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БАСНИ Л. Н. ТОЛСТОГО «СТАРЫЙ ДЕД И ВНУЧЕК» НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

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

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям работы с аутентичным художественным текстом в практическом курсе РКИ. Материалом исследования является басня Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек». Цель статьи – в результате сочетания приемов и методов отдельных современных педагогических технологий разработать для урока РКИ систему упражнений на основе аутентичного текста басни Л. Н. Толстого, чтобы раскрыть его воспитательный потенциал. Предлагаемый учебно-дидактический материал адресован иностранным студентам, владеющим русским языком в объеме уровней В1 – В2. Работа над текстом позволяет развивать коммуникативную компетенцию иностранных студентов. Система упражнений на основе текста Л. Н. Толстого направлена на развитие навыков чтения, письма и говорения.

**Ключевые слова:** Л. Н. Толстой, русский язык как иностранный, педагогические технологии, технология развития критического мышления, воспитательный потенциал, аутентичный художественный текст, навыки чтения.

Несмотря на ускоряющийся в последние десятилетия ритм жизни и видимую тенденцию к усилению прагматического подхода в обучении, воспитательный аспект был и остаётся одним из ключевых понятий в педагогике в целом и в обучении иностранных учащихся в частности. На фоне стремительного развития технологий и избытка информации из различных источников, включая интернет, социальные сети и медиа, вопросы нравственности и критического мышления становятся все более актуальными. «В преподавании русского языка как иностранного художественный текст может рассматриваться как эффективное средство обучения иностранному языку, которое предполагает не только богатый языковой материал, но и выступает в качестве связующего звена в межкультурном диалоге» [1, с. 2]. Читая художественный текст, учащиеся не только отрабатывают навыки чтения и развивают словарный запас, но также расширяют кругозор, узнают ценную культурологическую и страноведческую информацию, формируют эстетический вкус. Художественная литература воздействует на эмоции обучающихся, развивая критическое мышление и формируя духовно-нрав-

ственный облик человека. «Ключевой формой организации учебного процесса в ходе работы с текстом художественного произведения являются литературные дискуссии. Они развивают самостоятельность суждений, позволяют вычлениить и актуализировать реальные и мнимые ценности, хорошие и плохие поступки, действия» [4, с. 413].

Очень часто иностранные учащиеся сами испытывают интерес к русской классике. Чтение неадаптированной художественной литературы повышает их статус в собственных глазах и может являться важным мотивирующим стимулом к изучению русского языка и познанию русской культуры. И если чтение больших и сложных романов большинству студентов на уровне ниже второго сертификационного ещё недоступны, то можно предлагать короткие художественные тексты, написанные русскими классиками.

Чтение подобных текстов может быть также очень полезным при подготовке студентов к сдаче экзамена на второй сертификационный уровень. Одной из особенностей экзамена ТРКИ-2 является умение иностранного студента не только читать неадаптированную художественную литературу, но и понимать авторский подтекст, выражать своё мнение, используя убедительные аргументы, делать выводы и давать оценку прочитанному.

Материалом исследования является басня Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек». Выбор данного языкового материала неслучаен: воспитательный потенциал басни обусловлен её жанровыми особенностями как иносказательного рассказа поучительного характера [3]. Текст Л. Н. Толстого с актуальным сюжетом, способствующим формированию личностного отношения к прочитанному и позволяющему выйти при его интерпретации на аксиологический аспект текста поучительного характера. Использование данного текста позволяет выявить дидактические возможности басни как эффективного средства развития ценностных ориентаций иностранных студентов; предоставляет возможность для обсуждения духовно-нравственных аспектов русской классической литературы и культурных ценностей. Особое внимание уделяется значению уважительных отношений между поколениями в семье. Кроме того, использование данного текста способствует дискуссии о современной актуальности сюжетных ситуаций в контексте межкультурного общения.

Цель статьи – в результате сочетания приемов и методов отдельных современных педагогических технологий разработать для урока РКИ систему упражнений на основе аутентичного текста басни Л. Н. Толстого, чтобы раскрыть его воспитательный потенциал. Предлагаемая система упражнений направлена на развитие навыков чтения, осмысление и глубинное понимание содержания текста. Работа над текстом способствует развитию коммуникативной компетенции иностранных студентов (умение принимать участие в дискуссиях, развёрнуто и связно выражать своё мнение и др.).

В настоящем исследовании предлагается система упражнений на основе басни Л. Н. Толстого с привлечением приемов технологии развития критического мышления. Такой урок включает в себя три ключевые этапы: вызов, осмысление и рефлексия. Каждый из этих этапов играет важную роль в процессе усвоения информации и развитии критического мышления студентов.

Начинаем работу со стадии «Вызов». Цель данного этапа – пробудить интерес к чтению, создать мотив для иностранных студентов, включить их в работу. Это может быть краткая информация о писателе (для этого отлично подойдет использование инфографики или ментальных карт) или самом рассказе, интригующий заголовок, цитата или иллюстрация, не раскрывающие полное содержание и смысл текста, но пробуждающие интерес иностранного студента. Целесообразно начать занятие с актуализации знаний: рассматриваем портрет Л. Н. Толстого и задаём ряд вопросов (Чей портрет находится перед вами? Какие произведения Л. Н. Толстого вам известны? Что вы знаете о жизни писателя?). Можно познакомить студентов с интересными фактами из жизни Л. Н. Толстого, например, путём проведения викторины по типу «правда-ложь». Подобный формат помогает разрядить обстановку и вовлечь всех студентов в активное слушание и беседу.

Ещё одним заданием на данном этапе может быть работа с иллюстрацией, относящейся непосредственно к тексту. В современной методике в этом может помочь визуальный потенциал нейросети или же использование уже существующих работ художников-иллюстраторов. Для данной работы (прогнозирования сюжета) подходит метод мозгового штурма: каждый студент делится своими мыслями и догадками, о чём, по их мнению, представленная иллюстрация. Преподаватель фиксирует высказывания студентов без какой-либо оценки, создавая таким образом комфортную безопасную среду для обмена мнениями и стимулируя творческое мышление.

На этапе осмысления предлагаем студентам самостоятельно ознакомиться с басней Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек». Для более глубокого понимания материала лучше всего во время чтения делать паузы, давая студентам возможность осмыслить информацию (приём «чтение с остановками»). Студенты читают первую часть басни: *«Стал дед очень стар. Ноги у него не ходили, глаза не видели, уши не слышали, зубов не было. И когда он ел, у него текло назад изо рта. Сын и невестка перестали его за стол сажать, а давали ему обедать за печкой. Снесли ему раз обедать в чашке. Он хотел ее подвинуть, да уронил и разбил. Невестка стала бранить старика за то, что он им все в доме портит и чашки бьет, и сказала, что теперь она ему будет давать обедать в лоханке. Старик только вздохнул и ничего не сказал»* [5].

Для разрешения возможных лексических сложностей можно предоставить список слов с толкованием, однако значительная часть новой лек-



сики будет понятна студентам из контекста (*снесли обедать, матушка, бабушка, сынишка, поглядели друг на друга, бранить*). Целесообразно использовать следующие способы семантизации слов: толкование значения слова, использование синонимов известных слов, использование элементов словообразовательного анализа, привлечение наглядности.

Слова для семантизации: *невестка – жена сына; сажать (посадить) – просить или заставлять кого-то сесть; снести – в данном контексте то же, что отнести; подвинуть – то же, что переместить; уронить – дать чему-то упасть; бранить – то же, что ругать; лоханка – деревянная посуда для домашних дел (целесообразно привлечение наглядности); дощечка – маленькая доска; слаживать – мастерить, делать.*

Прочитав первую часть текста, предлагаем студентам попробовать спрогнозировать, как события будут развиваться дальше. В этом помогает приём «Дерево с предсказаниями». Данный приём направлен на развитие критического мышления и помогает, во-первых, вовлечь студентов в активное чтение, во-вторых, развивает умение прогнозировать и высказывать аргументированное мнение. Суть метода состоит в том, что преподаватель рисует на доске дерево, ветви которого – высказанные студентами гипотезы, листья – аргументы в пользу той или иной гипотезы. Данное задание можно выполнять индивидуально или совместно в группах.

Проведение прогнозов позволяет студентам с большим интересом и осмыслением подойти к чтению второй части: *«Сидят раз муж с женой дома и смотрят – сынишка их на полу дощечками играет – что-то слаживает. Отец и спросил: «Что ты это делаешь, Миша?». А Миша и говорит: «Это я, бабушка, лоханку делаю. Когда вы с матушкой стары будете, чтобы вас из этой лоханки кормить».*

*Муж с женой поглядели друг на друга и заплакали. Им стало стыдно за то, что они так обижали старика; и стали с тех пор сажать его за стол и ухаживать за ним» [5].*

После прочтения всего текста выполняем следующие задания:

1. Работаем с облаком слов (рис.1) и предлагаем студентам ответить на вопросы: 1) какие слова относятся к поведению героев истории? 2) Как эти качества / состояния проявляются (в какой ситуации)?

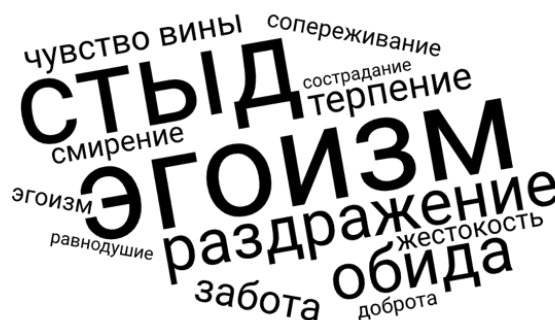


Рис. 1. Облако слов

Распределяем слова из облака между всеми учащимися (или парами /

небольшими группами). Выполняем данное задание, используя метод активного обучения “Think-Pair-Share”. Студент сперва обдумывает вопрос самостоятельно, затем обсуждает его в паре или мини-группе, в конце делится своими мыслями перед всей аудиторией. Такая стратегия развивает навыки самопрезентации, сотрудничества, побуждает всех учащихся активно участвовать в дискуссии, стимулирует критическое мышление и в целом создаёт комфортную обстановку для выражения своего мнения и эффективного взаимного обучения.

2. Просим студентов сформулировать вопросы, используя метод «толстых и тонких вопросов». Вопросы делятся на две категории: «тонкие» (предполагают однозначный ответ) и «толстые» (предполагают развёрнутый ответ) С. И. Заир-Бек пишет: «Тонкие вопросы» начинаются вопросительными словами *кто, что, куда, мог ли (могла ли), согласны ли вы, верно ли, что*. «Толстые» вопросы – вопросы проблемного характера, могут начинаться со слов *Какие эмоции.../ Что общего .../ Какой совет.../ В чём причины .../ Почему вы считаете, что.../ Предположите, что будет, если.../ В чём различие и др.*» [2, с. 88].

3. Дополнительно в парах можно обсудить следующие вопросы (если они не были озвучены студентами):

- 1) Чему нас учит эта история?
- 2) Какими бы были ваши действия на месте родителей Миши?
- 3) Какой совет вы бы дали родителям Миши?
- 4) Какие эмоции вы испытали во время чтения текста?
- 5) Как в вашей стране принято относиться к пожилым людям?

Одним из вариантов задания может быть выполнение теста на понимание авторского подтекста:

1. В начале произведения муж с женой испытывают по отношению к деду:

А) Раздражение Б) Жалость В) Равнодушие

2. Невестку в басне можно назвать:

А) Хитрой Б) Эгоистичной В) Заботливой

3. Как Вы думаете, что чувствовал дед?

А) Раздражение Б) Вину В) Обиду

4. Почему родители Миши заплакали в конце?

А) Они усвоили урок Б) Они испугались будущего В) Они рассердились на сына

5. Какой заголовок, по Вашему мнению, лучше всего подходит к данному тексту:

А) Родителей не выбирают Б) Кто родителей почитает, то век счастливым живёт В) Каков отец, таковы и дети.

На этапе рефлексии предлагаем каждому студенту подумать о том, ка-

кие эмоции и ассоциации оставил прочитанный текст и написать собственное стихотворение, основанное на технике «диаманта». «Диаманта» – это стихотворная форма, которая представляет собой непоэтическую структуру, состоящую из семи строк. Первая и последняя строки содержат существительные, выражающие два противоположных концепта. Вторая строка включает два прилагательных (причастия), которые раскрывают характеристики первого существительного. Третья строка состоит из трех глаголов (деепричастий), связанных с основной темой или описывающих её. Четвертая строка содержит четыре существительных, которые раскрывают отношение студента к теме, его чувства или ассоциации, дополняя значение слова из первой строки. Остальные строки отражают вторую и третью строки, но относятся к существительному из последней строки.

Работа над созданием «диаманты» учит студентов критически мыслить, анализировать информацию с разных сторон, развивает творческое и образное мышление, а также помогает студентам структурировать мысли, выделять главное.

Вариант задания – заполнение «диаманты» по тексту «Старый дед и внучек»:

1. дед
2. слабый, беспомощный
3. уронил, разбил, молчал
4. ..., ..., ..., ...
5. бранит, кричит, не уважает
6. строгая, требовательная
7. невестка

Ещё одним полезным инструментом для структурирования мыслей учащихся и более глубокого понимания ими художественного текста является приём «Фишбоун» («рыбий скелет»). Этот приём используется для визуальной организации и классификации информации. «Фишбоун», как правило, состоит из следующих частей: голова – здесь прописывается какой-либо вопрос или проблема, которую студенты анализируют; кости с одной стороны (сверху) – причины или факторы, которые привели к проблеме; кости с другой стороны (снизу) – конкретные примеры, детали или аргументы, иллюстрирующие основные аспекты и помогающие раскрыть тему более детально; хвост – формулирование вывода, обобщение анализа [2, с. 142]. Использование приёма «Фишбоун» помогает студентам выявлять причинно-следственные связи и делать выводы на основе представленной информации, развивая критическое мышление и стимулируя аналитические навыки.

Вариант задания – заполнение схемы «Фишбоун» (рис. 2) по тексту «Старый дед и внучек»:

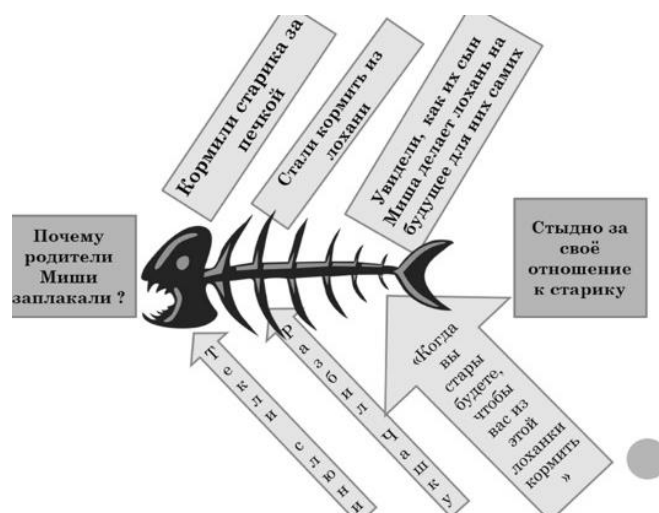


рис. 2. Фишбоун

В качестве домашнего задания предлагаем студентам написать небольшое эссе (около 200-300 слов). Для этого студенты выбирают из русских пословиц на тему семьи ту, которая, на их взгляд, наилучшим образом отражает смысл басни Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек»:

1. Где семья дружна, не страшна беда.
2. Кто родителей почитает, тот век счастливым живёт.
3. Кто не чтит родителей, тот и Богу супротивник.
4. Хорошие дети — добрая старость, худые дети и старость худая.
5. Что старый, что малый.

Таким образом, аутентичные художественные тексты содержат богатый языковой, литературоведческий, культурологический, страноведческий и воспитательный потенциал, способствуют развитию коммуникативной компетенции, совершенствованию навыков чтения и говорения, а также повышению мотивации у иностранных студентов. Для того, чтобы чтение текста стало результативным, важно тщательно выбирать и разрабатывать, правильно применять эффективные приемы, способы и средства его интерпретации. Применение на уроках РКИ басни «Старый дед и внучек» Л. Н. Толстого является целесообразным, так как способствует постижению отдельных духовно-нравственных основ русской литературы и культуры, представляет собой основу для организации дискуссий, позволяя обсудить важнейшие ценностные аспекты русской культуры: семейные ценности, уважение к старшему поколению, взаимоотношение между родителями и детьми.

Воспитательный потенциал басни раскрывается через систему упражнений, составленных на основе приемов инновационных педагогических технологий, прежде всего технологии развития критического мышления.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дзюба Е. В., Ткаченко Ю. Г. Художественный текст в учебнике РКИ: объект изучения или средство обучения? // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 243–254.

2. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.

3. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1534 с.

4. Тенчурич А. Ю. Подходы к духовному воспитанию иностранных студентов военного инженерного вуза // Молодой ученый. – 2017. – № 49 (183). – С. 412–414 [Электронный ресурс]. – URL : <https://moluch.ru/archive/183/46921/> (дата обращения: 12.04.2024).

5. Толстой Л. Н. Старый дед и внучек // Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22 тт. – М. : Художественная литература, 1982. – Т. 10. – С. 22.

УДК 371.39; 821.111

*Хацкевич Т. М.*

## **ИНТЕГРАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И АСПЕКТОВ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЖОНАТАНА КОУ**

*Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу способов интеграции современной зарубежной литературы с языковыми дисциплинами, преподаваемыми в высших учебных заведениях. Студенты филологического направления заинтересованы в изучении современного языка и культуры, наиболее успешным решением для поставленных задач представляется работа с оригинальными произведениями писателей. Современная литература отображает социально-политические события, читая текст в оригинале, студент взаимодействует с актуальными языковыми единицами, кроме того, возможно обращение к истории некоторых событий и явлений.

**Ключевые слова:** Джонатан Коу, «Номер 11», постмодернизм, интеграция, обучение, высшая школа.

Высшая школа включает в свои учебные планы значительный ряд языковых дисциплин для студентов филологического направления, при современном подходе аспекты могут преподаваться в виде достаточно протяженных курсов. Однако необходимо помнить о распространенном запросе студентов обращаться к современным материалам, способствующим как пополнению словарного запаса, так и расширению кругозора. Оптимальным вариантом для решения подобного рода задач становятся «разговорные» дисциплины, так как в данный формат можно встроить работу с литературным произведением, освещая при этом все разнообразие тем, предписанных

основными программами. Качественный подбор произведения по содержанию позволяет педагогу работать с лексикой из различных тематических блоков, сленгом, историческим и социальным контекстом, обсуждать проблемы психологического характера. Преимущества превосходства над стандартными учебными текстами дополняются возможной интеграцией с курсами зарубежной литературы, стилистики, лингвострановедения, аналитического чтения, частично практической грамматикой и других дисциплин.

Прекрасным примером, подходящим для достижения данных целей, является произведение Джонатана Коу «Номер 11». Джонатан Коу популярный британский писатель, с 1987 года автор регулярно публикует свои работы, многие из которых становятся бестселлерами, роман «Случайная женщина» стал дебютным, один из последних переведенных романов «Серединная Англия», датируется 2018 годом. Роман «Номер 11» вышел в свет в 2015 году, его называют продолжением романа «Какое надувательство!» (1994), хотя это достаточно условная ремарка, в произведении «Номер 11» персонажи переживают последствия действий «элиты» из романа «Какое надувательство!».

Анализ структуры, формы, персонажей, сюжета произведения выигрышно коррелируется с интеграцией в рамках дисциплины «Аналитическое чтение». Роман является экспериментальным, автор обращается к фрагментарности повествования, читатель знакомится с пятью «историями», которые все связаны линией главной героиней, однако периодически в повествовании пересекаются и другие герои. В произведении появляются фрагменты личных переписок в виде сообщений в социальных сетях, сценарный язык, фрагменты из научных статей, кроме того, присутствуют вставные истории, например, часть, посвященная поиску фильма. В данном случае предоставляется прекрасная возможность познакомить студентов с многочисленным разнообразием форм, так как часто основу дисциплины учебной программы составляют классические произведения. Отдельное внимание следует уделить метатексту, в романе встречаются в большом количестве аллюзии, их подробный разбор способствует расширению кругозора студентов.

Разбор средств выразительности соотносится с курсом «Лексикология», кроме того, полезно будет отметить специфическую английскую лексику, особые разговорные конструкции, сленг, неологизмы и другое. Нередко педагогический коллектив взаимодействует с одними и теми же группами в рамках учебных дисциплин, создаются условия для демонстрации комплексного подхода к разбору произведения и обучению в целом. Данный подход предполагает активизацию практически всех аспектов языка, включенных в учебный план.

Роман позволяет ввести в обсуждение темы исторического и политического характера. Так, например, в дискуссии по первой главе можно обратить внимание на такие события, происходящие в британском обществе,

как поддерживаемое Тони Блэром американское вторжение в Ирак и убийство ведущего британского эксперта по вооружению доктора Дэвида Келли. Политический контекст данного периода времени очень сложный, но при этом интересный, так как он непосредственно влиял на общество. Основное решение по участию в кампании США принималось Тони Блэром, в этот период основными аргументами были угроза безопасности Британии из-за режима Саддаму Хусейна и наличие оружия массового поражения в целом. При этом становится известно, что мертвым найден доктор Келли, являющийся экспертом в области биологического оружия, именно он привлек внимание общественности к проблеме, высказываясь неоднозначно при разговоре с журналистом Би-би-си, существует теория, что угрозы в вопросах Ирака намеренно значительно преувеличены. В данном случае полезно будет проанализировать ответную реакцию общества, оно начинает выражать недоверие правительству, более того, описывается некоторый экономический упадок, в романе упоминаются банки продуктов для малоимущих, сокращения работников и другие важные социальные аспекты. Кроме того, указанный исторический период можно рассмотреть с синхроническим, а потом диахроническим подходом, так как прошло уже достаточное количество времени, появились различные экспертизы, обнародованы исследования, рассекречены протоколы. Описанный вариант работы с художественным текстом и включение исследовательской составляющей позволяет развивать критическое мышление, умение работать с большими объемами информации и другое.

В первой главе «Черная башня» подсвечиваются вопросы иммиграции, положения иммигрантов в стране, тяжелый низкооплачиваемый труд, на примере истории о китайце, найденном второстепенным персонажем в лесу, параллельно с этим исследуется вопрос об идентичности и «расовых меньшинствах» в сюжетной линии Элисон, подруги главной героини. Необходимо обратить внимание на факт, что проблема рабства и расизма кажется неактуальной для того времени, однако, находящийся в центре всех описываемых событий автор показывает действительность, а не принятые стереотипы о стране и обществе, что колониализм закончился не без последствий. В разбор произведения кажется логичным включить анализ ситуации с теневым бизнесом, примере компании по производству продуктов питания, можно обсудить причины и последствия таких действий. Педагогу следует обратить внимание студентов на детали, так, например, в доме бабушки и дедушки, как и во времена их молодости, читают бумажные газеты, автор обращается к традиционной иронии или критике премьер-министра.

Во второй главе «Вторая попытка» автор предлагает для размышления ситуацию отсутствия взаимопонимания между поколениями, такие проблемы как инфантилизм, социальное падение, психологически нездоровые взаимоотношения между мужчиной и женщиной, проблемные взаимоотношения «мать-дочь» выносятся на обсуждение. Кроме того, очевиден аспект

психологической травмы, данный факт получает усиление посредством введения в сюжет психологически-травмированного героя-повествователя. Для современных студентов данные проблемы являются актуальными, обсуждение проходит активно. В этой главе также появляются личные переписки, комментарии в социальных сетях, фрагменты песен, которые аналогично входят в поле интересов обучающихся, так как демонстрируют современное состояние языка. Необходимо отметить, что в этой главе «общественное» и «личное» тесно взаимосвязаны: правительство принимает решение в политической сфере, а именно, ввязаться в войну с Ираком, это отражается на обыкновенных людях, когда в частной жизни герои встречаются с сокращениями на работе, например, город не может поддерживать содержание библиотеки, поэтому ставки библиотекарей сокращаются. В рамках обсуждения сюжета важно проследить, как обстоятельства жизни заставляют экс-певицу согласиться на участие в реалити-шоу.

Отдельным блоком можно выделить информацию, связанную с пограничным кластером психология-коммуникация-манипуляция, сюжетно это описывается эпизодом, когда экс-певица участвует в шоу, предполагающем выживание на острове. Фокус внимания в данном случае необходимо сместить на механизмы создания бинарной оппозиции «свой-чужой», интересен процесс и детали выстраивания образа Другого. В романе «Номер 11» процесс проектирования образа «не своего» Другого демонстрируется дважды, во-первых, этот образ создается в реалити-шоу при помощи монтажа и подсвечивания положительных качеств у современных популярных телезвезд, в то время как негативный образ экс-певицы пришлось намеренно создавать при помощи нарезок. Во-вторых, представитель одного из самых богатых семейств Жозефина Уиншоу-Ивз проводит политику против культуры пособий, чтобы подкрепить свои идеи, она рассказывает о девушке с протезом вместо ноги и темным цветом кожи. Девушка не работает, не платит налоги, но получает пособия, чем и вызывает негодование налогоплательщиков.

Особое внимание необходимо уделить третьей главе «Хрустальный сад», повествующей о поиске чего-то идеального, но при этом еще и о проблеме «жить прошлым». В данной главе автор представляет читателю персонажа, который не смог встроиться в течение новой жизни, он зачарован прошлым. На этом этапе будет интересно выявить реальную причину тоски по прошлому, студенты приходят к выводу, что привязанность к прошлому объясняется нежеланием принимать самостоятельно решения и брать ответственность за них. Интересен факт, что сам персонаж не понимает своего навязчивого желания найти старый случайно увиденный фильм, он откладывает все текущие дела, чтобы посвятить время поиску. Следует обсудить итог этого поиска, так как автор вкладывает значимую смысловую нагрузку в этот сюжет.

В этой главе присутствует описание банков продуктов, показывается,



что существует часть населения, которая имеет немного больший финансовый достаток и понимание того, что необходимо помогать, однако богачи не имеют такой склонности. Атмосфера в банках продуктов гнетущая, прилично одетые люди испытывают чувство неловкости из-за вынужденного посещения банка, неловко чувствовали себя и те, кто приносил туда продукты. Короткое описание этого эпизода многое может сказать студентам о состоянии общества, как в материальном, так и моральном плане.

Студентам интересно погрузиться в университетскую жизнь, понять, как ведущий персонаж этой части педагог Лора совмещает материнство и преподавательскую деятельность. В произведении эта глава, в которой максимально полно представлены переписки в социальных сетях и по электронной почте, она представляет собой кладезь для изучения неформального стиля общения. Фрагмент данной главы заставляет поразмышлять, насколько личное остается личным, как социальные сети вторгаются в личное пространство: близкие люди могут снять видео или фото человека в неприглядном виде и выложить в социальные сети.

Глава «Премия Уиншоу» дает читателям возможность познакомиться со стилем газетных колонок, освещает рабочую атмосферу полицейского отдела, приоткрывает тайны жизни «элиты», как политической, так и просто финансово обеспеченной. В полной мере здесь ощущается снобизм «элиты», ее бесправность, когда один влиятельный человек может играть чужими судьбами и сажать невинных за решетку. Глава интересна не только на уровне сюжета и структуры, но и с точки зрения изучения разных лексических кластеров, приемов создания образов персонажей и их описания. Автор противопоставляет мир элиты и миру обычных людей, пока одни стоят в очередях в банках продуктов, другие на приеме наслаждаются изысканными блюдами. Именно в этой главе происходит грандиозная манипуляция СМИ, создание волны нападков на людей, получающих различные льготы. В данном случае интересны и сами механизмы, и человек, который возмущается оказанию помощи, этим человеком является представитель золотой молодежи, которая живет в роскоши, но возмущается крохам, идущим для помощи. Представители «элиты» стараются не соприкоснуться с простыми людьми, богачи становятся невидимками в своих районах, а если им приходится сталкиваться с обычными людьми, то это общение происходит надменно, проявляется высшая степень снобизма, самый безобидный разговор может быть вывернут так, что человек окажется в тюрьме, «высший» класс как правило считает, что ему все дозволено. Читатель в этой главе встречается еще с одним традиционным явлением – детективный элемент и юмор, поэтому можно вовлечь студентов в обсуждение этих аспектов, вспомнить историческое развитие, примеры в литературе.

Последняя глава, «Какая подстава!», включает в контекст хитросплетения политических игр, поведенческие модели богатого семейства Ганнов, вседозволенность «элиты», проблему отсутствия близких взаимоотношений

в семье, читатель может проследить сюжетную градацию, которая обычно не проявляется настолько интенсивно в традиционных произведениях, выбранных для художественного анализа. Интересным для анализа может стать персонаж Ливия, показано ее восприятие общества как иммигранта, можно сравнить ее отношение к стране и познанию страны в сравнении с другими иммигрантами.

Глава содержит элемент магического реализма, меняя при этом общее восприятие произведения, в рамках дисциплины «Аналитическое чтение» целесообразно исследовать возможные предпосылки для такого авторского решения.

Необходимо отметить, что произведение можно назвать интертекстом, кроме самоаллюзий, заметны многочисленные отсылки к политическим речам и высказываниям, художественным произведениям (в эпиграфах, названиях глав, именах, числительных, названиях компаний), все выше названное снабжает значительным объемом информации для дополнительных обсуждений, изучения культурной среды, большего погружения в исторический контекст.

Таким образом, произведение современной литературы может стать средством для изучения языка с разных сторон, кооперация всех аспектов через один роман возможна, более того благоприятна, так как студент видит причинно-следственные связи языковых явлений. Актуальность произведения, как и острая проблематика, способствуют развитию большей заинтересованности. Погружение в историко-политический контекст проходит легче за счет прочтения художественного произведения, в отличие от эффекта, полученного от изучения сухих фактов. Более того, интеграция всегда благоприятно влияет на восприятие всего объема полученных знаний, соединения их в систему

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Коу Джонатан* Номер 11. Роман / Пер. с англ. Е. Полецкой. – М. : Фантом Пресс, 2017. – 432 с.

УДК 372.881.1

*Щербакова Е. Е.*

## **ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ЧТЕНИЕМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*Калужский филиал Финансового университета  
при Правительстве России, г. Калуга, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматриваются задачи профессионального чтения, этапы работы над чтением специальных текстов на иностранном

языке в неязыковом вузе, приводятся примеры заданий на проверку их понимания при изучающем чтении.

**Ключевые слова:** чтение в профессиональной деятельности, изучающее чтение, средство контроля.

Кардинальные изменения социально-политических условий в стране и политических взаимоотношений в мире в целом выдвигает дополнительные требования к подготовке современного специалиста-экономиста. В экономике страны происходят масштабные изменения, и в соответствии с темпами социально-экономического развития необходимо пересматривать и актуализировать содержание образования и методы подготовки современных специалистов. От студентов-экономистов требуется овладение коммуникативными иноязычными и собственно профессиональными умениями изучать, анализировать и использовать мировой опыт путём изучения различных источников: статей, отчётов, статистики, прагматичных текстов. Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе ориентировано в первую очередь на чтение, понимание и перевод специальных текстов по профилю вуза. Поэтому, чтобы выявить потребности специалистов в области чтения, необходимо выявить потенциальные ситуации чтения, в которых он может оказаться. А это позволит установить, какие из видов чтения ему необходимы. Как известно, подавляющему большинству специалистов экономического профиля приходится читать профессиональную литературу, в том числе на иностранном языке. Чтение в профессиональной деятельности служит для удовлетворения в основном познавательных потребностей специалистов. Это подтверждают виды литературы, с которыми им приходится работать: журнальные и газетные статьи, монографии, справочники, диссертации. Решение практически всех наиболее частых задач обращения специалиста к печатным источникам, возникающие в связи с его профессиональными потребностями, обеспечивают разные виды чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее, имеющие дифференцированную методику обучения. Основной задачей обучения иностранным языкам неязыкового вуза является научить студента работать с литературой на иностранном языке, т.е. пользоваться различными комбинациями видов чтения. Специалист использует ряд источников, при чтении которых он пользуется разными видами чтения. В данной статье мы остановимся на изучающем чтении, т.к. оно представляется наиболее значимым для подготовки к профессиональной деятельности экономиста.

Две составляющие должны быть адекватны изучающему виду чтения: текст и задания на контроль понимания текста. Работа над этим видом чтения начинается с адаптированных учебных текстов с последующим привлечением аутентичных текстовых материалов. Для изучающего чтения предпочтительны серьезные тексты, насыщенные фактическими и цифровыми материалами, т.е. с высокой степенью информационной насыщенности, в

которых почти все факты относятся к основным и одинаково важны. Поэтому важно решить, какой текст целесообразно использовать для данного вида чтения. К тому же, в современных геополитических условиях важно подобрать текст, адекватный текущей ситуации и не содержащий неправильной оценки политических и экономических реалий. Содержание текстов и статей должно быть значимым в глазах студента, актуальным и адекватным современным социально-экономическим процессам. Результатом изучающего чтения является полное и точное понимание всех – основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Так читаются тексты (или отдельные их части), информация которых особенно важна или профессионально интересна для специалиста (например, «Годовой баланс концерна»; «Система доходов государственного бюджета»; «Кредитные институты»; «Проблемы жилищного кредитования»; «Лизинг и финансовая аренда»). Студент должен не только понять содержание текста, но и осмыслить его. Главным показателем владения этим видом чтения является характер понимания. На занятиях студенты сами могут выбирать отрывки из статей по специальности, которые они считают нужными для точного понимания (финансисты – о банковской системе, видах платежей, финансировании, инвестициях, кредитовании, налогообложении; бухгалтеры – о принципах ведения бухгалтерского учета, аудите, составлении баланса, проводках по бухгалтерским книгам; менеджеры – об управлении эффективностью операций, международном менеджменте и т.д.). Как уже отмечалось, целью изучающего чтения является полное извлечение всей информации, что требует иногда двух и даже трехкратного обращения к тексту.

За основу по работе с текстом, выбранным для изучающего чтения можно взять рекомендации С. К. Фоломкиной [3, с. 21]. Текст можно просмотреть на занятии, а дома внимательно прочитать и точно понять его содержание. На следующем уроке проверяется понимание прочитанного текста. Проверка понимания обязательно заканчивается обсуждением вопросов, связанных с оценкой позиции автора, степени убедительности его выводов, новизны приводимых фактов и т.д. В заключение можно рекомендовать студентам еще раз быстро прочитать текст (третье чтение – просмотр-напоминание), чтобы убедиться, что все понятно. Адекватность результата задаче приводит к овладению студентом комбинациями приемов, наиболее эффективными в конкретном случае чтения. При этом решающее значение имеет языковая доступность текста, так как это то условие, при котором студент может сосредоточиться на его содержательной стороне. Для этого предлагаемые аутентичные тексты должны подбираться в соответствии с пройденной тематикой, после активного усвоения лексики по теме.

Для формирования разных видов чтения, в том числе и изучающего, в руках у преподавателя единство задания и проверки. Важно, чтобы студенты знали, что главным критерием успешного выполнения ими того или

иною задания является степень соответствия полученного результата (полнота и точность) требовавшейся в задании. Задание должно ориентировать студента на определенный характер понимания текста, т.е. степень его полноты и точности, на характер оценки/интерпретации заключенного в нем фактического материала. Контроль понимания – проверка достижения поставленной цели (задачи) чтения – является решающим моментом в формировании соответствующих установок, и поэтому очень важно, что и как проверяется. Комплекс «задание – проверка» - это способ формирования необходимых видов чтения.

Преподаватель, готовясь к проведению чтения, должен заранее наметить объекты проверки, касающиеся только содержательной стороны текста и не затрагивающие его языкового материала, поскольку целью чтения всегда является извлечение информации из текста. При проверке понимания в центре внимания преподавателя должны находиться «мысли» и «связи» между ними, а не языковой материал как таковой. Такой подход согласуется с природой изучающего чтения, при котором языковой материал как бы отступает на второй план, даже часто не замечается читающим. Он становится объектом его произвольного внимания практически в двух основных случаях: а) если слово является ключевым, опорой для запоминания содержания текста и б) если слово, несущее важную в смысловом отношении информацию, непонятно (неизвестно, забыто, не узнано в данном контексте, означает незнакомое понятие). Это и есть те два случая, когда языковой материал может подвергаться обсуждению при проверке понимания содержания прочитанного. Изучающее чтение ставит своей задачей точное понимание всего текста, чтобы сформировать у студента умение самостоятельно преодолевать трудности в понимании иноязычного текста. При изучающем чтении важно выделять в тексте ключевые для понимания слова и выражения. Ими следует воспользоваться для лучшего понимания и дальнейшего обсуждения. Как средство контроля понимания при изучающем чтении чаще всего используется перевод оригинального текста на родной язык. Перевод можно выполнить в письменной форме, если позволяет аудиторное время, или если он проверяется как домашнее задание. При этом легче установить, что именно вызывает у студентов затруднения: грамматические конструкции, новая лексика, или собственные наименования и обсудить с ними это.

Но перевод не является единственным способом контроля полного понимания текста. Точность понимания можно проверить иначе: с помощью постановки вопросов или предложения утверждений, которые надо подтвердить или опровергнуть (их должно быть много, и они не должны повторять формулировок текста); выполнением заданий по ходу чтения, например: составить график, схему, диаграмму, решением предложенной задачи. Приведем примеры заданий на проверку точности понимания оригинального текста при изучающем чтении:

1. Прочитайте и переведите текст на русский язык в письменной

форме (перевод может быть выборочным).

2. Прочитайте текст и дайте краткий или развернутый ответ по содержанию текста. Например:

- Каковы основные направления развития (финансово-экономической системы Германии)?
- Каковы преимущества /недостатки (этой системы)?
- Почему уделяется большое внимание развитию (кредитных институтов)?
- Какую роль в системе (кредитования) играет (Германский Федеральный банк)?
- На чем основаны Ваши убеждения в стабильности (финансово-экономической системы Германии)? и т.д.

3. Прочитайте текст и отметьте в упражнении предложение, соответствующее его содержанию (утверждения могут носить разный характер: соответствовать формулировке текста, отличаться от имеющегося в тексте, содержать факты, отсутствующие в тексте).

4. Проанализируйте содержание текста (студенты обсуждают приведенные в тексте цифры и факты; степень достоверности их).

5. Прочитайте статью, напишите аннотацию;

6. Прочитайте два текста, укажите различия между ними (например, статьи бюджетных расходов России и Германии на 2023 г.; годовой баланс Сберегательного банка России и Германского Федерального банка).

7. Решите предложенную задачу: что из перечисленных примеров является финансированием, а что инвестициями; о каких видах кредитов идет речь; какой вид кредита порекомендуете использовать заёмщику; какой способ налогообложения правильнее применить в конкретной ситуации.

8. Сократите текст, запишите краткий пересказ.

9. Сравните текст и его перевод. Укажите неточности в переводе (можно воспользоваться переводами, сделанными студентами другой группы).

10. Заполните пропуски подходящими по смыслу словами.

Рассмотренные выше упражнения касаются понимания текста на уровне его фактической информации. Помимо этого, необходимо обсуждение извлеченной информации. Для обсуждения используются вопросы, которые соотносят полученную информацию с опытом и знаниями студентов (например: Какие из перечисленных видов банковских операций проводятся в России? Что бы Вы рассказали коллегам о банковской системе в России?). На продвинутом этапе обсуждение подобных вопросов может заменить все иные формы проверки. Здесь глубина понимания связана еще и с межпредметными связями, фоновыми знаниями и эрудицией студента.

Таким образом, работа над изучающим чтением, как одним из видов чтения, является важным составляющим фактором для практического овла-

дения иностранным языком в свете повышенных требований к профессиональной подготовке специалистов-экономистов, залогом их успешной карьеры, востребованности на современном рынке труда и установлении новых экономических контактов с дружественными странами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова Т. И., Ржева Е. С. Обучение чтению как одному из аспектов речевой деятельности в неязыковом вузе на завершающем этапе подготовки // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 12. [Электронный ресурс]. – URL : <https://web.snauka.ru/issues/2016/1276813>(дата обращения: 19.03.2024).

2. Семёнова Г. В. Внеаудиторное чтение как один из видов самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Известия Тульского государственного университета. – Педагогика. – 2015. – № 4. – С. 83–90.

3. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.

УДК 372.881.111.1

*Югова М. А., Павлова С. В.*

### МЕТАКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

*Уральский государственный юридический университет им. В. Ф. Яковлева,  
г. Екатеринбург, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье обосновываются актуальность развития метакогнитивных навыков на современном этапе социального развития и необходимость метакогнитивной включенности студентов в учебно-познавательную деятельность. Авторы обращаются к таким понятиям как «метакогнитивные стратегии», «метакогнитивные навыки», «интерактивные методы», «рефлексия». Подчеркивается значение учебной дисциплины «Иностранный язык» в контексте развития метакогнитивных навыков и демонстрируются ее возможности через применение традиционных и интерактивных методов на практических занятиях.

**Ключевые слова:** иностранный язык, метакогнитивные навыки, лично-ориентированные методы, интерактивные методы, чтение, рефлексия

### METACOGNITIVE ASPECT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A UNIVERSITY

**Abstract.** The article discusses the importance of metacognitive skills improvement at the present stage of social development and the necessity of students' metacognitive involvement in educational and cognitive activities. The authors refer to such concepts as "metacognitive strategies", "metacognitive skills", "interactive methods", "reflection". A significant potential of the

academic discipline “Foreign Language” in the context of the development of metacognitive skills is demonstrated through the use of traditional and interactive teaching methods.

**Key words:** foreign language, metacognitive skills, person-centered technologies, interactive methods, reading, reflection

Новая социальная реальность, в основе которой лежит стремительное техническое и цифровое развитие и существование в обществе риска и неопределённости, ставит принципиально новые задачи для цивилизационного развития человечества в целом и для каждого конкретного человека в частности. Человек как субъект, создающий социальную реальность, и знание, которым он обладает, играют в этом процессе особую роль, которая требует постоянного включения в процесс регулярного совершенствования своего практического опыта. В такой ситуации на первый план выходит образование как социальный институт, выполняющий функцию передачи и приумножения опыта, накопленного человечеством. Оно должно быть непрерывным, интерактивным и способствовать саморазвитию личности в современном мире. В данном контексте актуализируется необходимость развития метакогнитивных навыков и понимание образования как субъект-субъектного процесса. По мнению современных исследователей, именно метакогнитивная включенность в учебную деятельность является ключевым фактором успеха в обучении (наряду с мотивацией, способностями и прочим). Обучающийся будет включен в образовательный процесс, если он/она готовы адаптироваться к изменениям и адекватно реагировать на возникающие ситуации, то есть осознавать себя субъектом своей учебно-познавательной деятельности, признавать возможности самореализации, развития своих личностных качеств и проявления своей индивидуальности, а также могут управлять своей познавательной деятельностью. Это подразумевает наличие знаний о своей когнитивной системе, мыслительных процессах и способностях планировать, контролировать, оценивать и регулировать свое познание, другими словами, подразумевает владение метакогнитивными стратегиями и, как следствие, наличие метакогнитивных навыков.

Сформированные метакогнитивные навыки и умения помогают обучающимся понимать процесс обучения и учебные стратегии, ведущие к успеху. Когда обучающиеся овладевают этими навыками, они получают возможность анализировать свою мыслительную деятельность и свой процесс обучения. Путем улучшения своего метапознания студенты смогут лучше контролировать выбор и использование стратегий обучения, разрабатывать планы для выполнения учебных задач, постоянно проверять свои успехи, находить решения для возникших проблем и оценивать свои достижения после завершения заданий. Преподаватели должны поощрять развитие метапознания учащихся и научить их применять метакогнитивные стра-



тегии, которые помогут им успешно решать специфические задачи в процессе изучения языка. К таким стратегиям относятся: 1) осознанное планирование; 2) наблюдение и мониторинг (управление информацией); 3) контроль и оценивание своей познавательной деятельности [5; 9].

Метакогнитивные навыки развиваются с помощью упомянутых выше метакогнитивных стратегий и являются основой для самостоятельного познания. Они считаются ключевыми навыками, контролирующими и структурирующими успешную учебную познавательную деятельность. Эффективность их формирования зависит от педагогических условий: вовлечение обучающихся в самостоятельный поиск новых знаний; организация возможности обоснованно и корректно выбрать эффективные способы их приобретения, принимать обоснованные решения, делать осознанный выбор и нести за него ответственность. Приоритетным направлением является обучение студентов умению учиться, осознанию собственных целей и постановке конкретных задач, умению использовать различные учебные стратегии [1; 7].

Исследования, посвященные метакогнитивным навыкам и изучению иностранного и/или родного языка, признают взаимную связь между ними и подчеркивают необходимость их включения в образовательные программы для повышения эффективности обучения [8; 9]. И, действительно, иностранный язык как учебная дисциплина открывает возможности для развития метакогнитивных навыков благодаря своему глубокому воспитательному и развивающему потенциалу и таким своим характеристикам как межпредметность, многоуровневость и полифункциональность.

К методам и приемам развития метакогнитивных навыков в процессе обучения иностранному языку можно отнести те способы взаимодействия преподавателя и студента, где их развитие происходит опосредовано через методическую организацию конкретного занятия и всего процесса обучения.

Предлагаем рассмотреть примеры, демонстрирующие метакогнитивный потенциал иностранного языка как учебной дисциплины в вузе. Так, в процессе чтения и понимания текста на иностранном языке можно выделить три этапа, которые будут соотноситься с основными компонентами метакогнитивных стратегий [2]:

1. Этап «предчтения» – метакогнитивная стратегия планирования – определение целей понимания текста и критериев для отслеживания успешности понимания текста, а также прогресса в усвоении и понимании информации. В методике преподавания иностранных языков дотекстовые упражнения применяются для снятия языковых трудностей, а на приобретение метакогнитивных навыков будут направлены мыслительные операции студента и его учебные действия при выполнении такого рода заданий. Например, такие задания как “scanning/skimming” позволяют оценить организацию и формат изложения информации, ее источник, иллюстративную со-

ставляющую и выбрать релевантные стратегии понимания, определить подход к решению поставленной учебной задачи. Любые варианты заданий типа “prediction” направлены на привлечение фоновых знаний, отделение известной информации от новой, неизвестной, что способствует определению цели учебно-познавательной задачи. Задание разделить текст на логические части или составить план текста позволит определить этапы работы с текстом и спрогнозировать возможные трудности при когнитивной обработке содержания текста.

2. Этап «непосредственного чтения» – метакогнитивные стратегии управления информацией, мониторинга, оценки эффективности применяемых стратегий, принятие решения о необходимости изменения плана работы. На данной стадии происходит стимуляция умственной активности и использование различных способов мышления, производится наблюдение за достижением целей и пониманием результата. Задания, требующие поиска деталей, используются для проверки правильности понимания, а “true/false statements” – для выявления противоречивой информации и ошибочных выводов. Составление обзора текста проверяет понимание логики развития текста, определение главной и второстепенной информации. Проверка и коррекция осуществляется с помощью любых тестовых заданий и других форм контроля. Результаты выполнения вышеупомянутых заданий позволят студентам как субъектам обучения отследить процесс и результат собственной познавательной активности в решении задач учения. На этом этапе важным элементом является самоконтроль и самокоррекция: исправление ошибок должно быть осознанным и самостоятельным.

3. Этап «постчтения» – метакогнитивная стратегия оценки – подразумевает, что после выполнения задания необходимо проанализировать результаты, исправить возможные ошибки в понимании текста, активизировать свои знания, добавить новые к уже имеющемуся опыту, оценить эффективность примененных когнитивных стратегий, сделать вывод о их целесообразности для будущих задач и выразить свое отношение к себе как к субъекту понимания.

Задания, направленные на самоанализ своей учебной деятельности, редко встречаются в вузовских учебниках по иностранному языку и включаются в план проведения учебного занятия, но однозначно являются необходимым этапом формирования метакогнитивных навыков. Мы предлагаем использовать следующие вопросы для саморефлексии:

- What new have I learnt about this topic?
- What was easy for me?
- What content was challenging to learn? Do I understand it now?
- Why did I make the mistakes that I had made?
- Where did I succeed? Where did I go wrong?

На наш взгляд, последовательное и системное использование подоб-

ных вопросов приучит студентов анализировать свои сильные и слабые стороны, делать выводы относительно своей учебно-познавательной деятельности и корректировать её, осознавая себя реальным субъектом обучения. Эффективным методом самоанализа представляется ведение дневника, в который необходимо записывать рассуждения о собственном мышлении, о трудностях, которые возникают при решении задач, о способах их преодоления.

В процессе обучения иностранному языку формированию метакогнитивных навыков в значительной мере содействуют личностно-ориентированные интерактивные методы, такие как мини-проекты, круглые столы, конференции, дискуссии, ролевые игры, проблемные ситуации и др. [4; 6]. Подобные задания с детальным алгоритмом их организации и проведения можно обнаружить в современных учебниках по иностранному языку для вузов [3]. Особенностью применения учебных заданий, на основе интерактивных методов, является акцентирование студента как субъекта и непосредственного активного участника учебного процесса, а роль преподавателя меняется на роль фасилитатора, то его задачи заключаются в организации и помощи обучающимся в учебном процессе через психолого-педагогическую поддержку студентов и стимулирование их активности. Например, на этапе планирования при участии в проектных формах учебной деятельности студенты вовлекаются в самостоятельный поиск необходимой новой информации, что позволяет им опробовать различные способы присвоения информации, то есть превращения ее в свои знания, и определить наиболее эффективный для себя. По завершении выполнения интерактивного личностно ориентированного задания важно не упустить этап рефлексии и саморефлексии, чтобы осмыслить свои успехи и неудачи, а также спланировать пути их коррекции для дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Полезным инструментом для объективного мониторинга и контроля служат оценочные листы.

В заключение хотелось бы отметить, что метакогнитивному аспекту образовательного процесса в вузе уделяется недостаточно внимания, а за счет интегративного характера учебной дисциплины «Иностранный язык» появляется возможность компенсировать этот недостаток, начиная с первых лет обучения студентов в вузе, и создать основу для будущей самостоятельной познавательной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Беленкова Ю. С.* Самостоятельная познавательная деятельность на основе развития метакогнитивных навыков // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 37–40.
2. *Карпов А. А.* Проблема формирования и развития метакогнитивных стратегий в процессе обучения в высших учебных заведениях // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2018. – № 4(46). – С. 92–96.

3. Югова М. А., Тросклер Е. В., Садыкова Н. В., Павлова С. В. Английский язык для юристов: Учебник. – 1-е изд. – Москва : Издательство «Юрайт», 2020. – 471 с.

4. Югова М. А., Павлова С. В. Развитие метакогнитивных навыков на основе учебника иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – С. 273–276.

5. *Alfalahi Israa, Auda Nagham*. Metacognition and Language Learning. 2022. [Электронный ресурс]. – URL : [https://www.researchgate.net/publication/364107707\\_Metacognition\\_and\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/364107707_Metacognition_and_Language_Learning) (дата обращения: 10.04.2024)

6. *Pavlova, S. V., Yugova, M. A.* Didactic potential of the textbook in preparing students for self-regulated cognitive activity // Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. – 2023. – Vol. 20. – № 4. – Pp. 51–62.

7. *Uslu, N. A., Durak, H. Y.* Predicting learner autonomy in collaborative learning: The role of group metacognition and motivational regulation strategies. Learning and Motivation. – 2022. – Vol. 78. [Электронный ресурс]. – URL : [www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0023969022000248](http://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0023969022000248) (дата обращения: 10.04.2024)

8. *Wenden, A.* Metacognitive knowledge and language learning. Applied Linguistics. – 1998. – № 19(4). Pp. 515–537.

9. *Zhang, D., Goh, C.* Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. Language Awareness. – 2006. – № 15. – Pp. 199–219.

УДК 37.026.7

*Юсупова А. Ю., Ратнер Ф. Л.*

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Российская Федерация*

**Аннотация.** Статья посвящена описанию теоретических и практических этапов разработки и апробации дидактической модели организации индивидуализированного обучения по иностранному языку в высшей школе. Индивидуализация обучения была определена в качестве ведущего педагогического принципа. Концептуальную структуру комплекса составили идеи педагогики М. Монтессори, основные положения которой – принцип свободы, особый статус педагога-наблюдателя, специальная подготовленная дидактическая среда – в полной мере отвечают поставленным целям, а именно, созданию условий для индивидуализации обучения иностранному языку в высшей школе. Представляемый дидактический комплекс по иностранному языку включает в себя модули с заданиями для самостоятельной работы, индивидуальный учебный план, модуль теоретических материалов и модуль для самоконтроля. Подобная структура позволяет каждому студенту осуществлять осознанную и независимую работу в индивидуальном

темпе. Система внешнего контроля предполагает выполнение тестовых заданий по мере индивидуальной готовности. Дополнительный мониторинг осуществляется с помощью таблиц наблюдения за учебным прогрессом и за активностью студентов. Предлагаемый подход ослабляет фактор сравнения с «нормой» и повышает индивидуальную результативность в гетерогенных группах.

**Ключевые слова:** высшее образование, индивидуализированное обучение, лингводидактика.

Индивидуализация обучения является на сегодняшний день одним из перспективных трендов в образовании. Индивидуализация обучения позволяет отстраивать индивидуальную траекторию, повышая мотивацию учащегося, повышает степень самостоятельности и активности, снимает проблему сравнения с другими учащимися, а также сводит к минимуму стремление к внешним формам поощрения, например, высоким баллам, дипломам и пр. Индивидуализация обучения подразумевает ориентацию на возможности индивидуума: особенности его нервной системы и характера, возможностей психического и физического здоровья, интересов и стиля обучения. Само явление индивидуализации не ново. История педагогики знает целый ряд примеров обращения к этому принципу, в том числе, примеры отдельных дидактических подходов в рамках традиционной образовательной системы, а также примеры целостных педагогических концепций, построенных на принципе индивидуализации. К числу последних относятся, в частности, системы, предложенные педагогами-реформаторами рубежа 19-20 вв. Последние стали объектом исследования для авторов данной работы и легли в основу дидактических идей индивидуализации обучения иностранными языкам в высшей школе.

Реформаторская педагогика оставила после себя богатейшее наследие в том, что касается общих вопросов организации обучения, а также методов обучения и воспитания. Интересны ее идеи и в вопросах содержания обучения в школе. При этом практически не затронуты проблемы обучения иностранным языкам. Данный дефицит можно объяснить спецификой времени: широкий интерес к иностранным языкам возник под влиянием процессов глобализации и постепенно нарастал к концу 20 века. Актуальность иностранных языков остается высокой и сейчас. Реформаторские же идеи возникли веком ранее и были сосредоточены на вопросах общей педагогики и дидактики в целом. При этом важно отметить, что их находки в области индивидуализации звучат современно и даже порой прогрессивно до сих пор.

Другая проблема заключается в адаптации идей реформаторской педагогики к условиям высшего профессионального образования. В нашем исследовании мы попытались экстраполировать принципы и подходы реформаторской педагогики на условия современной высшей школы. Результаты наших предыдущих исследований [4], построенных на анализе упомянутых

принципов, методов и форм организации обучения, подтверждают, что благодаря своему универсальному характеру, эти подходы могут быть использованы в работе как с детьми, так и юношеством. Более того, видны перспективы их использования в группах старшего возраста с целью активизации определенных психических процессов, задействованных в обучении.

Целью работы стало создание дидактической модели по иностранному языку для высшей школы. Гуманистические идеи Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого [3], А. С. Макаренко, К. Н. Вентцеля [1], М. Монтессори [2] составили методологическую основу исследования и предопределили опору на принцип индивидуализации обучения и принцип свободы выбора, что подразумевает создание специальных дидактических материалов и разработку системы взаимодействия «студент – студент – преподаватель».

Принципу индивидуализации сопутствует принцип свободы. Свобода предопределяет полноту раскрытия личностных возможностей, то есть самореализации человека в соответствии с заложенными природой способностями. Во внешних условиях свобода означает отход от жесткой схемы регламентации ученической деятельности. При этом важно подчеркнуть, что свобода в данном случае это и есть деятельность, но самостоятельная и независимая. Такая деятельность протекает в условиях свободы выбора места и продолжительности учебной работы, коммуникативных условий и интенсивности работы, выбора самого вида деятельности, а, значит, и учебных материалов. Таким образом, свобода учебной деятельности предполагает создание и реализацию индивидуализированной учебной траектории, что влечет повышение мотивации, развитие самостоятельности и ответственности за результат.

Принцип индивидуализации обучения определяет дидактические подходы. Отправной точкой здесь служит специальный дидактический комплекс, удовлетворяющий таким требованиям, как прозрачность и доступность всех элементов-заданий, структурированность, возможность самоконтроля.

Прозрачность и доступность дидактических материалов означает, что все материалы должны находиться в условиях открытого доступа: это может быть как физическое пространство учебного кабинета, так и виртуальная платформа, где постоянное каталогизированное расположение обеспечит быструю ориентацию и планирование работы.

Структурированность учебных материалов является основой для составления индивидуального учебного плана. Наш опыт говорит о том, что четкая система способствует развитию навыка самостоятельной работы. Индивидуальный учебный план составляется студентом на основе списка основных тематических блоков учебной программы. Индивидуальное планирование предполагает выбор последовательности выполнения независимых друг от друга тем, индивидуальное определение глубины изучения тех

или иных аспектов, фиксацию сроков выполнения заданий. Индивидуальные планы позволяют отслеживать прогресс в освоении темы.

Возможность самоконтроля не только обеспечивает самостоятельность как залог оптимального продвижения в учебе, но и создает комфортные условия, исключая страх совершения ошибки и ее обнаружения преподавателем.

Как уже указывалось выше, система взаимодействия между студентами и преподавателем построена на центрировании всей системы вокруг ученика. Он может работать самостоятельно, обращаясь за помощью к преподавателю, может работать в паре или группе с другими студентами. Отсутствие центральной роли преподавателя не означает его бездействия. Преподаватель готовит и сопровождает всю дидактическую модель. Преподаватель создает, пополняет и актуализирует дидактический комплекс, помогает студентам в составлении индивидуального плана, объясняет новые темы, наблюдает за самостоятельной работой студентов, отслеживая их продвижение. Индивидуализация обучения дает возможность сильным студентам двигаться вперед, слабые студенты также могут работать в более медленном темпе. Преподаватель получает возможность реагировать на индивидуальные потребности как первых, так и вторых. Более того, преподаватель в условиях индивидуализации обучения может выполнять и исследовательские функции, работая с такими графическими инструментами, как карты наблюдения за работой студентов.

Описанные выше идеи легли в основу нашей дидактической модели по иностранному языку (профильный блок) для студентов, изучающих политологию, международные отношения и зарубежное регионоведение. Модель включает в себя как задания для индивидуальной работы и самоконтроля, так и проверочные работы. После составления индивидуальных планов студенты переходят к выполнению заданий для индивидуальной работы. Эти задания содержат помимо практической части также и теоретические материалы в виде таблиц. Теорию можно разобрать самостоятельно и получить консультацию преподавателя. Выполнение упражнений к теории выполняется в удобном для студента месте и темпе. Работа может быть выполнена и дома, однако в домашних условиях консультация преподавателя недоступна. Кроме того, индивидуальный план содержит сроки сдачи определенного объема заданий и выполнения контрольных заданий к ним. Такие требования не позволяют студенту потерять бдительность и забросить работу «до лучших времен». Упражнения распределены по уровням сложности, и каждый студент определяет тот уровень, на котором ему комфортно работать. К каждому заданию создан пакет для самоконтроля: по сути, это варианты правильного решения заданий. Поскольку выполнение отдельных заданий не контролируется напрямую преподавателем, проблема списывания с ответов не стоит – в этом нет необходимости.

Подводя итог, отметим, что апробация данной модели в течение ряда

лет показала, что построение системы обучения иностранным языкам в вузе на принципах индивидуализации требует комплексного подхода, который будет включать в себя создание специальных дидактических материалов, отвечающих принципам структурированности, наглядности, прозрачности, системности, научности и самоконтроля. Индивидуализация обучения требует изменения системы коммуникации между студентом и преподавателем с переносом образовательного центра на учебную деятельность студента. Деятельность преподавателя при этом не теряет своей значимости, но обретает новые формы: из главного действующего лица преподаватель становится режиссером, который руководит процессом, не будучи заметным. Такой подход высвобождает для преподавателя время для индивидуальной работы, которая может быть как помощью для отстающих, так и продвинутой «лекцией» для одаренных. Все это повышает мотивацию, ответственность и самостоятельность, без которых невозможно самосовершенствование.

Таким образом, можно констатировать, что несмотря на отсутствие очевидных комплексных методических и дидактических разработок по иностранным языкам, идеи реформаторской педагогики предлагают богатый материал для осмысления и внедрения в русле индивидуализации обучения в целом, и иностранным языкам, в частности. Наш опыт показывает, что при грамотном сочетании принципов свободного воспитания и современных методик преподавания иностранного языка возможно достижение искомых решений в направлении индивидуализации процессов обучения. Более того, использование современных технологий, позволяет не только «говорить» со студентами на понятном для них языке цифровизации, но и решить ряд проблем с архивацией, современным дизайном, оптимизацией временных затрат на создание материалов.

Наша модель, безусловно, не претендует на статус законченного продукта. Она успешно показала правильность выбранного курса на индивидуализацию с опорой на самостоятельность и свободу учебного процесса. Данная работа требует своего продолжения и развития. Безусловно, первоначальный этап создания дидактического комплекса крайне затратен по времени и силам, но предлагаемый подход позволяет перейти от устаревшей в значительной степени модели лекционно-семинарской системы к более современным формам организации обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Вентцель К. Н.* Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1911–1912. – Т. 1: Этика творческой личности. – 1911. – 388 с.
2. *Монтессори М.* Дом ребёнка. Метод научной педагогики. – М. : АСТ, 2005.
3. *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 542 с.
4. *Юсупова А. Ю.* Опыт создания свободной обучающей среды по иностранному языку в высшей школе на основе педагогических идей М. Монтессори // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 11. – С.45–49.



# ЦИФРОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА И МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.1'243:004.8

*Анисимова А. А., Григорьева Е. Н.*

## **МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ**

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

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу обучения лексике на основе мобильных приложений, использующих искусственный интеллект. Авторы утверждают, что такой подход имеет ряд преимуществ, в сравнении с традиционными методами обучения лексике.

Кроме того, авторы подчеркивают важность использования искусственного интеллекта для создания более эффективного и увлекательного процесса обучения иностранному языку. Это может помочь учащимся быстрее и эффективнее усваивать новую лексику и использовать ее в речи.

Результаты исследования могут быть полезны для преподавателей и студентов, которые интересуются современными методами обучения иностранным языкам с использованием технологий искусственного интеллекта.

**Ключевые слова:** мобильные приложения, искусственный интеллект, обучение, иноязычная лексика, технологии, интерактивность, преподавание иностранных языков.

В современных реалиях возможности систем искусственного интеллекта очень обширны. Неудивительно, что в последние года растет тенденция использования возможностей искусственного интеллекта на уроках английского языка, в том числе и для изучения нового лексического материала.

Такой проблемой, как обучение лексической стороне речи занимались многие именитые отечественные методисты, такие как Е. И. Пассов [3], Т. П. Леонтьева, В. М. Филатов, А. И. Вологодина [4] и многие другие.

Как отмечают Е. Н. Григорьева, А. Г. Абрамова, И. Ю. Шачкова, «с методической точки зрения сложный процесс овладения иноязычной лексикой включает много компонентов: семантизацию, объяснение значения, разнообразные упражнения для первичной автоматизации лексических единиц,

контроль за процессом становления и сформированности лексических навыков» [1].

Существует большое количество мобильных приложений с внедренным искусственным интеллектом, которые способны помочь учителю разнообразить уроки английского языка, а учащимся - овладеть новой лексикой изучаемого языка. Такие платформы используют алгоритмы машинного обучения чтобы проанализировать и понять структуру языка, использование языковых единиц в контексте. Именно это позволяет им предоставлять более персонализированное обучение.

Существуют разные виды мобильных приложений с внедренным искусственным интеллектом. Они могут подразделяться на:

- 1) приложения, предназначенные для изучения языка;
- 2) приложения, не специализирующиеся на изучении языка.

Рассмотрим в первую очередь приложения, которые созданы конкретно для изучения английского языка.

Одним из самых популярным является приложение Twee. Его можно использовать как на телефоне, так и на персональном компьютере. В данном приложении можно сгенерировать огромное количество заданий за считанные секунды. Если рассматривать его только со стороны изучения лексики, то вариаций достаточно много. Есть возможность взять уже как готовый текст (например, из школьного УМК), преобразовать видео, аудио файл в текст, так и сгенерировать абсолютно новый с использованием внутреннего искусственного интеллекта, либо возможна работа даже без основного текста. Для этого необходимо написать список ключевых слов, которые будут использованы в тексте, и общую тему текста (например, travelling around the world).

С точки зрения обучения лексике, заданий на отработку лексического материала достаточно много. Большинство из предложенных заданий – это речевые упражнения. Заданий на имитацию было найдено не было. Рассмотрим более подробно все виды заданий, которые может сгенерировать платформа Twee.

*Упражнения для расширения словарного запаса:*

- 1). Составление списка слов по определенной теме.

Автоматический подбор слов по заданной теме. Задание может использоваться как средство увеличения словарного запаса по определенной теме.

*Упражнения на индефикацию и дифференциацию:*

- 1). Упражнение на подбор определения к слову.

Автоматически создаются дефиниции к выбранным словам. Задача учеников – сопоставить слово с его значением на английском языке. Огромным преимуществом является то, что сложность дефиниций можно как увеличить, так и уменьшить в зависимости от уровня владения английским языком школьниками.

## 2) Переводные упражнения

Сопоставление ключевых слов на английском языке с их переводом на русский язык, либо наоборот.

*Задания на подстановку:*

1) Краткое содержание аудио- и видеоматериалов. Заполнение пробелов.

Создание упражнений на аудирование, в ходе которого ожидается, что учащийся заполнит пробелы в видео- или аудиоматериале. Это задание для учащихся, которое позволяет попрактиковаться в восприятии на слух изученной лексики по определенной теме.

2) Заполнение пробелов с использованием готовых предложений на основе текста.

Замена всех выбранных слов в тексте пробелами. Список слов, которые требуются для выполнения задания, приведен ниже.

3) Создание списка предложений с нужной лексикой.

Создание предложений, несвязанных общей темой, с использованием необходимой лексики. Учащимся необходимо подставить ключевые слова в предложения. Лексический материал представлен после предложений.

*Упражнения на трансформацию:*

1) Задания по словообразованию.

Необходимо преобразовать слова, данные в скобках, так, чтобы они подходили по смыслу в текст. В том числе, преобразование слов из одной части речи в другую, добавление отрицательных приставок и т. д.

*Условно-речевые упражнения:*

1) Перефразирование предложений.

Ученикам необходимо перефразировать данное предложение без потери смысла с использованием активной лексики.

2) Составление плана текста.

Искусственный интеллект создает план текста с основными событиями. Этот план можно использовать для пересказа текста с использованием пройденной лексики.

3) Составление собственных предложений из данных слов.

Задание может выполняться как устно, так и письменно. Задача учащихся – из приведенных слов составить предложение.

*Речевые упражнения:*

1) Создание коммуникативных ситуаций с использованием конкретной лексики.

Искусственный интеллект создаст диалоги с использованием активной лексики. Данный вид заданий может помочь при составлении уже собственных диалогов по заданной теме.

2) Создание списка тем для эссе по заданной теме.

Приложение создаст список тем для сочинений или устных рассказов по определенной теме, с обязательным использованием изучаемой лексики.

Темы могут быть созданы как на основе готового текста, так и по какой-то определенной теме.

### 3) Создание заданий для креативного письма.

Содержит набор творческих письменных заданий для учеников с использованием новой лексики. К ним относятся посты в социальных сетях, комментарии, электронные письма, обзоры и так далее.

### 4) Поиск цитат известных людей с определенной лексикой.

Создание списка высказываний, где используются изучаемые лексические единицы. Они могут служить темами для эссе, либо устных высказываний, в том числе монологов, диалогов, полилогов.

Анализируя приложение Twee, можем сделать вывод, что в данном приложении широко представлены разнообразные варианты заданий для отработки новой лексики, либо же для повторения уже изученной. По нашему мнению, огромным преимуществом является то, что можно сгенерировать новый текст прямо в приложении, то есть не обязательно опираться на уже готовый учебный текст из УМК, а создать новый именно с теми лексическими единицами, которые нужны на данном этапе обучения.

Следующим приложение это ELSA. Это приложение, в котором пользователь общается с искусственным интеллектом в форме чата, в котором нужно разговаривать с собеседником не посредством текстовых сообщений, а устно.

Данное приложение делает упор на упражнение на имитацию, и речевые упражнения.

Приложение прекрасно подходит для отработки лексики по определенным темам. Перед непосредственным диалогом, пользователь должен выбрать тему, на которую состоится общение. Сюда включены такие темы как «education», «family», «holidays», «health», «lifestyle» и др. После выбора темы для общения с ботом пользователю дается задание. Необходимо упомянуть определенную информацию по теме. Например, при выборе темы «family», одним из вариантов заданий может быть «Describe a family member. This is a photo of your cousin. You should tell your friend about him. You should mention his appearance and his hobby». Все общение происходит устно, что безусловно, помогает учащимся отрабатывать известную лексику по определенной теме в ситуации речевого общения.

Так же есть возможность доводить до совершенства произношение определенных слов в контексте. Сначала необходимо пройти тест, где нужно прочитать несколько предложений. Приложение даст обратную связь, какие звуки необходимо тренировать. После тестирования искусственный интеллект соберет индивидуальную программу с отработкой именно тех звуков, которые вызывают трудности. Либо, можно ввести изучаемые слова, бот автоматически создает предложения с данными словами, которые пользователь читает, а позже более детально прорабатывает.

Данное приложение направлено на отработку звуков в заданных словах. На первых этапах изучения новой лексики данное приложение может помочь в отработке речевых единиц, в правильном произношении.

Еще одним приложением для изучения лексики английского языка может выступить Memrise. Оно направлено непосредственно на заучивание слов. Главным минусом является то, что нельзя самостоятельно загрузить слова, которые необходимо выучить. Можно лишь выбрать курс по нужной теме.

В приложении используется метод карточек для запоминания лексики. Это значит, что изученные слова предлагается повторять через определенный промежуток времени, что упрощает их запоминание. Приложение использует машинное обучение для создания индивидуальных учебных планов и рекомендаций на основе уже изученного материала.

Преимущественно в приложении Memrise мы видим упражнения на идентификацию и дифференциацию. Задания, которые предлагает на приложение:

1) Множественный выбор – вам показывают слово, нужно выбрать правильный перевод из 4 вариантов.

2) Множественный выбор с аудио в ответах – то же самое, но варианты ответа не текстовые, а аудио.

3) Множественный выбор с аудио в задании – диктор произносит слово, вам нужно выбрать правильный вариант ответа.

4) Набор слова – вам показывают слово, вы печатаете перевод. Программа использует алгоритм интервальных повторений). Это значит, что слова предлагаются для повторения с частотой, которая считается оптимальной для качественного запоминания информации.

Данное приложение может помочь с изучением лексики, но из-за того, что невозможно самостоятельно загрузить изучаемые слова, использование приложения затруднено в рамках школьной программы изучения лексики. Хотя, можно найти курсы, которые подходят по уровню и требованиям учебной программы.

В обучении иностранным языкам могут так же использоваться приложения, которые не предназначены специально для этой цели. Так же широко используются приложения, которые выступают вспомогательными помощниками.

Одним из таких является платформа Replika. Суть данного приложения заключается в том, что это собеседник на базе искусственного интеллекта. Общение со стороны приложения происходит по шаблонам. Искусственный интеллект использует огромное количество шаблонов, и предусмотренных сценариев, поэтому и происходит общение. Пользователь может задать вопрос, либо попросить что-то рассказать, приложение же, в свою очередь будет отвечать практически как реальный собеседник. Фактически, это может выступать как замена живому общению с иностранцами.

У данного приложения можно выделить следующие достоинства:

1) Искусственный интеллект этого приложения не знает русский язык. Это значит, что пользователь вынужден общаться исключительно на английском языке, что несомненно будет повышать уровень владения английским языком.

2) В приложении так же есть возможность общаться по телефону с роботом. Это не только практика письменного языка, но и разговорная практика

Так же мы выделили следующие негативные стороны этого приложения:

1) В первую очередь, робот не запоминает прошедший диалог. Искусственный интеллект не держит в голове сложные логические цепочки и плохо ориентируется, где заканчивается одна тема диалога и начинается другая.

2) Общение с приложением не дает возможности увидеть разнообразные грамматические конструкции, обширную лексику. Бот в приложении общается преимущественно определенными конструкциями. В отличие от приложения, язык носителя языка более обширный и разнообразный. Поэтому этот чат-бот не может заменить общение с реальным человеком.

3) Приложение не может исправлять допущенные ошибки. Пользователь приложения может написать предложение с ошибками, при этом Replika не будет его исправлять. Это может повлечь за собой повторение этой ошибки, и закрепление неправильной конструкции или лексической единицы.

4) Приложение является платным. Бесплатная версия очень скудная по функционалу. Это затрудняет использование данного приложения в классе с учениками.

Мобильное приложение с искусственным интеллектом Replika - может быть неплохим подспорьем для тренировки изучаемой лексики в условиях общения. Оно может служить только для практики, но научить новому материалу, к сожалению, не может.

Следующим приложением выступает ChatGPT. Приложение не создано именно для обучения иностранным языкам, но сможет помочь в том числе в изучении лексики английского языка.

Для изучения лексики можно делать разнообразные запросы, чтобы искусственный интеллект придумал задания, которые учащиеся будут выполнять. К сожалению, с помощью ChatGPT можно сгенерировать не все виды заданий на отработку лексики. К примеру, не получится подготовить упражнения на имитацию, используя это приложение, но можно сделать много других. Можно сгенерировать предложения с изучаемыми словами, чтобы посмотреть, как слово может употребляться в контексте, либо целые комплексы упражнений, начиная от дифференциации, заканчивая речевыми упражнениями. Все зависит от того, какую именно лексику пользователь

хочет отрабатывать, какие у него цели.

Очень полезная функция, помимо составления готовых упражнений, это попросить ChatGPT объяснить непонятные моменты. К примеру, разницу между словами say/tell/talk/speak. Приложение сможет подробно объяснить разницу, используя примеры. Так же, для закрепления, можно попросить сгенерировать тренировочные задания по данной теме.

ChatGPT может помочь в изучении и отработке новой лексики, используя разные способы: объяснение материала, подбор предложений, в которых упоминается необходима лексика, составление тренировочных заданий. Это приложение может выступать только как вспомогательный элемент обучения, но не основной.

Мобильные приложения на основе искусственного интеллекта – это достаточно эффективный инструмент для обучения иноязычной лексике. По сравнению с традиционными методами обучения, использование таких приложений делает обучение более интерактивным, доступным и персонализированным. «развитие электронных технологий и переход системы образования к инновационным процессам заставляют модифицировать учебный процесс» [2], поэтому он становится более современным и нацеленным на интересы учащихся. В целом, использование искусственного интеллекта в образовательных приложениях может значительно улучшить процесс изучения иностранных языков и сделать его более увлекательным и продуктивным.

Таким образом, можем сделать вывод, что в современном мире очень много возможностей использовать разнообразные приложения для отработки как пройденного, так и нового лексического материала, что несомненно будет служить хорошим подспорьем для разнообразия уроков английского языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева Е. Н., Абрамова А. Г., Шачкова И. Ю. Обучение лексике иностранного языка с помощью веб 2.0 технологий в вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2022. – № 4(117). – С. 39–45.
2. Драндров Д. А., Драндров Г. Л. К проблеме содержания понятия «смешанное обучение» // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 3(112). – С. 156–160.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М. : Русский язык, 1989. – 289 с.
4. Вологодина А. И. Комплекс упражнений для формирования лексических навыков на средней ступени обучения английскому языку // Научно-исследовательская работа обучающихся и молодых ученых : мат-лы 67-ой Всерос. (с междунар. участием) науч. конф. обуч-ся и молодых ученых : науч. электрон. изд. / Петрозаводский гос. ун-т ; науч. ред. В. С. Сюнев. – Петрозаводск, 2015. – С. 94–96.

## **РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ «ВЗНАНИЯ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Московская международная академия, г. Москва, Российская Федерация*

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению применения образовательных технологий в учебном процессе. В связи с тем, что современные подходы к обучению школьников требуют изменения способов и методов обучения, возникает необходимость в систематизации информационно-коммуникационных технологий и изучение новых обучающих платформ. Учителя используют различные образовательные платформы, сопровождающиеся проверкой выполненных учениками заданий. Такие платформы позволяют формировать статистику для всего класса и для отдельных учеников. Образовательная платформа «ВЗНАНИЯ» дает учителям возможность для создания своих собственных онлайн заданий и уроков.

**Ключевые слова:** урок английского языка, образовательные платформы, онлайн обучение, обучающие игры, дидактические игры, лексические навыки, грамматические навыки, мотивация.

Обучение иностранному языку, согласно федеральным государственным образовательным стандартам, предполагает формирование лексических и грамматических навыков учащихся. Предметные результаты по иностранному языку в начальной школе должны быть направлены на применение знаний, умений и навыков учащихся в типичных учебных ситуациях, а также в реальных жизненных ситуациях, результаты должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников на элементарном уровне [1].

Современные подходы к обучению школьников включают изменение способов и методов обучения, систематизацию информационно-коммуникационных технологий, изучение новых обучающих платформ. Количество образовательных сайтов многочисленно. Этому в большей степени поспособствовало внедрение онлайн обучения во время пандемии коронавируса, когда образовательным учреждениям приходилось осваивать новый формат обучения, а именно дистанционный. Данный формат предполагает освоение материала посредством технических средств, а именно учебных сайтов, образовательных платформ. При таком обучении взаимодействие между учителем и учеником происходит через ИКТ.

Несомненно, дистанционное или онлайн обучение имеет множество преимуществ для учителей, таких как мобильность, простота использования материалов, индивидуальный подход к каждому ученику. При этом учителя



сталкиваются с такими проблемами, как поддержание мотивации учащихся при отсутствии личного взаимодействия, необходимость работы с цифровыми ресурсами, постоянный контроль учебной деятельности [2, с. 141]. Одним из сложных моментов является организация контроля как домашних заданий, так и контроля усвоения материала урока.

Для решения данной проблемы учителя используют такие образовательные платформы, которые сопровождаются автоматической проверкой выполненных заданий и позволяют формировать статистику как для каждого ученика, так и для всего класса. При онлайн обучении учитель должен не только дать определенный материал, отработать его, но и проконтролировать его усвоение. Поэтому образовательные платформы должны выполнять много функций, включая такие как:

- *введение материала;*
- *закрепление материала;*
- *контроль полученных знаний* [3, с. 28].

Каждый учитель старается подобрать такие образовательные платформы, которые помогали бы ему в организации уроков и оптимизации учебного процесса в целом. В поиске образовательных платформ учителям помогают сообщества педагогов, конференции, методические объединения, в которых педагоги делятся опытом и ресурсами, которыми можно пользоваться во время занятий.

Безусловно, таких ресурсов огромное множество, но хотелось бы выделить один из них, «ВЗНАНИЯ». Эта платформа отлично зарекомендовала себя при обучении иностранным языкам. Платформу «ВЗНАНИЯ» можно использовать как для тренировки вокабуляра по темам уроков, для отработки грамматических явлений и конструкций, так и для осуществления контроля знаний учащихся.

Образовательная платформа «ВЗНАНИЯ» имеет ряд преимуществ как для учителя, так и для обучающихся. Для учеников процесс изучения лексических единиц иностранного языка становится интереснее и проще, для введения нового материала используются игровые технологии, у учеников появляется возможность самостоятельно практиковать новую лексику. Использование образовательных платформ повышает мотивацию учеников к изучению иностранного языка, позволяет каждому ученику добиваться успеха.

Что касается учителей, то они могут самостоятельно подбирать лексику к уроку, составлять список слов и выражений для запоминания, отбирать грамматические конструкции, выбирать тип задания, определяться со сроком выполнения и количеством повторений. Данная платформа также дает возможность корректировать задания с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учеников. Кроме того, важным фактором является то, что родители всегда могут следить за успехами своего ребенка и помочь ему при необходимости.

Одним из преимуществ использования данной платформы является большое количество доступных готовых шаблонов. К таким шаблонам относятся известные дидактические игры, часто используемые в педагогической практике.

Платформа «ВЗНАНИЯ» имеет четыре раздела:

- *Vocabulary drills*
- *Assessment*
- *Video*
- *Activities*

Каждый раздел предполагает выполнение определенных заданий.

Раздел *Vocabulary drills* предлагает очень много заданий с лексическими единицами, например, «найди определение», «запомни», «квиз», «змейка», «скрэмбл», «введи слова». Например, при изучении темы “*School objects*” можно воспользоваться готовыми разработанными преподавателями уроками или подготовить свой урок. Ученикам можно предложить задание, в котором они должны соединить звуковое содержание и слово, такое задание позволяет запоминать правильное произношение слов. Ученик может прослушивать слова столько раз, сколько ему потребуется для запоминания (рисунок 1):

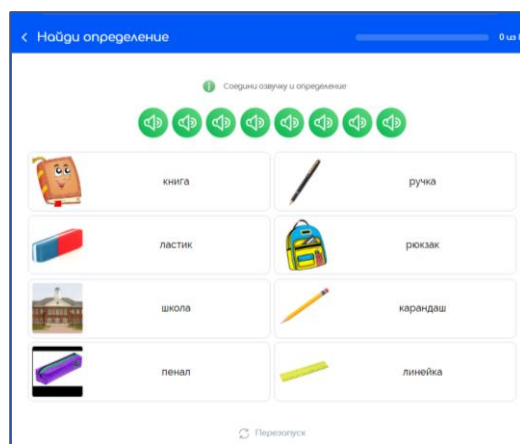


Рисунок 1. – Задание «Найди определение» [4]

Для первичного заучивания слов используется задание «Запомни», при выполнении которого внимание учащихся акцентируется на графической форме лексических единиц, и их переводе и на их произношении. Выполняя такое задание, ученики заучивают новые ЛЕ для дальнейшего выполнения более сложных заданий.

Практически все остальные виды заданий относятся к проверочным, а именно, к контролю понимания изученного лексического материала. Например, при выполнении задания «Найди пару», отслеживается насколько хорошо была заучена лексика учениками. При возникновении сложностей ученики всегда могут вернуться к выполнению задания для первичного заучивания. Если возникают сложности при запоминании написа-

ния новых ЛЕ, то рекомендуется отрабатывать данный навык, выполняя задания «Скрэмбл» и «Змейка» (рисунок 2):

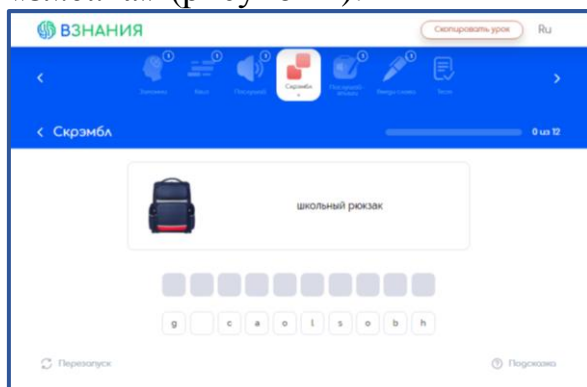


Рисунок 2. – Задание «Скрэмбл» [4]

Рекомендуется выполнять задания по несколько раз, особенно если идет работа учеников младших классов. Повторение материала способствует более качественному и быстрому закреплению пройденного материала.

Ученик должен успешно выполнить все задания, предложенные учителем, только в этом случае ему открывается доступ к итоговому тесту по теме.

Раздел “Assessment” включает в себя такие задания, которые направлены на повторение и закрепление как лексического, так и грамматического материала. Данный раздел предлагает очень много заданий, например, «выбери правильный вариант», «задание с картинкой», «найди пару», «заполни пропуски», «порядок слов в предложении», «задание с медиафайлом». При работе с грамматическими конструкциями и явлениями, например, Present Simple, ученикам можно предложить выполнить комплексный тест, в котором сочетаются несколько видов заданий (рисунок 3):

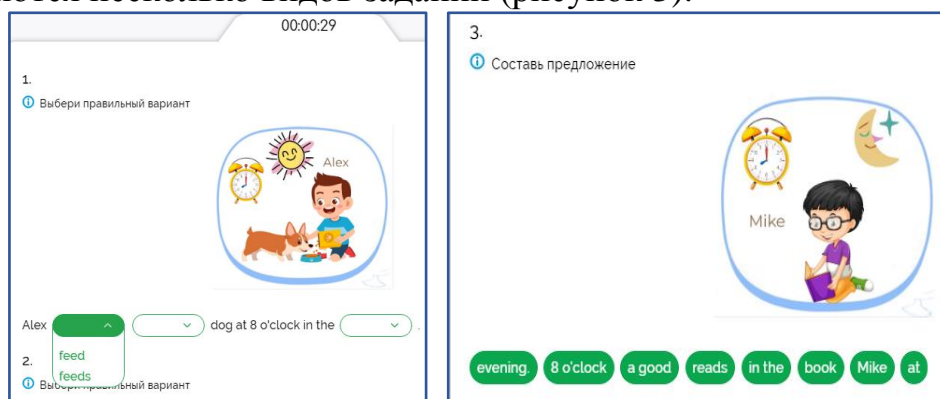


Рисунок 3. – Задания «Выбери правильный вариант» и «Составь предложение»

Выполняя задания в игровой форме, ученики более успешно справляются с ними, не боятся допускать ошибки, повторно выполняют задания, вызывающие затруднения.

Раздел “Video” позволяет добавить ссылку на видео и прикрепить к нему задания.

Раздел “Activities” предлагает различные шаблоны игр, некоторые из них доступны только в платном тарифе.

При создании активностей по определенной теме учитель может задать параметры, например, несколько повторений задания в зависимости от его сложности и от уровня обучаемых. После успешного выполнения всех заданий ученик переходит к выполнению итогового теста. Преимуществом данной образовательной платформы также является то, что учитель может распечатать разработанные задания при необходимости, или же отдельные задания для их выполнения в бумажном виде. У учителя есть возможность постоянно контролировать весь процесс, он имеет доступ к подробному отчету по выполнению заданий каждым учеником в виде диаграмм с процентом выполненных заданий и полученных баллов за каждую тему или урок. Что касается ученика, то задания он может выполнять в любой последовательности, результаты отражаются у учителя. Главной задачей ученика является успешное прохождение итогового теста. Ученик может возвращаться к заданиям, которые вызвали у него наибольшую сложность, и он может пройти урок повторно, если не доволен своим результатом.

Безусловно, данная платформа выполняет все возложенные на нее функции и способствует более эффективной подготовке учителя к урокам. Однако, необходимо отметить, что любая образовательная платформа может выступать лишь дополнением к традиционному проведению уроков. Современный урок должен сочетать в себе элементы традиционного урока и инновационные образовательные технологии. Только правильно организованный урок способствует достижению поставленных образовательных целей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *ФГОС начального общего образования* [Электронный ресурс]. – URL : [https://normativ.kontur.ru/document? moduleId=1&documentId=445216](https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=445216)
2. *Куликова Н. Ю., Бондар Д. Н., Ульев А. Н.* Использование интерактивных средств обучения и мобильных технологий в образовательном процессе // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 6. – С. 141–146. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26383447> (дата обращения: 26.03.2024).
3. *Хеннер Е. К.* Информационные технологии в образовании. Теоретический обзор: учебное пособие / Пермский гос. нац. исследов. ун-т. – Пермь, 2022. – 110 с.
4. *Образовательная платформа интерактивных заданий* [Электронный ресурс]. – URL : <https://vznaniya.ru>

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Московская международная академия, г. Москва, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматривается эффективность использования цифровых технологий при формировании лексических навыков младших школьников. Особое внимание уделяется обучающим играм, которые способствуют быстрому запоминанию лексических единиц, их отработке и закреплению в видах речевой деятельности. образовательные цифровые платформы предлагают огромное количество разработанных заданий и дают возможность учителям разрабатывать такие задания самостоятельно. Цифровизация образовательного процесса приобретает большую популярность на всех этапах обучения.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, образовательные платформы, обучающие игры, лексические навыки, визуальная наглядность, мотивация.

Иностранный язык, как учебный предмет, предполагает овладение учащимися коммуникативной компетенцией. Данная компетенция заключается в способности общаться на иностранном языке. Образовательная среда, создаваемая при изучении иностранного языка как средства общения, представляет собой условия для познавательного, языкового, коммуникативного развития учащихся, которое осуществляется посредством различных приемов и технологий обучения.

Цифровые образовательные технологии являются инновационным способом организации учебного процесса, который связан с использованием визуальной наглядности и электронных систем. Целью применения данных технологий, в первую очередь, является повышение мотивации к изучению предмета, далее необходимо отметить повышение качества успеваемости учащихся и успешную социализацию учащихся.

Образование является «одной из сфер общественной жизни, в рамках которой происходит цифровизация быстрыми темпами на всех уровнях [3, с. 60]. По мнению О. И. Вагановой, эти технологии часто называют «интеллектуальными» (“smart technologies”). Цифровые технологии способствуют автоматизации большинства повседневных задач. В развитом цифровом обществе именно эти технологии обеспечивают снятие физических и социальных барьеров в процессе самореализации человека [1, с. 53]. Необходимо отметить, что цифровизация образования во всем мире приобрела наибольшую популярность во время пандемии коронавируса. Все учебные заведения были вынуждены перейти на онлайн-обучение (дистанционное); это

коснулось всех учреждений – школ, колледжей, вузов. Поэтому во время пандемии мы еще раз осознали, насколько важно развитие цифровых технологий. Цифровые технологии создают среду, близкую к реальным ситуациям, в которой люди общаются друг с другом, и пытаются воссоздать ситуации, которые побуждают к коммуникации. Видеоматериалы, слайды, презентации и интерактивные доски могут использоваться для мотивации и стимулирования речевой активности учащихся, создания ситуаций, стимулирующих необходимость общения на иностранном языке. Они придают дополнительную наглядность и привлекательность созданной ситуации, разнообразят урок и развивают интерес учащихся к предмету.

Что касается цифровых образовательных ресурсов, то к ним можно отнести любую информацию, которая хранится в цифровом виде на электронных носителях и применяется для решения определенных образовательных задач и целей. К цифровым ресурсам можно отнести «различные объекты в цифровом формате: видеоролики и фотографии, модели и объекты виртуальной реальности, текстовые документы и различные учебные материалы, электронные пособия и учебники, которые можно активно использовать в процессе дистанционного образования» [2, с. 75]. Цифровые образовательные технологии представляют собой инновационный способ организации образовательного процесса, основанный на использовании электронных систем, которые обеспечивают наглядность, делая процесс запоминания более легким и позволяют учащимся учиться посредством интерактивных задач, взаимодействуя с новыми лексическими единицами и грамматическими конструкциями и используя их в контексте. Цифровые технологии в образовательном процессе в совокупности направлены на развитие практических навыков учащихся и повышение их мотивации к обучению, а также на удобство и упрощение работы учителей. Цифровые образовательные технологии в образовательных учреждениях зарекомендовали себя как необходимое условие повышения эффективности учебного процесса и его результативности. Такие технологии могут вовлечь сегодняшних школьников в области, которые изначально казались неинтересными или непреодолимыми для них.

Одной из самых простых форм цифровых образовательных технологий является презентация. Уроки, содержащие презентацию, наглядно показывают материал ученикам, способствуют лучшему пониманию нового материала. Презентации могут готовить и сами ученики, собирая необходимую информацию, обрабатывая ее, обобщая и синтезируя материал, представляя перед своими одноклассниками. Помимо презентаций существует огромное количество обучающих интернет-платформ, которые помогают учителю разнообразить методы и приемы обучения. К формам работы на образовательных интернет-платформах на уроках иностранного языка относятся изучение, отработка и закрепление лексики, отработка произношения, развитие навыков аудирования, обучение диалогической и монологической

речи, обучение грамматике.

Формирование лексического навыка в процессе изучения иностранного языка является одним из важнейших вопросов преподавания языка в общеобразовательной школе. Знание и использование лексических единиц иностранного языка способствуют развитию вербального и семантического уровня вторичной языковой личности ученика. Такой языковой уровень учащегося способствует дальнейшему изучению иностранного языка и, следовательно, формированию коммуникативной компетенции учащихся. Лексическим навыком можно считать целостный процесс выбора лексических единиц на основе их значения и сочетания с другими лексическими единицами. Кроме того, лексический навык основан на динамических лексических связях, которые проявляются в виде слов и выражений.

Лексика иностранного языка является строительным материалом речи, который является основой развития всех видов речевой деятельности. Поэтому формирование лексического навыка является средством обучения всем видам речевой деятельности. Чем больше лексических единиц в виде слов и выражений знает ученик, тем легче ему составлять предложения, высказывания, выражать свою точку зрения. Безусловно, без знания грамматики ему будет сложно оперировать лексическими единицами, поэтому необходимо обучать и лексической стороне языка и его грамматической стороне. Только в таком случае обучение иностранному языку будет эффективным.

Формирование лексических навыков посредством цифровых технологий имеет место быть на всех ступенях обучения. Огромное количество образовательных платформ, таких как <https://quizlet.com>, <https://learningapps.org>, <https://wordwall.net>, <https://www.liveworksheets.com>, предлагают уже готовые материалы, разработанные другими преподавателями и дают возможность создавать учебные материалы самостоятельно. Изучение лексики будет более успешным, если на уроке в качестве отработки или закрепления использовать инструменты цифровых технологий. Например, рассмотрим тему “School objects”. К инструментам цифровых технологий относятся следующие:

1) *Запоминание лексических единиц.* В таком формате ученики запоминают слова и выражения через визуальную наглядность/картинку. Задание может выполняться несколько раз, ученики могут работать индивидуально, могут работать в двух командах. Такое задание развивает внимательность учеников.

2) *Нахождение определения новым словам.* В этом формате ученики запоминают слова и их значения (рисунок 1):

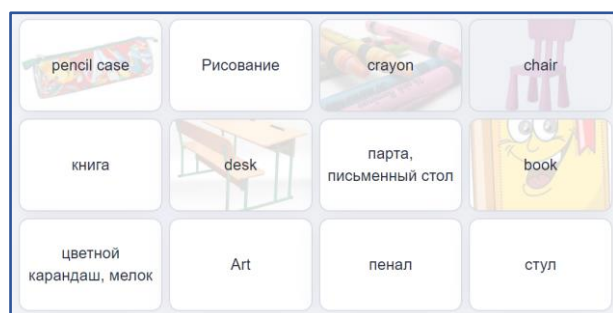


Рисунок 1. – Задание на нахождение дефиниций [5]

Такое задание ученики могут самостоятельно выполнять дома, доводя навык до автоматизма. Задание идет на время, поэтому ученик может улучшать свое время с каждым разом.

3) *Игра «Скрэмбл»*. В таком формате ученик запоминает написание слов (рисунок 2):



Рисунок 2. – Игра “Scramble” по теме “School objects” [6]

В этой игре предлагается 13-15 слов по теме урока. Ученики могут по очереди выходить к доске и составлять слова, в это время остальные могут писать слова в тетради для тренировки написания новых слов.

4) *Игра «Виселица»*. В данном формате ученик также запоминает написание слов (рисунок 3):

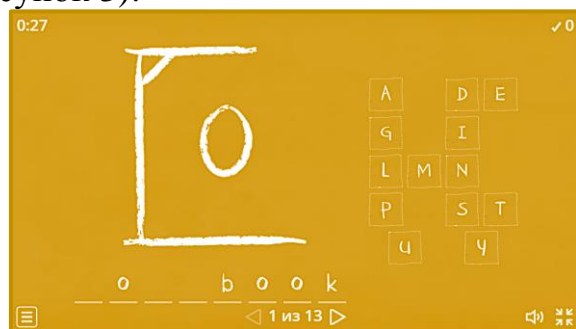


Рисунок 3. – Игра «Виселица» по теме “School objects” [6]

В этой игре ученики также могут по очереди выходить и выбирать буквы для составления слов или же они могут работать в командах по 3-4 человека. Такие игровые задания, как «Скрэмбл» и «Виселица», учитель может составить сам, при этом включить в задания именно ту лексику, которая



необходима для изучения.

5) *Игра на сопоставление слов и их звучаний.* Для восприятия слов на слух можно использовать ресурс <https://learningapps.org> (рисунок 4):



Рисунок 4. – Игра на сопоставление по теме “School objects” [4]

Выполняя такое задание, ученики слушают значения слов на английском языке, могут прослушать не один раз, если что-то не поняли, а два раза. Можно разнообразить данную игру тем, что один ученик сопоставляет аудиофайл с картинкой, а другой ученик в это время на доске пишет слово на английском языке.

Таким образом, использование цифровых технологий при обучении английскому языку поднимает качество обучения на новый уровень, обеспечивает доступ к различным образовательным ресурсам, повышает качество успеваемости учащихся и их заинтересованность в изучении английского языка. Ученики охотно выполняют такие виды заданий, как индивидуально, так и коллективно. Кроме того, данная направленность способствует разработке адаптированного к современным требованиям образовательного контента, позволяющего обновлять учебный процесс и готовить учащихся к требованиям современного мира.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганова О. И. Цифровые технологии в образовательном пространстве // БГЖ. – 2020. – № 2 (31). – С. 53–56.
2. Дмитриева Е. К., Пигарева Е. А. Цифровизация образования в России // Вестник науки. – 2022. – №11 (56). – С. 75–81.
3. Французова О. А. Влияние цифровизации на образование // Ценности и смыслы. – 2022. – №3 (79). – С. 60–72.
4. Образовательная платформа для создания игр и упражнений [Электронный ресурс]. – URL : <https://learningapps.org>
5. Образовательная платформа для создания игр и упражнений [Электронный ресурс]. – URL : <https://quizlet.com>
6. Образовательная платформа для создания игр и упражнений [Электронный ресурс]. – URL : <https://wordwall.net>

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Российская Федерация  
Тихоокеанский государственный университет,  
г. Хабаровск, Российская Федерация*

**Аннотация.** В данной статье авторами описана практическая значимость внедрения средств искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам. Системы искусственного интеллекта рассматриваются как образовательные ресурсы. Отражены преимущества применения средств искусственного интеллекта в рамках преподавания дисциплины иностранного языка. Изложены определенные сервисы на базе искусственного интеллекта, обладающие потенциалом практического применения на занятиях английского языка.

**Ключевые слова:** иностранные языки, английский язык, искусственный интеллект, образовательные ресурсы.

В эпоху индустриализации многие сферы деятельности человека претерпели изменения, позволившие им адаптироваться к новым условиям развития. Процесс глобализации дал толчок к созданию новых технологий, который впоследствии позволил передавать и представлять информацию в различных формах для фасилитации, в первую очередь, процесса обучения. Наиболее быстрый рост и проникновение во все области деятельности демонстрирует технология искусственного интеллекта [1].

Искусственный интеллект (англ. artificial intelligence, AI) – область исследований, ориентированных на разработку компьютерных программ, способных выполнять функции, обычно ассоциируемые с интеллектуальными действиями человека: анализ, обучение, планирование, решение, творчество [4]. Направления работ по развитию искусственного интеллекта можно разделить на три основных поля разработки: экспертные системы (рабочие инструменты для решения проблем узкой специальности), базы данных (анализ информации, прогнозирование результатов принятых решений), исследовательские модели (визуализация прототипов, недоступных для воспроизведения в реальности).

Впервые термин «искусственный интеллект» был введен в 1956 году группой ученых Алленом Ньюэллом, Гербертом Саймоном, Марвином Минским, Оливером Селфриджем и Джоном Маккарти. Ранние работы в области искусственного интеллекта были в основном попытками воспроизвести работу нервных клеток мозга, называемых «перцептронами». В течении

следующих 20 лет системы искусственного интеллекта стремительно развивались и уже к 1970 годам появилась функция распознавания речи [5].

Обучение в образовательном учреждении подразумевает не только приобретение так называемых «hard skills» – знания и умения, необходимые в конкретной области, но и развитие творческого потенциала обучающихся, формирование латерального мышления. Средства ИИ являются отличным подспорьем в достижении этих целей. Будучи инструментом, направленным на расширение возможностей человека, ИИ повышает эффективность как обучения, так и преподавания [3].

Многие методисты и действующие преподаватели рассматривают внедрение средств ИИ в процесс обучения как дополнительного, вспомогательного инструмента преподавания. Искусственный интеллект (ИИ) используется для преподавания или изучения английского языка с целью улучшения процессов организации, упорядочивания и отбора контента. Это способствует разнообразию источников обучения. Кроме того, благодаря моделированию экспертных систем, он используется для разработки методов обучения и оценки. Более точные преимущества ИИ в обучении иностранным языкам (в данном случае английскому) можно привести в виде следующего списка:

1. Обучающие программы, ориентированные на потребности пользователей. Обучающее программное обеспечение на основе искусственного интеллекта сочетает в себе цели обучающихся и их индивидуальные, продиктованные ситуацией общения, потребности. Преподавание английского языка – без анализа потребностей учащихся обучение не приведет ни к какому результату.

2. Качественное содержание: с помощью искусственного интеллекта можно создавать качественные учебно-методические материалы, для всех видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

3. Дополнительная система поддержки преподавателей и обучающихся. Как механизм внешней поддержки, ИИ играет важную роль для учителей английского языка и их обучающихся.

4. Система быстрой обратной связи: системы, основанные на ИИ, могут быть созданы для изучения английского языка различными способами, так чтобы получать обратную связь. ИИ может быть использован в учебных программах для количественной оценки и интерпретации результатов в соответствии с заранее установленными требованиями.

5. Изменение роли учителя как единственного источника информации и знаний. Системы, основанные на искусственном интеллекте, изменяют только роль преподавателя в процессе ELT. Учителя только руководят обучающимися и помогают им. Учитель может подготовить занятие, основанное на ИИ, но его содержание необходимо адаптировать и скорректировать по конкретной теме и уровню знаний обучающихся. Средства ИИ могут быть только подспорьем в обучении английскому языку.

6. Подключение по всему миру. Благодаря искусственному интеллекту устраняются пространственные и временные ограничения. Можно обмениваться знаниями как с организациями, так и внутри одного класса или группы. С помощью технологии распознавания лиц, голоса и движений учащихся это позволяет осуществлять удаленный доступ.

7. Индивидуализация обучения. Курс может быть создан в соответствии с запросами и потребностями студентов.

8. Обучающая платформа на основе искусственного интеллекта помогает обучающимся усваивать материал в нужном темпе, повторять темы и выделять элементы, с которыми у них возникают проблемы, чтобы вовлечь их в занятия, удовлетворить их интересы и т.д. [1].

С развитием цифровых платформ преподавание и изучение английского языка становится проще. Технология искусственного интеллекта (ИИ) теперь дает возможность улучшить навыки как владения английским языком (языковая грамотность), так и повышение цифровой грамотности.

Искусственный интеллект играет важную роль в передаче различной информации, а также помогает сделать процесс изучения английского языка более эффективным. Наличие различных технологий обучения облегчает понимание учениками того, что объясняет преподаватель. Более того, обучающиеся могут продолжать изучение языка, даже не общаясь с преподавателями напрямую. Существует множество приложений для изучения языка, основанных на технологии искусственного интеллекта (ИИ), которые могут использоваться как преподавателями английского языка, так и учащимися (самостоятельно, без сопровождения учителя). Ниже приведены некоторые примеры технологий искусственного интеллекта, которые могут быть использованы:

*English Able.* English ABLE – это учебная среда для изучения грамматики английского языка. Что касается преподавания и изучения английского языка, здесь основное внимание уделяется тестам, помогающим изучающим английский язык (ELL) освоить грамматику английского языка. English ABLE использует библиотеку заданий TOEFL CBT для создания новых наборов с улучшенными заданиями, нацеленных на развитие уникальных навыков, связанных с компонентами ELL. Адаптивная среда обучения также предлагает целые «пакеты тем» для учащихся, помогающие им освоить аспекты грамматики английского языка.

*Orai.* Orai – средство ИИ для тренировки навыков говорения. Сильные стороны Orai заключаются в способности определять, сколько слов мы произносим и определить в речи слова-филлеры (слова-паразиты). Примером использования Orai на занятиях, может быть задание описать людей, затем дать обучающимся около 15 минут на использование Orai, а затем переход к разговорной практике. Orai предоставляет несколько функций, предназначенных для оттачивания разговорных навыков учащихся, а именно уроки, практика, отслеживание прогресса и записи разговорной речи. В разделе

«уроки» обучающиеся могут изучать и практиковать свои навыки устной речи на основе предоставленного контента. Каждый контент состоит из трех этапов, которые необходимо пройти, прежде чем вы сможете изучить содержание следующего урока. Orai – это приложение, предназначенное для формирования и укрепления навыков коммуникативной компетенции [2].

*Elsa.* English Learning Speech Assitant разработано для тренировки слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков. ELSA (English Learning Speech Assistant) Speak – это приложение для изучения английского языка, которое использует искусственный интеллект и технологию распознавания речи. Эта технология обеспечивает двусторонний процесс обучения, например, пользователи могут произносить определенные слова или предложения, затем система выполнит анализ и предоставит корректирующие данные. Фреймворк ELSA использует голосовые данные людей, говорящих по-английски с разными акцентами, для распознавания речевых паттернов носителей языка, отличая их от большинства других технологий распознавания речи. Пользователям предлагается оценочный тест для определения уровня владения английским языком. ELSA выставляет баллы в диапазоне от нуля до 100, при этом большинство носителей языка набирают 95 баллов и выше. Результаты помогают ELSA персонализировать процесс обучения пользователя, выделяя, какие звуки произносятся в совершенстве, а какие еще нуждаются в доработке. ELSA вносит предложения по конкретным урокам в соответствии со способностями пользователя.

*Чат-боты.* Чат-бот – система для ведения диалога с системой искусственного интеллекта. В рамках преподавания и изучения английского языка, приложение для чат-ботов выступает в качестве партнера для общения на английском языке. Общение, как правило, может вестись в устной или письменной форме. Использование чат-бота в качестве средства обучения разговорной речи на английском языке имеет преимущество в виде функции исправления грамматических ошибок. Полученные ИИ системой ответы ученика анализируются на наличие ошибок и их частотность, что влияет на правильное построение структуры английского предложения. Таким образом, пользователи не только знакомятся с разговорным английским, но и получают исправления и оценки. Простая функция чат-бота начинается с сообщения, которое отправляет пользователь. Затем NLP (обработка естественного языка) и чат-бот интерпретируют сообщение, ссылаясь на первоначальное сообщение в соответствии с текущей базой данных.

*Duolingo.* Duolingo – это приложение для изучения языка, которое использует игровой метод, подбирая упражнения на тренировку лексики и речевые упражнения. Этот метод направлен на изучение грамматики, слов и фраз, необходимых в общении. Что касается преподавания и изучения английского языка, то любой студент с любым уровнем владения языком может освоить новый язык с помощью Duolingo. Чтобы учебные материалы,

полученные пользователями, соответствовали их способностям, обучающиеся проходят вводный тест.

Вышеупомянутые средства ИИ предполагают поддержку как режима самостоятельного изучения языка, так и в сопровождении обучения учителем английского языка. Нейросеть *Twee* – это инструмент искусственного интеллекта, созданный для учителей английского языка. Он упрощает планирование уроков с помощью инструментов для создания викторин, историй, статей, тестов, специальных вопросов к тексту и многого другого. Данная нейросеть также способна генерировать цитаты и формировать целые обсуждения по заданной теме на основе глобальной базы данных [2].

Таким образом, изучение английского языка стало проще с развитием цифровых платформ. Компьютерные технологии и использование искусственного интеллекта являются ключом к достижению наиболее результативных показателей обучения иностранному языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Campeato, O.* Artificial Intelligence, Machine Learning, and Deep Learning. 1st. – Herndon : Mercury Learning and Information, 2020. – 300 p.
2. *Sridhar, G. S.* Artificial Intelligence: The Future Way of Technology. 1<sup>st</sup>. – Auroville : Independently published, 2018. – 84 p.
3. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Краткий психологический словарь; ред.-сост. Л. А. Карпенко. Изд. 2-е, расш., испр. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
4. *Котенко В. В., Луценко Н. О.* Перспективы применения технологий искусственного интеллекта на начальном этапе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №4 (182). – Санкт-Петербург : Национальный гос. ун-т им. П.Ф. Лесгафта. – С. 231–235.
5. *Шефиева Э. Ш., Исаева Т. Е.* Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10 (78). – Краснодар : Издательский дом «ХОРС». – С. 84–89.

УДК 372.881.1

*Драчук И. В., Утяшина Д. Л.*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ УЧЕНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

*Самарский государственный социально-педагогический университет,  
г. Самара, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема обучения фонетике на уроках английского языка в начальной школе. При всей очевидной необходимости формирования произносительных навыков и достаточной изученности проблемы обучения фонетике, вопрос о использовании цифровых технологий на уроках английского языка в младших классах еще не получил

полного освещения. В работе обосновывается дидактический потенциал цифровых технологий в обучении младших школьников, приводится краткий анализ сайтов и платформ, которые могут помочь учителю в обучении фонетике.

**Ключевые слова:** фонетика, английский, цифровые технологии, электронные ресурсы, навык.

Изучая иностранный язык в школе, каждый обучающийся сталкивается с проблемой плохо сформированных фонетических навыков. Основная причина заключается в недостаточном времени, уделяемом на отработку произносительных навыков. Несмотря на совершенствование учебно-методических комплексов английского языка и добавление современных технологий и упражнений, далеко не всегда на фонетику находится дополнительное время. В этой связи особую важность приобретают исследования, посвященные эффективным методам обучения фонетике. Наиболее остро эта проблема стоит в начальной школе, так как именно на начальном этапе закладываются произносительные и аудиальные навыки. Привлечение современных технологий в образовательном процессе позволяет добиться поставленной цели наиболее быстро.

Одним из основополагающих для настоящего исследования понятий является понятие «фонетический навык». Согласно Э. Г. Азимову и А. Н. Щукину, фонетический навык представляет собой способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить [1, с. 339]. Схожее определение дает Н. А. Любимова, понимая под фонетическими навыками автоматизированные слуховые и речемоторные операции, которые обеспечивают восприятие и реализацию фонологических единиц разных уровней [3, с. 33]. В. М. Филатов в своем определении фонетических навыков показывает, какие именно разноуровневые единицы фонологического строя английского языка должны быть освоены обучающимися: все звуки и звукосочетания, ударение и основные интонационные модели (интонымы) наиболее распространенных типов простых и сложных предложений [7, с. 139].

Фонетический навык можно считать сформированным, когда восприятие звукового материала и его воспроизведение происходит автоматически, безошибочно, стабильно и быстро. Целью формирования фонетических навыков является постановка произношения, которое было бы понятным для окружающих и максимально схожим с произношением носителей языка.

Развитие фонетических навыков происходит с помощью фонетических упражнений, направленных на постановку дикции, формирование правильной постановки ударения, интонационное оформление высказывания. Е. А. Маслыко выделяет следующие виды фонетических упражнений: арти-

куляторная гимнастика, упражнения на развитие интонационного и фонематического слуха, упражнения на формирование произносительных навыков [3, с. 7].

Обучение иностранному языку в школе обычно начинается в младших классах, поэтому учителю важно учитывать психологические особенности детей 7-11 лет при планировании и проведении уроков. Определение поведенческих особенностей младших школьников достаточно многообразно. Согласно Д. К. Шин, в один день обучающиеся могут выражать любопытство, быть общительными и энергичными. На следующий же день может показаться, что ученики слишком гиперактивны, не могут усидеть на месте и много отвлекаются. Обе интерпретации (положительная и отрицательная) отражают одни и те же особенности под разными углами. Автор исследования выявляет следующие отличия младших школьников:

1. любознательность и восприимчивость к новым знаниям;
2. проявление воображения;
3. короткая концентрация внимания;
4. эгоцентричность и присвоение идей;
5. дружелюбность;
6. спонтанность и желание принимать участие;
7. высокая физическая активность [6, с. 25].

Учет указанных возрастных особенностей предполагает проведение уроков иностранного языка в младших классах в более развлекательной форме с привлечением большого количества наглядного материала. Формирование произносительных навыков у младших школьников должно осуществляться поэтапно.

Прослушивание и имитация образцов речи, или эталонов, наряду с объяснением фонетических явлений, является обязательным условием первичного знакомства со звуками иностранного языка. Затем необходимо проводить интенсивную тренировку в произношении для закрепления усвоенных эталонов. Тренировка включает активное слушание образца и осознанную имитацию, упражнения на распознавание звуков [5, с. 15].

По мнению Э. Андерхилла, отработка звуков должна состоять из трёх этапов: работы с изолированными звуками, затем отдельными словами и после этого с предложениями. Однако фонетист утверждает, что данные уровни можно использовать не только отдельно, но и в сочетании друг с другом, в зависимости от потребностей обучающихся. Так, младшим школьникам проще отработать звук в слове или словосочетании. Работу с описанием и анализом артикуляции эффективнее использовать на более старшем уровне [7, с. 12].

В обучении фонетике эффективным средством обучения, вносящим элемент наглядности, разнообразия, соревновательности и повышения мотивации, могут явиться цифровые технологии, которые приобретают всё большую популярность у учителей и учеников. Под термином «цифровые



технологии» понимают способ организации учебного процесса, основополагающим фактором которого является наглядное использование электронных систем [2, с. 2].

Использование цифровых технологий на уроке позволяет обучающимся самостоятельно решать учебные и творческие задачи, приобретать новые знания и умения. Учитель может создать условия формирования учебных универсальных действий через сотрудничество и сотворчество, включение эмоциональной сферы ребенка, его личную вовлеченность и заинтересованность, самостоятельность и обучение по индивидуальной образовательной траектории.

Цифровые технологии являются эффективным средством вовлечения обучающихся в активную деятельность на уроке иностранного языка. Овладев приемами их использования, ученики становятся более самостоятельными в решении различных учебных заданий, могут рационально строить свою деятельность по усвоению новых знаний, учатся общаться друг с другом на уроке, помогать своему товарищу. Благодаря красочности и наглядности, большому количеству аудио и видео материалов, цифровые технологии позволяют обучающимся эффективно овладеть и фонетической составляющей языка.

Обязательным условием качественного образовательного процесса, безусловно, является грамотное сочетание традиционного обучения и применения цифровых технологий. Прежде чем ввести цифровые технологии в учебный процесс, следует ознакомиться с нормами СанПиН, так как существуют некоторые правила и ограничения, напрямую влияющие на использование различных средств обучения, особенно для учеников начальных классов. Так, сенсорные экраны, интерактивные доски и иные средства отображения информации необходимо использовать ограниченное количество времени, а именно 20-25 минут для обучающихся 1-4 классов. Запрещено одновременное использование более двух электронных средств детьми на уроке, например, интерактивной доски, ноутбука и планшета [4, с. 682].

Вследствие описанного ограничения возможностей использования цифровых технологий необходимо выбрать наиболее полезные из них. Опишем результаты проведенного нами анализа.

Среди эффективных сервисов для формирования фонетических навыков у младших школьников можно выделить сайт «Wordwall». Данный ресурс находится в свободном доступе в Интернете и удобен по ряду причин. Во-первых, на этой платформе уже существует более миллиона готовых заданий, из которых  $\frac{1}{4}$  составляют задания на отработку фонетических навыков. Более того, при регистрации у пользователя появляется возможность создания персональных упражнений при помощи большого количества шаблонов. Во-вторых, стоит отметить простой алгоритм и подробные инструкции при создании того или иного упражнения.

Аналогом сайта Wordwall является сервис «Learning apps». Зарегистрированным пользователям доступен обширный функционал, большое количество упражнений и более 10 шаблонов для создания персонализированных заданий. Среди них под изучение фонетики можно эффективно адаптировать такие модули, как «Найди пару», «Классификация», «Угадывание слов», «Кроссворд» и другие.

Следующие сайты, которые могут оказаться полезными в обучении фонетике учащихся младших классов, – «ABCya» и «Learn to read». Данные сервисы имеют приятный дизайн и уникальную концепцию, что, несомненно, стимулирует познавательный интерес младших школьников. На платформе присутствуют разделы, в которых собрано множество игр и интерактивных заданий, ориентированных не только на произносительные навыки, но и на навыки чтения и правописания.

Еще один не менее достойный сайт, направленный на овладение всеми аспектами английского языка, – «British Council for Kids». Данный ресурс уже достаточно давно используется учителями, однако он до сих пор остается актуальным и эффективным средством тренировки фонетических навыков. Платформа предоставляет целый перечень различных упражнений, нацеленных на отработку фонетических навыков.

Использование искусственного интеллекта во многом упрощает работу с фонетическим материалом. Так, сайт «NaturalReader» предоставляет возможность слушать тексты различных уровней сложности онлайн. На платформе представлено множество языков и голосов, возможно вставлять текст разных форматов и слушать их абсолютно бесплатно.

Таким образом, цифровые технологии позволяют решать многие образовательные задачи. Постоянно развиваясь, упрощая интерфейс и, вместе с этим, увеличивая количество и разнообразие предлагаемых заданий, интернет-ресурсы и искусственный интеллект расширяют и дополняют образовательный процесс увлекательными и эффективными заданиями. Анализ существующих образовательных платформ и возможностей ИИ показал целесообразность использования цифровых технологий в образовательном процессе для формирования и совершенствования произносительных навыков на английском языке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Ваганова О. И.* Цифровые технологии в образовательном пространстве [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovatelnom-prostranstve/viewer> (дата обращения: 20.11.23).
3. *Любимова Н. А., Егорова Л. П., Федотова Н. Л.* Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного. – СПб. : Редакционно-издательский совет Санкт-Петербургского государственного университета, 1993. – 93 с.
4. *Маслыко Е. А., Бабинская П. К.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 517 с.

5. *Рогова Г. В., Верещагина И. Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – Москва : Изд-во «Просвещение», 1998. – 224 с.

6. *СанПиН «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» 1.2.3685-21 [Электронный ресурс].* – URL : [https://dou.su/files/docs/SP123685\\_21.pdf?ysclid=lrng89q7qc771053768](https://dou.su/files/docs/SP123685_21.pdf?ysclid=lrng89q7qc771053768) (дата обращения: 19.01.24).

7. *Филатов В. М.* Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 419 с.

8. *Shin, J. K.* Teaching Young Learners English: from Theory to Practice. 1-е изд. – Heinle ELT, 2013. – 416 с.

9. *Underhill Adrian.* Sounds Foundations. Learning and teaching pronunciation. – Oxford : Macmillan Education, 2005. – 209 с.

УДК 372.881.111.1

*Закутько Е. В., Нарбут Е. В.*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Северо-Восточный государственный университет,  
г. Магадан, Российская Федерация*

**Аннотация.** В настоящей статье рассматриваются преимущества и недостатки работы с наиболее популярными на сегодняшний день Интернет-ресурсами, к которыми обращаются за помощью педагоги иностранных языков. Затронуты такие ресурсы, как онлайн-платформы, чат-боты, сервисы облачных конференций. Особое внимание уделено социальным сетям. Также в статье рассматриваются преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта и нейронных сетей при подготовке дополнительных учебных материалов и разработке планов-конспектов уроков.

**Ключевые слова:** иностранные языки, социальные сети, мемы, искусственный интеллект, нейронные сети.

Спрос на интернет-ресурсы как при онлайн, так и при оффлайн обучении все еще остается высоким и продолжает расти, поскольку именно комбинирование современных и традиционных средств и методов обучения позволяет задавать учебному процессу гибкие траектории [1; 2; 3; 4; 5].

Современный образовательный процесс стремится к сокращению аудиторных часов работы без потери качества образования. Важным критерием при этом является не только прирост качества обучения, но и сокращение время- и энергозатрат на подготовку уроков. Открытым и актуальным остается вопрос, как эффективно обучать иностранным языкам, используя электронные образовательные ресурсы, в том числе, ресурсы сети

Интернет.

Когда речь заходит об использовании Интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам, наверное, первое, что придет на ум большинству преподавателей, – сервис для облачных конференций Zoom. Широкую популярность данный сервис приобрел в «ковидные» времена. В отличие от другой популярной платформы для видеозвонков, Skype, Zoom обладает некоторыми преимуществами.

Во-первых, чтобы связаться с учеником или группой учащихся, вам не нужно создавать множество новых контактов. Достаточно просто скинуть ссылку-приглашение на онлайн-конференцию. Во-вторых, при демонстрации экрана собеседники видят только одно окно (например, презентацию).

Однако возможности всемирной паутины не ограничиваются проведением онлайн-занятий: многие современные Интернет-платформы (например, Online Test Pad) позволяют оптимизировать процесс проведения оценочных работ (самостоятельные работы, проверочные, визуальные диктанты и т.д.), значительно экономя время педагогов при проверке и оценивании этих работ.

То же касается и такого современного явления, как социальная сеть. Если раньше социальные сети использовались по большей части для общения с друзьями, то сегодня это не только инструмент коммуникации с людьми по всему миру, но и средство массовой информации, доска объявлений, кинотеатр, фонотека, источник различных шуток и мемов, (нередко завязанных на всевозможных инфоповодах) и т.д.

Помимо возможности делиться видео- и аудиоконтентом, современные социальные сети позволяют педагогам объединяться в сообщества, где коллеги нередко публикуют различные УМК (разработанные как российскими авторами, так и зарубежными специалистами), авторские раздаточные материалы, методические советы и многое другое.

Кроме того, развитие Интернета и, как следствие, социальных сетей, привело к появлению и распространению Интернет-мемов. Интернет-мем – это медиаобъект, спонтанно приобретающий популярность во всемирной паутине и становящийся частью современной интернет-культуры. В связи с этим немало педагогов иностранных языков (оговоримся, что это касается, по большей части, молодых специалистов) использует интернет-мемы на уроках как способ мотивации учебной деятельности, так и как средство наглядности. Такой подход помогает разнообразить уроки и сделать подачу теоретического материала более усваиваемой учащимися за счет того, что такая форма коммуникации им более понятна и доступна.

Таким образом, социальные сети создают вариативность методов для обучения иностранным языкам, к которым могут прибегать учителя школ и преподаватели колледжей, вузов и институтов [3].

Но если сервисы облачных конференций, социальные сети, онлайн-

словари уже перестали быть чем-то непривычным и новым, то такие вещи, как искусственный интеллект и нейросети все еще являются своеобразной экзотикой. Существующие нейронные сети (например, Chat GPT) так или иначе отвечают сегодняшним задачам, стоящим перед образованием. Однако они еще не совершенны, каждая обладает своими достоинствами и недостатками (например, ограниченное число суточных запросов в ознакомительной версии, невозможность установить соединение из России, в связи с чем приходится прибегать к помощи Virtual Private Network и проч.).

К таким относится, например, знаменитый Chat GPT. Для его использования необходимы VPN и специальная регистрация. Но те, кто сможет зарегистрироваться, конечно, воспользуются данной нейронной сетью и получат удовольствие от генерации материалов при помощи этого чата.

Существует также и система Perplexity, где (в отличие от Chat GPT) не нужна специальная регистрация. Данная система, выдавая ответы на ваши запросы, предоставляет дополнительные ссылки на интернет-источники, которые помогут развить заданную тему.

Потенциал искусственного интеллекта в целом и нейросетей в частности, в т.ч. и чат-ботов, состоит как раз в том, что они работают с огромным количеством уже существующих и выгруженных баз данных. Таким образом, они предоставляют учителю не уже кем-то созданные учебные материалы (например, текст для чтения), а создают на основе реальных свои, уникальные задания.

Вторая важная отличительная особенность – это возможность диалога. Если пользователь задал какой-то вопрос, то, получив ответ, он может развивать мысль дальше.

Третья важная особенность нейросетей и чат-ботов – это скорость обработки информации. Благодаря обширным базам данных, генерация ответа на запрос занимает буквально сотые доли секунды. Но здесь стоит оговориться, что конечный результат работы нейросетей напрямую зависит от того, насколько точно пользователь сформулировал свой запрос.

Но нужно также брать во внимание тот факт, что выборка, на который обучался искусственный интеллект, могла быть очень скудной. Например, педагоги русского языка как иностранного могут столкнуться с тем, что база данных чат-бота с кириллическими символами гораздо уже, чем база, например, англоязычных текстов. Другими словами, выборка зависит от того, насколько полны данные, на которых система принимает решение.

С этим связан и ряд других проблем. Чат-бот может составлять небольшие тексты и испытывать трудности с генерацией сообщений с большим количеством знаков. Кроме того, принцип работы нейронных сетей состоит в том, что они анализируют огромные базы данных лишь по ключевым словам, а не по всему запросу в целом. Нередко чат-боты делают выводы по неполным данным, что приводит к нарушению логических связей в готовом тексте.

То есть, при генерации объемного текста для урока иностранного языка с помощью нейросетей учитель должен все равно просмотреть предложенный материал, чтобы исключить повторов, тавтологий, логических и стилистических ошибок и т.д., а также связать отдельные фрагменты текста в нечто связное.

Современные нейронные сети могут быть не только помощниками в вопросе подготовки учебного материала, но и могут выступать своеобразными советниками по методическим вопросам. Можно предоставить чат-боту краткий план занятия, сформулировать запрос (например, какие интерактивные формы взаимодействия можно включить в урок) и получить целый список идей. Конечно, педагогу будет необходимо отфильтровать предложенные варианты, но, тем не менее, это все же занимает меньше времени, чем изучение множества методических пособий самостоятельно.

Отметим, что использование Интернет-ресурсов в учебном процессе благотворно влияет не только на передачу и усвоение предметных знаний, умений и навыков, но и способствует развитию цифровой и функциональной грамотности как обучаемых, так и педагогов. Следовательно, растет общий уровень цифровой культуры населения, что, несомненно, важно в сегодняшних реалиях.

Важно при этом помнить, что Интернет-ресурсы пока не способны в полной мере заменить собой традиционную форму организации обучения, но они способны существенно облегчить учебный процесс, а также сделать его более интерактивным.

Новейшие виды Интернет-ресурсов, такие, как нейронные сети и искусственный интеллект, хоть и далеки от совершенства, но уже способны значительно облегчить работу педагогов при разработке дидактических материалов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Михалева Л. В., Лобастова Е. В. Использование современных Интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 1-2. [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 05.03.2024).

2. Паскова А. А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 3/42. – С. 113–122.

3. Шобонов Н. А., Булаева М. Н., Зиновьева С. А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-1> (дата обращения: 10.04.2024).

4. Arno-Macia, E. The role of technology in teaching languages for specific purposes courses, 2012. Modern Language Journal, 96, 89–104, accessed 20 October 2021. [Электронный ресурс]. – URL : [https://is.muni.cz/el/phil/podzim2019/AJU2204/um/Arno-Macia\\_The\\_Role\\_of\\_Technology\\_in\\_ESP\\_Courses.pdf](https://is.muni.cz/el/phil/podzim2019/AJU2204/um/Arno-Macia_The_Role_of_Technology_in_ESP_Courses.pdf) (дата обращения: 10.04.2024).

5. Morozova, P. Teaching English via social media: ideas, benefits and drawbacks // Сб.

науч. тр. X Юбилейной междунар. науч.-практ. конф. «Учитель. Ученик. Учебник (в контексте глобальных вызовов современности)» 19-20 ноября 2021 года. – М. : «КДУ», «Университетская книга», 2022. – С. 116–122.

УДК 372.881.111.1

*Кайриева А. А., Кутубаева А. К.*

## **МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ И ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИССЛЕДОВАНИЕ ИХ РОЛИ И ВЛИЯНИЯ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ**

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

**Аннотация.** В настоящее время онлайн-платформы и мобильные приложения (apps) становятся неотъемлемой частью обучения, в том числе и изучения иностранных языков. Эта новейшая методика их использования называется мобильным обучением. Такое обучение представляется выгодным, особенно благодаря уникальным свойствам мобильных приложений (например, интерактивности, повсеместности и портативности), а такжеощрению и обратной связи со стороны преподавателей. Его ключевыми преимуществами являются: повышение когнитивных способностей учащегося, мотивация к обучению в формальной и неформальной обстановке, автономия и уверенность учащегося, а также содействие персонализированному обучению, помогающее студентам с низкой успеваемостью достичь своих учебных целей. Несмотря на то, что мобильное обучение в целом представляется эффективным, желательно разрабатывать, планировать и внедрять его с осторожностью, в соответствии с потребностями учащихся, и передавать несколько языковых навыков в аутентичной учебной среде. Цель данной статьи в изучении мобильных приложений и онлайн-платформ в обучении иностранным языкам, а также оценке влияния на мотивацию студентов. Объект изучения – мобильные приложения и онлайн-платформы в рамках обучения иностранным языкам, а предмет – изучение процесса влияния на мотивацию студентов.

**Ключевые слова:** мобильные приложения, онлайн-платформы, обучения, иностранный язык, роль, мотивация, учебная среда, интеграция.

В исследованиях О. В. Долженко, по изучению иностранного языков уже давно говорится о целесообразности стимулирования изучения языка с помощью мобильных приложений и онлайн-платформ [1]. Они были отмечены за их мобильность, практичность и гибкость в предоставлении богатых учебных ресурсов и аутентичности контекста при широком доступе через

интернет. В статье М. А. Молчанова было доказано, что эти большие возможности существенно помогают учащимся овладеть целевым языком, позволяя проводить более ресурсные, увлекательные и эффективные учебные занятия [2]. Кроме того, выяснилось, что многофункциональные возможности современных смартфонов могут способствовать комплексному освоению четырех макронавыков. С помощью мобильных приложений и онлайн-платформ студентам можно давать задания на говорение, включающие аудирование, письменные задания, требующие сотрудничества и обмена информацией, задания на чтение, учитывающие мультикультурные перспективы, и другие значимые задания, когда их просят написать сообщение или снять видео, используя имеющиеся в их руках мобильные приложения. Популярность мобильных технологий, онлайн-платформ в изучении языка продолжает расти благодаря массовому развитию приложений для изучения языка (apps) для мобильных устройств. Эти программы имеют привлекательный дизайн, учитывающий важные принципы изучения языка. Некоторые из приложений, вроде «Duolingo», «Babbel», «Memrise», «Busuu», «HelloTalk», «Lingodeer» доступны бесплатно и могут быть легко загружены из магазинов приложений, таких как Google Play или Apple Store.

Таким образом, платформы и приложения для изучения английского языка – одни из самых востребованных. Многие изучающие иностранные языки считают эти новые продукты мобильных технологий надежными помощниками в расширении своих знаний о целевом языке, и многие из них полагаются исключительно на приложения как на свой ресурс. Кроме того, оказалось, что приложения также являются излюбленным выбором взрослых, которые хотят изучать иностранный язык автономно в свободное время. Как было показано в исследованиях Е. А. Беспалова, К. А. Сидоркин, наличие новых мобильных функций действительно открывает новый способ изучения иностранного языка и предоставляет больше возможностей для изучающих язык, которым не хватает ресурсов и знакомства с аутентичной английской практикой [3]. Они могут стать лучшей альтернативой для изучающих английский язык в контексте интерактивности, таких как казахстанские изучающие английский язык, у которых очень мало часов для изучения английского языка в школе и низкий бюджет, чтобы позволить себе дополнительный курс английского языка. Другими словами, будучи бесплатными и оснащенными интересными функциями, эти приложения для изучения английского языка могут стать существенной поддержкой для студентов в самостоятельном изучении иностранного языка вне класса с минимальными затратами. Этот вопрос, безусловно, требует серьезного внимания, однако ему уделяется не так много внимания.

В рамках обучения иностранным языкам следует отметить важность мотивации. Один из аспектов мотивации принято рассматривать как дихотомию. То есть учащиеся стремятся изучать язык либо по инструменталь-



ной, либо по интегративной мотивации. Инструментальная мотивация определяется как желание получить какую-то практическую пользу от изучения иностранного языка. Это означает, что язык изучается ради чего-то. Она типична для среды изучения иностранного языка, где социальная интеграция студента в сообщество, использующее целевой язык, незначительна или отсутствует, как, например, у учащихся в классе иностранного языка в Казахстане. Цели этих студентов при изучении языка носят более практический характер, например, выполнение требований для окончания школы, получение хорошей работы после университета. С другой стороны, интегративная мотивация определяется положительным отношением и восприятием учащегося к целевой языковой группе, и такой учащийся хочет стать частью целевой группы и использовать этот язык в этой социальной группе. Таким образом, интегративная мотивация является ключевым компонентом, помогающим студентам развить определенный уровень владения языком. О.В. Нецветаева считает, что инструментальная и интегративная мотивация одинаково важны для изучающих второй язык, и добавляет, что некоторые студенты пользуются инструментальной мотивацией в некоторых контекстах, в то время как другие используют интегративную мотивацию при изучении второго языка, но в целом они используют обе мотивации [4]. В качестве примера он приводит ситуацию, когда иностранные студенты в США изучают английский язык для учебы и хотят быть частью этого сообщества и культуры.

Аналогичным образом было проведено другое исследование с участием двадцати студентов, находящихся на начальном уровне интенсивного курса английского языка в одном из университетов [3]. Их попросили назвать две основные мотивации для изучения английского языка. Результаты исследования показали, что это интерактивность, то есть возможность видеть прогресс, а также рефлексия. Как уже говорилось выше, мотивация является важным моментом в настройках процесса изучения языка. Известно, что трудно преподавать иностранный язык в учебной среде, где у студентов нет желания учиться. В процессе изучения языка преподаватели также могут сделать учебную среду более интересной и соответствующей возрасту, интересам и уровню способностей студентов. Они могут преодолеть эту проблему с помощью гибкости в разработке материалов или разнообразия в работе над навыками или взаимодействии в классе. В. А. Голубцова также указывает на некоторые области, которые повысят уровень мотивации учащихся [5]. К ним относятся мотивация учащихся на уроке, варьирование видов деятельности, заданий и материалов, а также использование в языковых классах целей сотрудничества, а не соперничества. Таким образом, использование мобильных приложений и онлайн-платформ в языковых классах может обеспечить различные виды деятельности и аутентичные материалы, которые будут полезны для студентов с разными интересами и разными стилями обучения. Поскольку технологии являются частью

нашей жизни и, несомненно, влияют на изучение и преподавание языка, студенты ожидают, что их преподаватели будут использовать инновационные технологии в языковых классах.

Более того, учитывая, что мобильные приложения - одна из самых быстроразвивающихся технологий, ставшая важной моделью для многих преподавателей, данное исследование дает ценное представление о взаимоотношениях между преподавателями и разработчиками образовательных систем, служа ценным руководством для других преподавателей, заинтересованных в создании эффективных стратегий мобильного обучения. Изучая принятие преподавателями мобильного обучения с соответствующими внешними переменными, мгновенной связью, совместимостью, взаимодействием, обогащением содержания и компьютерной самоэффективностью. С точки зрения практических последствий, полученные результаты позволяют лучше понять факторы, влияющие на восприятие преподавателями полезности мобильных приложений для бизнеса, менеджмента, дизайнеров и разработчиков. Другими словами, компании, которые стратегически подходят к развитию онлайн-платформ, должны понимать, что пять переменных – мгновенная связь, совместимость, взаимодействие, обогащение контента и компьютерная самоэффективность – могут способствовать их успеху.

Мобильное обучение языку особенно выделяется благодаря своему потенциалу, обеспечивающему более осмысленное изучение языка. Его отличают возможности практичности, гибкости, аутентичности и персонализации обучения. Интеграция мобильных технологий в процесс изучения языка может помочь преподавателям получить аутентичные учебные материалы и направить учащихся на взаимодействие с другими изучающими язык или даже с носителями языка. Такое взаимодействие очень важно для студентов, поскольку они могут получить реальный опыт практического использования целевого языка. Кроме того, студенты могут получить доступ к богатым учебным ресурсам, пользуясь интернетом, и познакомиться с целевым языком в различных популярных культурах, например, общаясь в социальных сетях, играя в игры или наслаждаясь песнями и фильмами, которые могут послужить важным языковым материалом. Широкие возможности мобильных приложений, онлайн-платформ не только открывают возможность предложить бесшовное обучение, объединяющее обучение в классе и вне его, но и дают шанс создать инновационные педагогические методики. Помимо поддержки инновационных педагогических методик для полноценного изучения языка, многофункциональные возможности мобильных технологий, также являются потенциально мотивирующими.

Использование мобильных приложений в локальном обучении лексике также указывает на значительную разницу в плане внимания и удовлетворенности студентов по сравнению с обучением без использования мобильных приложений. Было установлено, что использование визуализации образов, в частности 3D-анимации или аватара, помогает студентов реально

представить свои способности в обучении. Несмотря на то, что мобильные технологии предлагают мощный мотивационный потенциал благодаря своим сложным функциям, у изучающих язык могут быть разные взгляды на использование мобильных технологий для изучения языка. Так мотивация студентов может быть разделена на две категории:

- во-первых, студентов проявляют особый интерес к технологиям, поэтому они используют их в качестве средства изучения английского языка.

- во-вторых, студентов заинтересованы в изучении английского языка и считают, что технология может быть одним из средств, помогающих им в изучении английского языка.

Независимо от различий, наиболее важным является то, как правильно поддерживается и облегчается мотивация учащихся в отношении использования технологий. Для развития мотивации изучающих язык при использовании мобильных технологий важно уделять внимание выбору и автономии, а также принимать во внимание вопрос значимого личного случайного обучения. Ожидать глубокого вовлечения может быть сложно из-за ограничений мобильного интерфейса, однако частое вовлечение может быть очень ценным, поскольку такое воздействие обычно вызывает положительные эмоции у студентов. Чтобы обеспечить значительное влияние мотивационных элементов мобильных технологий, их интеграцию нельзя воспринимать как нечто само собой разумеющееся. При внедрении мобильных приложений, онлайн-платформ в учебный процесс очень важно учитывать личную мотивацию студентов при их использовании. Так, например, одна важная изюминка Duolingo – привлекательный интерфейс. Каждый модуль обведен полосой напоминания, которая напоминает пользователям о том, что со временем память ослабевает. Полоска заполняется к моменту завершения модуля. Через некоторое время она уменьшается, что означает, что пользователю необходимо повторить модуль, чтобы убедиться, что он запомнил пройденное. В дополнение к напоминанию о повторении есть кнопка замедленного произношения, чтобы слушать медленнее в упражнениях на аудирование. Это позволяет пользователям слушать четче и делает практику аудирования менее обременительной.

В отличие от Duolingo, предлагающего изучение более 20 языков, Hello English – это онлайн-платформ для изучения английского языка. Оно предлагает комплексное изучение английского языка, охватывающее все макронавыки чтения, аудирования, разговорной речи, лексики и грамматики с помощью игр и интересных сюжетов. Пользователи получают индивидуальные уроки в зависимости от целей обучения, которые они указывают при создании аккаунта. Каждый урок посвящен определенным модулям, содержащим разговорный английский с аудио, лексикой и грамматическими пояснениями. За каждым модулем следует игровое упражнение, проверяющее пользователей на знание только что изученной темы. В этой игре у пользователей есть относительно короткое время на выполнение заданий,

и они получают монеты, когда справляются с каждым заданием. Заработанные монеты будут способствовать повышению рейтинга пользователя в своем городе. Пользователи могут видеть свой рейтинг среди других, так что это потенциально мотивирует тех, кто любит соревноваться. Помимо интерактивных уроков, другими замечательными бесплатными функциями Hello English являются еженедельные и ежедневные функции ввода языка: «Телефон доверия», «Слово дня» и «Советы дня». С помощью функции «Телефон доверия» пользователи могут задать вопрос преподавателю. Кроме того, в новостях недели можно вспомнить важную лексику и каждую неделю получить урок произношения на определенную тему. В то время как «Телефон доверия» представляет новую тему еженедельно, за исключением случаев, когда пользователи публикуют конкретный вопрос, «Слово дня» и «Советы дня» публикуются чаще. Быстрый доступ к информации, обучение в любом месте и в любое время, взаимодействие с друзьями и облегчение процесса обучения, согласно опросам студентов, являются важными ключевыми моментами мобильного обучения.

Приложения для мобильного обучения повышают эффект от обучения и улучшают процесс обучения. В исследованиях М. А. Молчанова, студенты подчеркнули, что хотели бы получить дополнительный опыт мобильного обучения, например, выполнение домашних заданий с помощью мобильных устройств, больше занятий на планшетных компьютерах и разработку анимации на планшетных компьютерах [2]. Однако возникли некоторые технические проблемы с точки зрения программного и аппаратного обеспечения. Этими проблемами были медленное интернет-соединение и ограничения на уведомления в системе управления мобильным обучением. Мобильные технологии растут и развиваются очень быстро. Этот рост будет способствовать расширению возможностей мобильных устройств для представления учебников, поощрения мобильного обучения, поддержки библиотечных исследований и процедуры сбора данных. Быстрый доступ к данным в любом месте и в любое время, когда возникают вопросы, заставит администраторов, преподавателей и студентов изменить свои методы преподавания и обучения. Подход, основанный на мобильном обучении, очень полезен при изучении современных языков, поскольку технологии превращают мир в маленькую деревню и помогают студентам быстро, эффективно общаться с преподавателями и студентами из других университетов, стран. Однако именно преподаватели и администраторы могут принять меры на основе этих выводов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Долженко О. В.* Онлайн платформы как метод обучения иностранному языку // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. – 2023. – 4(8).
2. *Молчанова М. А.* Использование мобильного приложения Memrise при изучении иностранного языка в вузе // Большое евразийское партнерство: лингвистические,

политические и педагогические аспекты. – М. : Московский гос. област. ун-т, 2021. – С. 178–182.

3. Беспалова Е. А., Сидоркин К. А. Обусловленность выбора цифровых приложений и онлайн сервисов в обучении иностранным языкам // Новое образование. – 2022. – С. 425–432.

4. Нецветова В. О. К вопросу об использовании мобильных технологий при обучении иностранным языкам // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. – 2023. – С. 22–24.

5. Голубцова В. А. Онлайн-платформы и сервисы в период интерактивного обучения английскому языку // Иностранный язык и межкультурная коммуникация. – 2021. – С. 190–193.

УДК 37.091.313

*Мыльникова С. Б.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ИИ) В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Южный федеральный университет,  
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация*

**Аннотация.** Технологии искусственного интеллекта быстро развиваются и внедряются во все сферы нашей жизни. Цифровизация, использование нейросетей и технологий на основе искусственного интеллекта открывают широкие возможности в различных ее областях. В настоящее время невозможно избежать использования данного инструмента в образовательном процессе. Вуз – это лучшее место, где необходимо научиться грамотно и эффективно использовать данные технологии. Студенты вузов России уже широко используют различные нейросети и технологии на основе искусственного интеллекта в своей учебе, работе, а также для изучения иностранных языков.

**Ключевые слова:** нейросети и технологий на основе искусственного интеллекта в пространстве вуза, нейросеть ChatGPT в изучении иностранного языка.

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) стремительно проникают во все сферы современной жизни. Влияние технологий искусственного интеллекта все более ощутимо в различных ее областях. ИИ меняет наше привычное жизненное пространство, то как мы взаимодействуем друг с другом, наши рабочие стратегии, ускоряет исследовательские процессы и многое другое [3; 4; 5; 10; 14; 15; 16; 17]. ИИ ставит перед нами новые задачи, которые требуют использования новых подходов и эффективных решений. Сегодня ведутся активные дискуссии о том, что такое искусствен-

ный интеллект, и какие новые вызовы он несет в нашу жизнь, вырабатывается отношение общества к этому революционному явлению [1; 2; 4; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

Что такое искусственный интеллект? В основе ИИ лежит принцип алгоритмизации и автоматизации. ИИ – это технология, основанная на наборе данных, алгоритмов, инструкций [10]. Алгоритмы ИИ возможно обучить на определенном наборе данных, что позволяет шаблонизировать различную нашу деятельность, и даже творческие процессы. У ИИ пока нет способности делать то, что обычно приписывается человеческому интеллекту, поэтому ученые считают, что об искусственном интеллекте говорить пока рано [10]. С помощью ИИ можно анализировать большие объемы данных, генерировать тексты, изображения, музыку и видео [3; 4; 5; 10; 14; 15; 16; 17].

Цифровизация, использование нейросетей и технологий на основе ИИ (искусственного интеллекта), несут в себе много новых и захватывающих воображение возможностей. В настоящее время технологии искусственного интеллекта широко внедряются в образовательный процесс. Невозможно избежать использования данного инструмента в пространстве вуза. И несомненно вуз – это лучшее место, где необходимо научиться грамотно и эффективно использовать технологии ИИ. Ведущие вузы России [1; 2; 7; 8; 9; 11; 12; 13] разрешают студентам использование различных нейросетей и технологий машинного обучения, включая чат-боты, нейросети, например, ChatGPT. Так представители МГПУ считают [7], что «сгенерированные тексты – это хороший материал для новых идей и анализа», но учащиеся должны самостоятельно перерабатывать полученную информацию, которую им предоставили нейросети. Предстоит еще выработать эффективную политику, регламент использования ИИ в пространстве современного вуза [1; 2; 4; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

Студенты вузов России уже широко используют различные нейросети и технологии на основе искусственного интеллекта в своей учебе и работе. Так анализ результатов опроса, проведенного среди 100 студентов разных специальностей Южного федерального университета (март 2024), показал, что наиболее популярным инструментом для использования является ChatGPT. 83,8 % учащихся считают нейросети и искусственный интеллект эффективным инструментом в учебе и работе, 16,2 % отмечают, что нет, из-за неточной информации и ошибок. Студенты отметили, что пользуются нейросетями и технологиями на основе ИИ для:

- получения справочной информации (70,3 %),
- генерации изображений (32,4 %),
- редактирования текстов (18,9 %),
- написания письменных работ (16,2 %),
- создания презентаций (10,8 %),
- совсем не используют (около 3 %).

У участников опроса заинтересовались, используют ли они нейросети, технологии ИИ для изучения иностранного языка. Выяснилось, что больше половины из них активно используют технологии ИИ (56,8 %), а около 43,2 % еще нет, так как не понимают, как эти инструменты могут быть им полезны в изучении иностранного языка, а также не уверены в эффективности полученных результатов. Согласно опросу, студенты в целом считают, что эффективно использовать технологии ИИ для изучения иностранного языка (64,9 %), но технологии еще недостаточно эффективны, хотя быстро развиваются и совершенствуются.

Как же могут помочь технологии ИИ в изучении иностранного языка? И насколько эти технологии могут быть эффективными для тех, кто изучает иностранный язык? Так как ChatGPT оказался по результатам опроса самым популярным, и часто используемым инструментом, проверим на практике технологии ИИ в работе, на его примере. В начале зайдём в ChatGPT и спросим: «Кто ты?». ChatGPT ответил: «Я – ИИ», что означает искусственный интеллект. «Я – компьютерная программа, обученная понимать и генерировать текст, похожий на человеческий». Итак, это компьютерная программа, которая понимает и создает текст. Какие задание программа может помочь выполнить на основе работы с текстом?

По результатам опроса на сегодняшний день студенты используют нейросети, технологии ИИ в изучении иностранного языка для:

- исправления и объяснения ошибок (37,8 %),
- написания письменных работ (35,5 %),
- изучения новых слов (29,7 %),
- выполнения тестов (10,8 %),
- перевода текста (3 %),
- написания транскрипций (3 %).

#### **Пример: исправление ошибок в тексте**

Итак, одна из самых полезных вещей, которые может сделать ChatGPT, – это исправить ваши грамматические ошибки. Например, вы не уверены и хотите проверить, правильно ли вы использовали времена в английском языке в своих предложениях, тексте. Вы можете написать свои примеры, вставить текст для проверки в диалоговое окно чата, и ChatGPT внесет свои исправления, а также программа может дать подробные объяснения грамматического правила, сделанных ошибок, предложить варианты замены.

#### **Что делаем:**

Даём задание ChatGPT:

1. Проверь предложение: “yesterday i have met my friend on the way to school”.
2. Объясни, почему правильным вариантом является “I met my friend yesterday”, а не “yesterday i have met my friend on the way to school”.
3. Задаём вопрос: “How to use the Present Perfect?”

### **Результат**

1. ChatGPT дает ответ: «Предложение “yesterday i have met my friend on the way to school” содержит ошибку. Правильный вариант будет “Yesterday, I met my friend on the way to school” или “I met my friend on the way to school yesterday”»

2. ChatGPT не объяснил.

3. ChatGPT дал очень краткое объяснение в 155 слов.

### **Вывод**

ChatGPT справился с заданием, дополнительно исправил пунктуацию, написал заглавные буквы, где это было необходимо было сделать. Но в примере “Yesterday, I met my friend” поставил ненужную запятую. Когда ChatGPT попросили объяснить почему правильным вариантом является “I met my friend yesterday”, а не “yesterday i have met my friend on the way to school”, чат не дал ответа. На вопрос “How to use the Present Perfect?” дал очень краткое объяснение, которого недостаточно, чтобы разобраться в сути изучаемого грамматического явления.

### **Пример: написание текста, эссе**

Попросите ChatGPT написать текст по теме. Однако текст получится сухой и лаконичный. Программа дает очень конкретные ответы, сухие формулировки, не пытаясь проводить глубокий анализ. ChatGPT не способен на рассуждения. ChatGPT может упростить текст или сделать его более сложным. Программа может написать, например, текст уровня A1-A2 или C1 выше. К тексту можно попросить составить вопросы, дать на них ответы и провести любые другие манипуляции. Если у вас уже готовая статья, эссе, то можно проверить уже готовый письменный текст. ChatGPT исправит ошибку, даст рекомендации по улучшению работы. Проверим работает ли это на практике с ChatGPT.

### **Что делаем:**

Даем задание ChatGPT:

1. Задаем вопрос: “What is AI?”
2. Write about artificial intelligence

### **Результат**

1. ChatGPT не дал ответ, т.к. не понимает аббревиатуры.
2. ChatGPT написал два предложения и на русском языке.

### **Вывод**

Ответы чат дает максимально краткие ответы, не понимает аббревиатуры. ChatGPT предлагает только краткие определения, нет развернутых тезисов. Чат не способен на рассуждения.

### **Пример: изучение новой лексики**

ChatGPT может составить список слов и выражений по теме. Вы можете попросить программу написать транскрипцию к словам, перевести слова на родной или другой язык, привести значения слов на иностранном



языке. Когда мы изучаем новую лексику, мы смотрим на примеры ее употребления. ChatGPT приведет различные примеры использования изучаемой лексики, найдет варианты произнесения слов, фразы, также видео, где используется запрашиваемый вами контент. Программу можно попросить составить текст с использованием новых слов и выражений. Также ChatGPT составит различного рода тренировочные упражнения и многое другое.

**Что делаем:**

Даем задание ChatGPT:

1. Make a list of English words on travelling.
2. Write transcription to the words.
3. Write the meaning of the words.

**Результат**

1. ChatGPT предложил 15 слов на заданную тему.
2. ChatGPT написал транскрипцию к словам.
3. Задание было выполнено.

**Вывод**

ChatGPT справляется с заданиями. Если сравнить значения слов, которые предложил чат, с теми, что можно найти, например, в Oxford English Dictionary, то они отличаются от значений тех же слов, что предлагает ChatGPT. Словарь предлагает более емкие и интересные формулировки.

**Пример: перевод текста**

Можно перевести текст с любого языка на любой другой. ChatGPT при переводе может учитывать стиль, но не всегда учитывает культурные отличия. Есть возможность работать со специальными текстами, но программа допускает ошибки. Могут возникнуть вопросы к использованию аббревиатур, их подбор может быть некорректным, например, предлагаемый вариант редко используется носителями данного языка. ChatGPT не переводит печати, штампы, чертежи, схемы, подписи к рисунку.

**Что делаем:**

1. Даем задание ChatGPT: «Переведи текст на английский язык.» Вставляем нужный текст в окно поиска.
2. Даем задание ChatGPT: «Переведи текст на русский язык.» Вставляем в окно поиска нужный текст.

**Результат**

ChatGPT выполнил задание в обоих случаях.

**Вывод**

ChatGPT умеет переводить тексты на разные языки, но качество перевода нельзя назвать хорошим.

**Пример: выполнение тестов**

**Что делаем:**

Даем задание ChatGPT:

1. Fill in the gaps. Use the words suggested.
2. Complete the sentences.

3. Put the words in the correct order in the sentence.

### **Результат**

1. ChatGPT не выполнил задание.
2. ChatGPT выполнил задание.
3. ChatGPT выполнил задание.

### **Вывод**

ChatGPT поможет помочь выполнить тест, но может быть пока не знаком с форматом различных тестовых заданий.

В заключении следует отметить, что по результатам теста 64,9 % студентов, которые используют технологии ИИ для изучения иностранного языка, считают нейросети и искусственный интеллект эффективными инструментами в использовании, 16,2 % полагают, что нет, так как ChatGPT может дать неточную информацию, сделать ошибки. И действительно, нейросеть может очень уверенно предоставить абсолютно неверную информацию, дать не имеющие смысла ответы, если ей не понятен вопрос. Для получения нужного результата при работе с ChatGPT необходимо максимально точно сформулировать запрос, может понадобиться время для ожидания отзыва программы, ответы будут краткими, лаконичными, могут содержать неточности, ошибки и требуют перепроверки. Следует отметить, что качество ответов напрямую зависит от качественных данных, заложенных в программу разработчиками. В целом, инструменты ИИ стремительно развиваются, качество их работы улучшается. Искусственный интеллект может стать в будущем хорошим помощником в выполнении монотонной, однообразной работы, что сэкономит время для реализации интересных творческих проектов и поможет оптимизировать рабочие и учебные процессы.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Белгородский* государственный национальный исследовательский университет [Электронный ресурс]. – URL : <https://rsr-online.ru/university/887/>
2. *Восточно-Сибирский* государственный университет технологий и управления (ВСГУТУ) [Электронный ресурс]. – URL : <https://rsr-online.ru/university/1084/> (дата обращения: 20.03.2024).
3. *Искусственный интеллект* [Электронный ресурс] – URL : <https://secrets.tinkoff.ru/glossarij/artificial-intelligence/> (дата обращения: 22.03.2024).
4. *Искусственный интеллект: угроза или возможность для студентов-айтишников?* [Электронный ресурс]. – URL : <https://elbuz.com/70-studentov-ajtishnikov-ne-veryat-cto-iskusstvennyj-intellekt-l> (дата обращения: 20.03.2024).
5. *Как использовать нейросеть ChatGPT для учебы: 8 способов* [Электронный ресурс]. – URL : <https://journal.tinkoff.ru/list/gpt-for-study/> (дата обращения: 20.03.2024).
6. *Как распознать текст, написанный нейросетью ChatGPT?* [Электронный ресурс]. – URL : <https://journal.tinkoff.ru/chatgpt-detector/> (дата обращения: 22.03.2024).
7. *МГПУ разрешил студентам использовать ИИ при подготовке ВКР* [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.mgpu.ru/mgpu-razreshil-studentam-ispolzovat-ii-pri-prodgotovke-vkr/> (дата обращения: 20.03.2024).
8. *Нижевартовский* государственный университет [Электронный ресурс]. –

URL : <https://rsr-online.ru/university/927/> (дата обращения: 20.03.2024).

9. *Первый* российский вуз разрешил студентам использовать ИИ для написания дипломов [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.forbes.ru/forbeslife/495629-pervyj-rossijskij-vuz-razresil-studentam-ispol-zovat-ii-dla-napisania-diplomov> (дата обращения: 22.03.2024).

10. *Россия 2062* Искусственный интеллект [Электронный ресурс]. – URL : <https://smotrim.ru/video/2780933> (дата обращения: 22.03.2024).

11. *Саратовский* государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. [Электронный ресурс] – URL : <https://rsr-online.ru/university/869/> (дата обращения: 20.03.2024).

12. *СПбГУ запускает* программы в сфере ИИ для студентов и преподавателей региональных вузов [Электронный ресурс]. – URL : <https://spbu.ru/news-events/novosti/spbgu-zapuskaet-programmy-v-sfere-ii-dlya-studentov-i-prepodavateley> (дата обращения: 20.03.2024).

13. *Тульский* государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. – URL : <https://rsr-online.ru/university/840/> (дата обращения: 20.03.2024).

14. *BEST OF 10* лучших инструментов искусственного интеллекта для образования (апрель 2024 г.) [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.unite.ai/ru/10-luchshih-instrumentov-iskusstvennogo-intellekta-dlya-obrazovaniya/> (дата обращения: 22.03.2024).

15. *ChatGPT* в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-v-issledovatel'skoj-rabote-studentov-zapreschat-ili-obuchat> (дата обращения: 20.03.2024).

16. *ChatGPT*, гугл или традиционный «живой»? [Электронный ресурс]. – URL : <https://itrex.ru/useful/poleznye-stati/chagpt> (дата обращения: 21.03.2024).

17. *ChatGPT*: как пользоваться нейросетью и что она умеет [Электронный ресурс]. – URL : <https://journal.tinkoff.ru/chatgpt/> (дата обращения: 21.03.2024).

УДК 378

*Паршикова О. А.*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Московский государственный лингвистический университет,  
г. Москва, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье определяется понятие цифровой трансформации образования, его соотношение с понятиями «цифровизация образования» и «применение информационно-коммуникационных технологий». Дается краткий обзор используемых для обучения иностранным языкам информационно-коммуникационных технологий. Проводится также междисциплинарный анализ последствий этого внедрения, уже зафиксированных различными исследователями в рамках философии, социологии, этики, экономики, юриспруденции, информатики, психологии, причем последствия рассматриваются с точки зрения возможного влияния на преподавание иностран-

ных языков и разработку информационно-методического обеспечения иноязычного образования.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, цифровая трансформация образования, цифровые инструменты в обучении ИЯ, генеративный искусственный интеллект.

В ситуации, когда цифровая трансформация экономики декларируется как одна из национальных целей развития в РФ (что отражено в соответствующих нормативных актах, прежде всего, в национальной программе «Цифровая экономика РФ»), неизбежна цифровизация системы образования в целом и иноязычного образования в частности. Согласно действующим ФГОСам, специалисты различных направлений должны суметь осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях иноязычного общения. Поскольку деятельность эта будет проходить в новой цифровой экономике, то профессиональное иноязычное общение неизбежно цифровизируется, а значит, иноязычное образование, которое подразумевает взаимодействие субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов) на иностранном языке в профессиональном контексте для интеграции предметно-профессиональных и иноязычных компетенций, тоже подвергается цифровой трансформации. Проблема состоит в том, что нет еще разработанного информационно-методического инструментария для иноязычного образования в новых условиях. Нет даже терминологического единства в описании происходящих процессов: в исследованиях встречаются и термин «цифровизация образования», и термин «цифровая трансформация образования», и формулировка «применение цифровых инструментов в образовании», чаще всего без уточнения соотношения данных терминов. Также противоречиво описываются и последствия цифровой трансформации для обучения, что усложняет задачу лингводидактики на современном этапе. Поэтому цель данного исследования – определить соотношение понятий «цифровизация иноязычного образования», «применение цифровых инструментов в иноязычном образовании» и «цифровая трансформация иноязычного образования», проанализировав возможные последствия цифровой трансформации образования, которые могут оказать влияние на преподавание ИЯ, с точки зрения различных дисциплин. Для достижения поставленной цели автор использует теоретический анализ и синтез научных источников.

С точки зрения современного научного узуса термины «цифровизация образования» и «цифровая трансформация образования» – синонимы, и мы в нашей работе будем применять оба, не делая между ними различий. Как же определяется исследователями это понятие? Единого определения нет ни в нормативных документах, ни в научном сообществе. Можно выделить три аспекта, которые превалируют в разных определениях:

1) цифровизация образования как процесс перехода от традиционного к цифровому образованию [2];

2) цифровизация образования как метод достижения актуальных целей образовательной системы (декларируемых в последней редакции ФГОСов и тесно связанных с цифровой экономикой) [7; 8];

3) цифровизация образования как степень оснащённости образовательного процесса техническими средствами и педагогическими технологиями, позволяющими использовать информационно-коммуникационные технологии [13].

Как мы видим, единое понимание содержания термина «цифровизация образования» сейчас в процессе формирования. При этом все три аспекта, на которых базируются разнообразные определения, не противоречат друг другу, а дополняют. Мы полагаем основным все же первый аспект – процесс перехода к цифровому образованию – который следует уточнить вторым и третьим, поэтому для нас **цифровая трансформация иноязычного образования** – это модернизация иноязычной образовательной среды, включающая и техническую оснащённость, и разработку информационно-методического обеспечения (учебно-методических материалов, контрольных материалов, критериев оценивания, критериев выбора средств педагогической коммуникации) с применением информационно-коммуникационных технологий (*далее ИКТ*).

Но чем же тогда отличается цифровизация иноязычного образования от применения ИКТ в образовании? «Цифровизация – это не просто внедрение цифровых технологий в разные сферы жизни для повышения её качества, но и фундаментальные изменения стереотипов мышления, методов работы» [6, с. 133]. То есть когда мы говорим о цифровизации образования, на передний план выходит системность изменения, не просто внедрение нового инструмента, но попытка осознания того, как это новый инструмент трансформирует всю систему, на какие ее элементы он влияет не только напрямую, но и косвенно, какие последствия может повлечь. И мы видим, что этот подход становится все более востребован: частотность упоминания применения ИКТ в образовании снижается, а цифровизации образования – растет. И это как в русскоязычном, так и в англоязычном пространстве.

Эффекты от использования ИКТ в образовании рассматриваются в научной литературе с точки зрения философии, социологии, этики, экономики, юриспруденции, информатики, гигиены, психологии.

Экономические исследования цифровизации образования имеют три основных темы:

1) подготовка специалистов для цифровой экономики и построение моделей их компетенций [3];

2) организация функционирования образовательной инфраструктуры в условиях цифровизации [1];

3) оценка рисков в процессе цифровизации образовательного пространства [9].

При этом для лингводидактики наибольшее значение имеют исследования первого типа: они позволяют уточнить, какие именно компетенции необходимо сформировать у обучающегося в рамках иноязычного образования в условиях его цифровой трансформации.

Исследования в области информатики рассматривают цифровизацию образования с точки зрения обеспечения технической ее возможности. Влияние этого процесса на пользователя обычно не рассматривается, максимум – влияние пользователя на процесс в плане юзабилити и оценки интерфейсов [5].

Юристов интересуют проблемы институционального переформления образования в связи с его цифровой трансформацией и те юридические лакуны, которые при этом возникают. А таковых лакун немало [4]. Конечно же, иноязычное образование должно отвечать текущим юридическим нормам страны, поэтому и требования законодательства, и его лакуны, и заполнение таковых интересует лингводидактику, однако, это принципиально не изменилось с цифровой трансформацией иноязычного образования.

Что касается философии, то в ней в принципе сильна традиция критического, можно даже сказать, пессимистичного взгляда на технологический прогресс и оказываемое им на человека влияние. Современные нам философы продолжают эту традицию, называя среди основных проблем цифровизации образования «дегуманизацию образовательных, а далее и всех иных социальных отношений, возможное углубление кризиса интеллектуальной культуры людей, их способности к творчеству, рост прагматизма и индивидуализма на основе ценностей личного комфорта и эгоистичного потребления» [11, с. 15]. Также ставится вопрос о формировании информационного кокона, то есть ситуации, когда ищущий информацию человек зависим от поискового алгоритма программного обеспечения, которое он использует, что создает возможность для ограничения доступа к какой-либо информации, искажения ее значимости и, в конечном итоге, манипулирования мнением человека [10]. Эту проблему неизбежно придется решать в рамках иноязычного образования, так как оно подразумевает знания об иноязычной культуре, понимание менталитета, способность к межкультурной коммуникации без отказа от ценностей своей культуры. Эти задачи невозможно решить в мире, где источником информации о других обществах и культурах в основном служит Интернет, без понимания механизмов манипуляции мнением и способов борьбы с ними.

Социологи, говоря о влиянии цифровой трансформации на образование, обсуждают множество глобальных и более частных вопросов, среди которых фигурирует тот факт, что интенсивная цифровизация образования может привести к наплыву недобросовестных преподавателей, кураторов курсов и онлайн-школ, ведь лично этих людей не знают и не поддерживают

с ними прямую связь, общение происходит лишь «по переписке» [14]. Это особенно беспокоит на фоне того, что высшее образование как минимум несколько теряет популярность на фоне того, что технологии меняются слишком быстро, образовательные программы высшего образования не успевают за этими изменениями, а работодателю часто нужен сотрудник, владеющий конкретным набором знаний, навыков и компетенций (часто довольно узким), а не всесторонне образованный высококультурный человек. В связи с этим все большее число людей делает выбор в пользу среднего специального образования или онлайн-курсов, и для последних поднимается вопрос о росте количества некачественных образовательных онлайн-услуг критичен. Учитывая количество языковых онлайн-школ и курсов, для иноязычного образования это становится острой проблемой.

В среде психологов с накоплением информации и экспериментальных результатов об эффекте применения ИКТ звучат все более тревожные комментарии. Например, что касается памяти, то сейчас существует даже термин «цифровая амнезия» или «гугл-эффект». Б. Сперроу, не используя этого термина, тем не менее провела эксперименты, в ходе которых констатировала, что мы склонны запоминать меньше и хуже, если знаем, что информация для нас всегда доступна (выражаясь бытовым языком, «в любой момент можно погуглить») [15]. Описанные эффекты массового применения ИКТ для обучения ИЯ выглядят особенно тревожно: грубо говоря, как можно эффективно обучать ИЯ людей с массовыми проблемами с памятью?

В заключение мы хотели бы подчеркнуть, что, систематизируя описания негативных последствий цифровой трансформации иноязычного образования, мы практически не встречаем предложений, каким образом нивелировать или компенсировать эти негативные последствия. Эти непростая задача, но именно на этом, на наш взгляд, следует сейчас сконцентрироваться исследователям в области лингводидактики, так как понимание этого необходимо для успешной разработки информационно-методического обеспечения иноязычного образования на новом этапе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бекбергенева Д. Е. Управление цифровизацией социально-экономического развития региона : автореферат дис. ... д-ра эконом. наук : 08.00.05. – Ростов-на-Дону, 2022. – 55 с.
2. Гордеева Е. В., Мурадян Ш. Г., Жажоян А. С. Цифровизация в образовании // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2021. – №4-1. – С. 112–115.
3. Дороненко М. В. Формирование модели компетенций рабочей силы в цифровой экономике : автореферат дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05. – Омск, 2022. – 21 с.
4. Краснова Г. А., Полушкина А. О. Цифровизация права на образование // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2021. – №3 (57).
5. Лисицын М. О. Разработка организационно-управленческого механизма ИТ-поддержки государственных общеобразовательных организаций : дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05. – Москва, 2019. – 249 с.
6. Молчанова Е. В. О плюсах и минусах цифровизации современного образования

- // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-4. – С. 133–135.
7. *Савицкая И.* Цифровизация образования: вызовы современности // Электронная газета «Вести образования», 2020. – 18 мая. [Электронный ресурс]. – URL : [https://vogazeta.ru/articles/2020/5/18/vo\\_school\\_yandex/13028-tsifrovizatsiya\\_obrazovaniya\\_vyzovy\\_sovremennosti?ysclid=15ktbaziug950050233](https://vogazeta.ru/articles/2020/5/18/vo_school_yandex/13028-tsifrovizatsiya_obrazovaniya_vyzovy_sovremennosti?ysclid=15ktbaziug950050233) (дата обращения: 16.07.2023).
8. *Северская О. И.* Im Fokus: Дигитализация / Цифровизация // DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen. – 2022. – № 1 (1). – С. 35–37.
9. *Серкина Я. И.* Институциональное регулирование рискогенеза в процессе цифровизации и дигитализации образовательного пространства провинциальных вузов : дис. ... д-ра социол. наук : 5.4.7. – Белгород, 2023. – 532 с.
10. *Строков А. А.* Цифровая культура и ценности российского образования : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. – Нижний Новгород, 2021. – 165 с.
11. *Строков А. А.* Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. – 2020. – №2 (31). – С. 15–20.
12. *Трудности* и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина: нац. исслед. ин-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
13. *Цифровизация* как драйвер роста науки и образования: [монография / Аюпова Г. Т. и др.] ; под общей ред. М. В. Посновой. – Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2020. – 263 с.
14. *Protopsaltis, S.* Does online education live up to its promise? A look at the evidence and implications for federal // S. Protopsaltis, S. Baum Online.ED, 2019. [Электронный ресурс]. – URL : <https://jesperbalslev.dk/wpcontent/uploads/2020/09/OnlineEd.pdf>
15. *Sparrow, B., Liu, J., Wegner, D. M.* Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips // Science. – Vol. 333. – no 6043, 5 août 2011. – Pp. 776–778.

УДК 372.881.1

*Петрова А. О.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ**

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

**Аннотация.** Технология использования подкастов в современной жизни получает все более широкое распространение. Это касается и образования.

В данной статье раскрываются понятия «подкастинг» и «подкасты», выделяются их ключевые признаки, уделяется внимание особенностям их использования в теории и практике преподавания иностранных языков. Автор рассматривает возможности использования подкастов в процессе формирования умений аудирования на французском языке в старших классах.



В статье сделан вывод о том, что работа с подкастами в обучении французскому языку в старших классах отвечает тенденции информатизации школьного образования и позволяет учителю интегрировать современный и актуальный контент в образовательный процесс. Использование подкастов также открывает перед учителем широкий спектр возможностей эффективного создания коммуникативных ситуаций и мотивации обучающихся к изучению французского языка.

**Ключевые слова:** подкасты, подкасты в обучении, аудирование, французский язык, старшие классы.

Безудержное развитие информационных и коммуникационных технологий – это факт, который оказал большое влияние на современные общества. Мы живем в эпоху, когда множество технологических устройств являются частью повседневной жизни. Очевидно, что это реальность, которую «вынуждена» учитывать образовательная среда.

Современные занятия в любом образовательном учреждении невозможно представить без мультимедийного обеспечения, которое позволяет преподавателю использовать в учебном процессе аутентичные видео- и аудиофайлы и приближает процесс приобретения предметных знаний к процессу общения в реальном времени. Это особенно важно на уроках иностранного языка.

Использование комбинированного источника (визуального и аудиального) удваивает эффективность обучения, а активное участие учащихся в процессе обучения ускоряет результат.

Современная система образования нуждается в постоянном совершенствовании для соответствия международным профессиональным стандартам квалификации выпускников.

Подкастинг – одно из мощных новых технологических средств массовой информации, которое уже много лет используется в образовании. Изучение языков было признано одной из областей, которым поможет быстрое развитие подкастинга.

Подкасты предоставляют учителям возможности облегчить изучение языка, а также бросают вызов традиционным методам преподавания и обучения.

Для преподавателей использование подкастов позволяет улучшить качество преподавания путем редактирования аудио- или видеофайлов, повысить ценность своей преподавательской работы, создать независимое учебное пособие, улучшить поддержку учеников и мотивировать учеников, используя инструмент в их повседневной жизни.

Традиционные классы не придают большего значения аудированию. Подкасты можно использовать в качестве вспомогательных материалов наряду с учебными материалами для развития навыков обучающихся по французскому языку.

С методологической точки зрения работа с подкастом ничем не отличается от работы с любым другим аудио текстом. В ней традиционно выделяются три важных этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый, для каждого из которых характерны свои собственные упражнения, направленные на развитие или преодоление того или иного речевого явления (аспекта).

Очевидно, что с этими новыми инструментами учащиеся больше не ограничены временем занятий и работой над целевым языком только в присутствии преподавателя. Эти инструменты позволяют проводить индивидуальное обучение, работать в собственном темпе и полностью автономно. Кроме того, подкасты позволяют использовать следующий принцип: «Работайте где хотите и когда хотите».

Однако следует помнить, что подкасты не могут заменить обучение в классе: обучающимся всегда будет нужен учитель, поскольку они не знают, какой вид подкаста подходит для их уровня, поэтому им всегда придется обращаться за помощью к учителю. Таким образом, подкасты могут быть лишь дополнительным подспорьем к курсам и урокам, дополнительным инструментом для практики языка.

Использование мобильных технологий в контексте французского как иностранного языка стало популярным во многих средних и высших учебных заведениях.

Хоук разработал независимый пилотный курс по аудированию на основе подкастов, чтобы увидеть, как студенты, изучающие естественные науки, могут развивать свои навыки аудирования научного английского языка с помощью подкастов.

Результаты исследования Хоука показали, что результаты старшеклассников после тестов были значительно выше, чем баллы перед тестами. Подкасты как дополнительные материалы помогают учащимся обращать внимание на содержание подкастов и побуждают их слушать подкасты как сверху вниз, так и снизу-вверх.

Аналогичным образом, Ашраф, Норузи и Салами также исследовали влияние прослушивания подкастов на умение слушать у некоторых иранских старшеклассников французского языка как иностранного. Данные собирались различными способами: до и после тестирования, интервью и дневников размышлений студентов.

Эштон-Хей и Брукс пришли к выводу, что использование различных типов стратегий обучения может облегчить изучение языка. Преподавателю языка не хватает времени, чтобы обеспечить достаточную обратную связь для удовлетворения индивидуальных потребностей каждого учащегося.

Результаты исследования показали, что участники экспериментальной группы, которые использовали подкасты для прослушивания, превзошли участников контрольной группы. Исследователи зафиксировали поло-

жительное отношение участников, которые использовали подкасты для прослушивания, и пришли к выводу, что подкасты можно использовать для улучшения навыков аудирования у учащихся [4].

Эффект подкаста также был замечен при изучении словарного запаса. Овладение вторым языком во многом зависит от развития словарного запаса. Гипотеза ввода Крашена постулирует, что словарный запас можно приобрести посредством чтения, если вводимые данные понятны учащемуся. Изучение словарного запаса всегда считалось популярной темой в программах CALL, и считается, что быстрое развитие подкастинга принесет ему пользу. Изучение словарного запаса можно легко интегрировать в программы подкастов.

Исследование Борджиа показало, что подкасты могут значительно улучшить изучение словарного запаса учащихся. Аналогичным образом, результаты исследования Путмана и Кингсли также подтвердили, что подкаст как инструмент обучения может значительно помочь студентам улучшить свой словарный запас.

Респонденты исследования Путмана и Кингсли придерживались мнения, что подкасты повышают их мотивацию к изучению научной лексики [1].

На изучение языка влияют многие факторы, и наиболее значимым и способствующим фактором является позитивное отношение. Иногда бывает трудно мотивировать учеников вне класса, но использование подкастов может помочь в этой проблеме.

Подкасты потенциально способны создавать как внутреннюю, так и внешнюю мотивацию среди студентов. Кавалаяускене и Анусиене использовали вопросы опроса, чтобы изучить восприятие учащимися онлайн-прослушивания подкастов.

Большинство участников (76 %) продемонстрировали положительное отношение к методикам развития навыков аудирования с помощью подкастов [2].

Подкасты предоставляют старшеклассникам более аутентичный и личный опыт для изучения различных навыков французского языка.

Участники исследования Ли заявили, что им понравилось слушать подкасты, и они проявили готовность использовать эту новую технологию для развития своих языковых навыков. У студентов могут возникнуть проблемы с длиной и стилем подкастов. Чан и др. предполагают, что продолжительность каждого подкаста должна составлять около пяти минут, что примерно соответствует продолжительности типичной песни.

Стивенс предполагает, что учителя могут создавать подкасты в соответствии с предпочтениями учащихся, поскольку для создания подкастов не требуется много оборудования. Борджиа показал, как написать сценарий подкаста и как создать подкаст с использованием различных типов программного обеспечения [5].

Подкастинг может не только выступать в качестве богатого источника информации и обучения для учащихся в языковых классах, но и трансформировать обучение.

Раньше особенностью обучения и обучения аудированию было использование профессионально подготовленных выпусков новостей, радио-и/или телепрограмм. Благодаря новым компьютерным технологиям и интернет-ресурсам, таким как подкасты, аудиоблоги, iPod и двусторонняя синхронная видеозапись, изучающие французский язык теперь могут изучать язык и контролировать его посредством создания собственных проектов видео- и аудиокастинга. Изучающим французский язык следует искать подкасты, поскольку такие материалы предоставляют старшеклассникам много осмысленного языка, реального общения и доступа к новой информации.

Существуют различные способы поиска и загрузки подкастов. Самый популярный способ – подписаться на подкаст с помощью iTunes в программном обеспечении Apple. Пользователи могут загрузить бесплатное программное обеспечение iTunes на свои компьютеры. Изучающие язык также могут подписываться, загружать и слушать существующие подкасты. Кроме того, преподаватели и ученики могут создавать собственные подкасты [3].

В Интернете уже доступно множество ресурсов подкастов; некоторые из них предназначены для изучения языка, а некоторые предназначены для аудитории, говорящей на родном языке.

Таким образом, подкасты, предназначенные для изучения французского языка, включают советы по грамматике, словарный запас, подкасты на основе тем, произношения и идиом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Заруцкая Е. В.* Подкасты интернет-ресурса All Ears English в обучении интерактивной стороне устного общения на английском языке студентов уровня B2-C1 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – № 1. – С. 25–28. [Электронный ресурс]. – URL : <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.1.5>.

2. *Захарова М. В.* Опыт организации самостоятельной работы по аудированию в обучении английскому языку студентов-бакалавров (на примере 23.03.01 Технология транспортных процессов) // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – Т. 6. – № 4. – С. 12. [Электронный ресурс]. – URL : <https://mir-nauki.com/PDF/72PDMN418.pdf>.

3. *Игнатенко Н. А.* Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку // Язык и культура. – 2016. – № 1 (33). – С. 148–159. [Электронный ресурс]. – URL : <https://doi.org/10.17223/19996195/33/12>.

4. *Круглова Л. А., Мамедов Д. З.* Проблемы подкастинга в России // Вестник НГУ. Серия: История и филология. – 2021. – Т. 20. – № 6. Журналистика. – С. 157.

5. *Мятин Е.* Подкастинг – синтез интернет и радио // iXBT.com: сайт. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.ixbt.com/td/podcasting.shtml>.

## К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАТ-БОТА GPT ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Воронежский институт МВД России, г. Воронеж, Российская Федерация*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию возможностей использования чат-бота ChatGPT для развития навыков устной коммуникации на занятиях по английскому языку. Развитие технологий искусственного интеллекта открыло новые возможности для изучения иностранных языков. Наряду с этим использование чат-ботов обучающимися вызвало огромную обеспокоенность в сфере образования, включая сферу преподавания и изучения иностранных языков. В статье излагаются общие принципы функционирования чат-бота ChatGPT, обсуждаются проблемы и риски, связанные с его использованием. Автор рассматривает возможности практического использования технологии ChatGPT для обеспечения аутентичной языковой среды в процессе обучения иноязычному общению на занятиях по иностранному языку.

**Ключевые слова:** чат-бот GPT, коммуникативная компетенция, развитие навыков устной коммуникации, аутентичная языковая среда, перевёрнутый класс.

Современный этап развития человечества характеризуется стремительными технологическими изменениями. За последние годы наиболее резонансной технологической инновацией стала разработка ChatGPT. За несколько месяцев эта языковая модель на основе искусственного интеллекта (ИИ) покорила мир, и вызвала обсуждение её возможностей среди широкой аудитории, от исследователей до обычных пользователей Интернета. В то время как профессионалы в области высоких технологий отмечают невероятную функциональность чат-бота ChatGPT, сфера образования отнеслась к данной инновации с небезосновательными опасениями. Случаи мошенничества и неэтичного использования ChatGPT широко освещались в средствах массовой информации. Многие образовательные учреждения одно за другим объявляли о запрете использования чат-бота. Преподаватели и администрации образовательных учреждений полагают, что ChatGPT создаёт угрозу развитию критического мышления и навыков письменной коммуникации обучающихся.

Однако стоит отметить, что история технического прогресса нередко сопровождалась опасениями по поводу использования новых технологий: например, ещё некоторое время назад считалось, что поисковые системы за-

медлят когнитивные процессы человека [3], что коммуникация в смартфонах наносит вред студентам, приводя к неспособности формулировать полные и развернутые высказывания [7]. Сейчас можно уверенно утверждать, что эти катастрофические прогнозы не подтвердились. Но технологический оптимизм не означает, что опасения педагогов лишены оснований. Скорее, на данном этапе развития новой технологии мы в недостаточной степени осведомлены о её недостатках и преимуществах.

ChatGPT – это современный чат-бот, основанный на семействе больших языковых моделей Generative Pre-trainer Transformer-3 (GPT-3) OpenAI [6]. Нейронная сеть языковой модели, которая использует огромные массивы данных для формирования связей, приводит к тому, что ChatGPT может выдавать текстовые ответы, максимально похожие на естественный язык, отвечать на уточняющие вопросы, признавать свои ошибки, оспаривать неверные предположения и отклонять неуместные запросы [10]. Кроме того, ChatGPT может генерировать текст в различных формах, например, в виде эссе, шуток и стихов. Благодаря постоянному участию пользователей ChatGPT может повышать свою производительность при выполнении аналогичных задач (например, при ответе на похожие вопросы).

Иначе говоря, ChatGPT сопоставляет существующие данные, чтобы выявить наиболее вероятные (например, наиболее частые и актуальные) ответы. Из-за своего основного механизма ChatGPT не способен «понимать» генерируемый им текст или контекст информации, что часто приводит к «правдоподобным, но неверным или бессмысленным ответам» [8, с. 313]. Ученые отмечают, что, несмотря на свою, казалось бы, мощную способность к синтезу, чат-боты просто изучают статистические ассоциации между словами вместо того, не понимая их значения [5]. Следовательно, можно сказать, что ChatGPT – это передовая поисковая система, генерирующая текст, которая хорошо имитирует взаимодействие между людьми и фильтрует ненужную информацию, чтобы предложить ответ на запрос пользователя.

Поскольку большие языковые модели, подобные ChatGPT, активно проникают в разные сферы жизни, в том числе, в сферу образования, перед преподавателями иностранного языка встали актуальные вопросы, касающиеся этического и ответственного применения чат-ботов, в том числе со стороны обучающихся. Вне зависимости от позиции педагогов технология чат-ботов будет набирать популярность среди студентов. Таким образом, работникам сферы образования стоит уже сейчас выработать позицию относительно использования возможностей чат-бота GPT для усовершенствования процесса обучения и преподавания на всех уровнях образования, включая языковое образование.

Исследователи в сфере искусственного интеллекта и педагогики предполагают, что использование больших языковых моделей, таких как чат ChatGPT, обладает значительным потенциалом в сфере образования [6]. В

частности, преподаватели и школьные учителя уже выступают с предложениями об использовании чат-ботов для помощи в развитии навыков чтения, письма, составления задач и тестов для предметов математического и естественнонаучного цикла, предоставления по запросам обучающихся персонализированных материалов для практики, что в перспективе может способствовать повышению качества обучения и успеваемости обучающихся [1]. Кроме того, большие языковые модели могут быть использованы в проведении научных исследований, решении задач, подбора и организации материалов для творческих письменных работ.

Исследователи полагают, что в сфере языкового образования одной из возможных опций использования ChatGPT является обеспечение аутентичной языковой среды в процессе обучения иноязычному общению [9]. Не секрет, что во многих странах изучающие английский язык не имеют возможности регулярно общаться с носителями языка. Поскольку ChatGPT превосходно имитирует взаимодействие с собеседником, обучающиеся могут создавать запросы для имитации аутентичного разговора с чат-ботом. Положительным аспектом подобного взаимодействия является то, что у обучающихся возникает учебная потребность в поиске ответа на реальный вопрос, например, поиск идей для проекта. Следовательно, в подобном «общении» будут присутствовать все элементы, присущие естественному разговору – обобщение мыслей, постановка уточняющих вопросов, разъяснение, предложение информации и т. д. В настоящее время уже существуют пилотные приложения для изучения языков, способные предоставить обучающимся устный разговорный опыт, практически неотличимый от общения с носителем языка. Примером подобной разработки является приложение под названием «Speak» (<https://www.usespeak.com/>), использующее технологию OpenAI.

С появлением программного обеспечения для распознавания голоса на основе искусственного интеллекта и моделей автоматического создания диалогов, таких как ChatGPT, стало достаточно очевидно, что наряду с использованием в коммерческих целях, чат-боты могут сыграть значительную роль в сфере языкового образования и использоваться для развития коммуникативной компетенции изучающих английский язык. В современной науке основополагающей целью изучения иностранного языка признано формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [2]. Коммуникативный подход получил широкое распространение в педагогической практике. С помощью ChatGPT изучающие английский язык могут практиковать свои разговорные навыки, обсуждая различные темы в широком контексте, от повседневных жизненных ситуаций, до моделируемых ситуаций профессиональной коммуникации.

Традиционные методы изучения английского языка в большей степени привязаны к учебнику и значительной роли преподавателя в процессе

изучения языка. Именно по этой причине традиционные методы обучения не могут преодолеть заложенные в них ограничения: учебник изначально ограничен рамками заложенного в нем учебного материала, преподаватель, при всей его компетентности, по понятным причинам имеет ограниченные возможности в предоставлении обратной связи. Данные ограничения учебного процесса приводят к тому, что обучающимся зачастую элементарно не хватает учебного времени для развития навыков устной коммуникации. Поскольку Chat GPT использует алгоритмы обработки естественного языка и машинного обучения для понимания человеческого взаимодействия и предоставления персонализированных ответов, с помощью моделирования диалогов ChatGPT обучающиеся могут постоянно практиковать свои разговорные навыки и улучшать беглость и правильность разговорной речи на английском языке. ChatGPT может имитировать реальные разговоры, позволяя обучающимся развивать навыки устной коммуникации в более естественной языковой среде. Chat GPT также может предоставлять функции распознавания речи и исправления грамматических и фонетических ошибок, тем самым помогая изучающим английский язык улучшить свои разговорные навыки и расширить словарный запас. В целом вдумчивое и взвешенное использование Chat GPT может оказать положительное влияние на разговорные навыки изучающих английский язык, являясь ценным инструментом для улучшения разговорных навыков и повышения беглости речи.

Что еще более важно, ChatGPT превосходно интегрирует широкий спектр учебных материалов и ресурсов для пользователей. Многие из платформ или приложений, которые уже используются учащимися, такие как Grammarly, Wikipedia, Google Translate, Quillbot и т. д., используются в сочетании с ChatGPT. ChatGPT также может подробно объяснить особенности употребления лексических единиц, предлагая контексты и примеры употребления. В данном случае важно то, что обратная связь происходит мгновенно, в отличие от обратной связи от преподавателя, которая, по понятным причинам, требует времени. Среди вариантов использования ChatGPT для самостоятельной работы обучающихся можно предложить консультирование по грамматическим аспектам языка, подбор заданий для закрепления грамматических языковых навыков. Подобные возможности искусственного интеллекта, безусловно, делают его важным средством персонализации языкового образования и создания персонализированной обучающей среды.

Опосредованное влияние чат-бота ChatGPT на формирование коммуникативной компетенции обучающихся происходит также при использовании в ходе занятий по иностранному языку метода flipped classroom (перевернутого класса) – метода обучения, при котором традиционная модель обучения в аудитории и самостоятельной работы меняется местами. В рамках этого метода учебный материал (например, лекции, презентации, видео) предоставляется обучающимся заранее, до начала занятий, а время в классе



используется для решения задач, дискуссий, обсуждений и других активных форм обучения. Таким образом, обучающиеся могут изучать материал самостоятельно и в своем темпе, используя чат-боты, если у них существует потребность в поиске дополнительной информации или более углубленной проработке материала, а аудиторские занятия становятся более интерактивными и направленными на развитие практических навыков. Этот метод позволяет преподавателю лучше отслеживать прогресс обучающихся, отвечать на их вопросы и помогать им в решении практических задач, предоставляя больше возможностей для практики и развития языковых навыков, особенно в устной и письменной речи. Перевернутый класс позволяет улучшить взаимодействие между преподавателем и обучающимися, способствуя личностно-ориентированному обучению и повышая качество учебного времени. Кроме того, такой подход предоставляет обучающимся более активную роль в процессе обучения, что приводит к повышению мотивации и вовлеченности, способствует развитию самостоятельности и ответственности за свое обучение. Перевернутые классы позволяют проводить больше практической совместной деятельности во время занятий, что углубляет понимание предмета [4].

Поскольку использование ChatGPT в сфере образования очень сложно контролировать и практически невозможно ограничить, по крайней мере, вне учебной аудитории, педагогическое сообщество и образовательные учреждения неизбежно придут к необходимости изменения и коррекции традиционных методов преподавания и оценивания. Во-первых, в преподавании иностранных языков, количество письменных домашних заданий сократится, либо будут преобладать более творческие виды заданий, с которыми чат-боты с искусственным интеллектом не могут справиться. С другой стороны, это лишь продолжение существующих тенденций в сфере образования, поскольку продукты, давно доступные на рынке, такие как Google Translate и Quillbot, достаточно давно используются обучающимися в качестве вспомогательных инструментов в обучении.

Безусловно, стремительный прогресс в развитии чат-ботов ChatGPT вызвал обеспокоенность этическими аспектами их использования, к решению которых педагогическое сообщество оказалось не готово. Тем не менее, важно отметить, что не следует препятствовать применению новейших технологий, скорее стоит стремиться к тому, чтобы интегрировать их в задания, поскольку именно таким образом обучающиеся, скорее всего, будут применять иностранный язык в реальной жизни.

В данной статье мы предприняли попытку рассмотреть потенциальные возможности использования чат-бота Chat GPT для развития навыков устной коммуникации на занятиях по английскому языку. Мы приходим к выводу, что несмотря на свои чрезвычайно перспективные возможности в качестве инструмента для изучения иностранных языков, ChatGPT не может

полностью заменить человеческое взаимодействие или традиционное языковое обучение. При этом возможно и актуально использование ChatGPT в качестве дополнения к традиционным методам обучения. Преподавателям иностранных языков и образовательным учреждениям, по-видимому, придется со временем адаптировать методы преподавания и оценивания к неизбежному влиянию новых технологий. Мы полагаем, что после первоначальной волны опасений педагогическое сообщество сможет в полной мере воспользоваться преимуществами и возможностями, которые несут технологии чат-ботов, поскольку их потенциал для образования и исследований на данный момент представляется практически безграничным.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Как учителя используют ChatGPT на ИИ в школах?* // gpt-chatbot.ru – Chat GPT: чат-бот на русском. – 2024. – 10.03.2024. [Электронный ресурс]. – URL : <https://gpt-chatbot.ru/kak-uchitelya-ispolzujut-chatgpt-na-ii-v-shkolah> (дата обращения: 11.04.2024).
2. *Угольникова И. А.* Современные цели обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // International Journal of professional science. – 2019. – №10. [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tseli-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovykh-vuzov> (дата обращения: 14.04.2024).
3. *Carr, N.* Is Google making us stupid? // Teachers College Record. – 2008. – Vol. 110(14). – Pp. 89–94. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/> (дата обращения: 11.04.2024).
4. *Chilingaryan, K., Zvereva, E.* Methodology of Flipped Classroom as a Learning Technology in Foreign Language Teaching Procedia // Social and Behavioral Sciences. – 2017. – Vol. 237. – Pp. 1500–1504. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817302367> (дата обращения: 14.04.2024).
5. *Graham, F.* Daily briefing: Will ChatGPT kill the essay assignment? // Nature. – 12 December 2022. [Электронный ресурс]. – URL : <https://doi.org/10.1038/d41586-022-04437-2> (дата обращения: 12.04.2024).
6. *Kasneci, E., Sessler, K., Kuchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., (...), Kasneci, G.* ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. – 2023. – Vol. 103. art. no. 102274 [Электронный ресурс]. – URL : <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274> (дата обращения: 11.04.2024).
7. *Strain-Moritz, T.* Perceptions of Technology Use and Its Effects on Student Writing: Master's Thesis [Электронный ресурс]. – URL : [https://repository.stcloudstate.edu/ed\\_etds/8?utm\\_source=repository.stcloudstate.edu%2Fed\\_etds%2F8&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/8?utm_source=repository.stcloudstate.edu%2Fed_etds%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages) (дата обращения: 10.04.2024).
8. *Thorp, H. H.* ChatGPT is fun, but not an author // Science. – 2023. – Vol. 379(6630). – Pp. 313–313. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.science.org/doi/10.1126/science.adg7879> (дата обращения: 12.04.2024).
9. *Wilson, Ch.* The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research // Journal of Educational Technology and Innovation(JETI). – 2023. – Vol. 5. – No. 1. [Электронный ресурс]. – URL : [https://www.researchgate.net/publication/369369955\\_](https://www.researchgate.net/publication/369369955_)

10. Yang, X., Wang, Q., Lyu, J. Assessing ChatGPT's Educational Capabilities and Application Potential // ECNU Review of Education. – 2023. [Электронный ресурс]. – URL : <https://doi.org/10.1177/20965311231210006> (дата обращения: 11.04.2024).

УДК 372.881.111.1

*Соболева М. А., Семенова Е. С.*

## **РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

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

**Аннотация.** Данная статья посвящена развитию читательской грамотности как компоненту функциональной грамотности при помощи веб-квест технологии на уроках английского языка. Рассмотрена функциональная грамотность и читательская грамотность как ее основной компонент, проанализирована важность развития функциональной грамотности на уроках английского языка. Представлена веб-квест технология в ее взаимосвязи с развитием навыка читательской грамотности. Авторами составлен пример веб-квеста с целью развития читательской грамотности по УМК «Звездный английский» 8 класс на платформе genially.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, читательская грамотность, веб-квест технология.

В современном обществе одной из ключевых компетенций, отражающих уровень образованности человека, является знание английского языка. Данный фактор не является удивительным, поскольку английский язык является языком международного общения, он задействован во многих сферах жизни общества, позволяя налаживать межкультурные связи. Исходя из этих аспектов, мы можем заявить, что социуму необходимо обеспечить достойный уровень знаний по английскому языку, обучение которому должно быть реализовано в рамках школьной программы.

Ученику, владеющему английским языком, необходимо не просто понимать правила грамматики, а уметь свободно общаться на нем, применяя его в ситуациях реального общения. По мнению исследователей И. С. Кукиной и О. С. Кукиной «На сегодняшний день в систему заданий школьного образования необходимо включить не только базовые задания, нацеленные на содержание кодификаторов ОГЭ и ЕГЭ, но и практико-ориентированные задачи, разработанные на основе решения реальных ситуаций, с которыми каждый школьник может встретиться в своей жизни» [5]. Возможность применения изученных знаний на практике реализуется при помощи развития функциональной грамотности на уроках английского языка. По мнению И.

Е. Красиловой во «ФГОС ООО под функциональной грамотностью понимается, в частности, способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных и метапредметных результатов» [4]. Так, развитие функциональной грамотности призывает учеников научиться думать, анализировать, а не просто монотонно воспроизводить изученную и зачастую зазубренную информацию.

Главная цель развития функциональной грамотности на уроках английского языка – это развитие навыка использования знаний по английскому языку, которые были приобретены на уроках, на практике в реальной жизни.

Английский язык и его изучение не ограничиваются только правилами грамматики и знанием лексики. Изучение английского языка включает также аспект изучения культуры носителей языка, включает понимание всех любых жизненных процессов на английском языке, будь то числовая информация, научный текст или же бытовые ситуации. Именно по этой причине в рамках изучения английского языка рассматривается функциональная грамотность со всеми входящими в ее понятие компонентами, потому что язык нельзя учить в отрыве от реальной жизни, в которой функционально грамотной личности нужно обладать большим количеством знаний и навыков, постигать и воспроизводить которые помогает язык. Для успешной реализации личности все компетенции должны развиваться комплексно. В состав функциональной грамотности входят следующие компоненты согласно исследователю Э. М. Идиатуллиной:

- читательская грамотность;
- естественнонаучная грамотность;
- математическая грамотность;
- финансовая грамотность;
- глобальные компетенции;
- креативное мышление,

из которых читательская грамотность является основной и базовой в особенности для изучения иностранных языков, а из нее уже вытекает умение работать с текстом и навыки письма» [3].

Именно читательская грамотность выступает основой развития функциональной грамотности, потому что человек постоянно сталкивается с огромным потоком информации, которую необходимо прочитать и проанализировать. Отметим также, что работа над остальными компонентами также во многом строится на навыке читательской грамотности, из чего мы можем сделать вывод, что он является первоосновой. Е. А. Девятова полагает, что «в формировании функциональной грамотности учащихся способствуют разного вида тексты:

- сплошные;
- несплошные;
- смешанные;

- составные» [2].

Особенностью развития читательской грамотности выступает то, что сам процесс чтения не является самоцелью. Целью является проведение определенной работы над текстом, то есть выполнение задания или же поиска информации, которую запрашивает учитель. З. И. Муминова предлагает следующее определение: «Читательская грамотность – это базовое направление функциональной грамотности, способность понимать и использовать прочитанные тексты, размышлять о них; читать, чтобы достигать своих целей, расширять знания и возможности, участвовать в жизни общества» [6].

При работе с текстом в современном мире ученики должны получить следующие навыки в рамках читательской грамотности по мнению исследователя Е. И. Багузиной: «поиск информации, понимание прочитанного, работа с полученной информацией (интерпретация, оценка, применение информации для решения своей задачи» [1].

Чтение выступает важным аспектом формирования функциональной грамотности на уроках английского языка по нескольким причинам. Во-первых, умение читать с пониманием способствует успешному усвоению различной информации, что является необходимым навыком для жизни. Учащиеся учатся получать и воспринимать информацию на английском языке, а так как ставится определенная задача для работы с текстом, требуется анализ и интерпретация информации после прочтения на английском языке, что во многом способствует развитию критического мышления и умению высказывать свои мысли на английском языке. Во-вторых, при чтении ученики встречают изученные ранее лексику и грамматические конструкции, реализованные уже на практике в тексте. В-третьих, английский язык является метапредметной дисциплиной, то есть во время изучения английского языка ученик сталкивается с разными областями жизни: природные и общественные явления, математические расчеты и так далее. Во время чтения текстов ученики сталкиваются не только с языком как объектом изучения, но и с информацией с разных областей и дисциплин на иностранном языке, что позволяет ознакомиться с тем, как они представлены в иноязычной культуре, а также учащиеся знакомятся с тем, как данные явления представлены в английском языке. Так при помощи текста мы можем понять культуру страны изучаемого языка, как мыслят носители языка.

Однако, современных детей сложно заставить читать, решить эту проблему можно при помощи современных технологий, которые намного интереснее школьникам, чем книги. Неоспорим тот факт, что большое количество информации дети черпают именно из интернета, чем может воспользоваться педагог, превратив его в средство обучения, исключив разрозненные источники информации и применив проверенные сайты. Веб-квест технология отвечает всем данным требованиям развития читательской грамотности.

М. Ю. Сайко дает следующее определение «Веб-квест (webquest) представляет собой проблемное задание-проект с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета» [7]. Во время выполнения данного задания, ученики решают поставленную задачу при помощи информации на ресурсах и сайтах, предоставленными учителем. Веб-квесты в силу специфики своей структуры, а именно ключевое задание на чтение и анализ информации, могут послужить развитию такого аспекта функциональной грамотности как читательская грамотность. «Для развития читательской грамотности на уроках английского языка в основном используются упражнения на нахождение информации, интерпретирования информации, понимания и применения полученных знаний» [7], а главной же целью веб-квест технологии служит развитие навыков работы с информацией, что отражает ее как объективно удачную технологию в применении для развития читательской грамотности.

Учителя часто встречаются на уроках с проблемой мотивации, что также можно решить применением веб-квеста при чтении, потому что оно происходит не в рамках школьного УМК, а более интерактивно, что в свою очередь подпитывает интерес у детей. Развивает веб-квест и навыки самостоятельности у детей, так как работа с текстом происходит индивидуально. Тем не менее, знакомство и работа с информацией строится по четко организованной структуре учителя, чтобы избежать попадания детей на посторонние сайты. Учитель предоставляет ученикам ссылки только на проверенные сайты, или же включает чтение текста уже на саму площадку веб-квеста.

Веб-квест технология в силу своих преимуществ позволяет преобразовать прочитанное и проделанное задание в знание, которое можно будет применить в последующем в ситуации реального общения на английском языке, что напрямую соответствует задачам развития читательской грамотности и функциональной грамотности в целом.

Как нами было отмечено ранее, чтение нацелено на выполнение определенного задания, которое помогает отразить уровень понимания прочитанного. Задания на развитие читательской грамотности могут быть различными: это может быть чтение, целью которого является понимание прочитанного (понять основную идею, ответить на вопросы по тексту, выбрать правильный ответ), чтение с анализом (выделение главной идеи текста, разбор информации в тексте с анализом сюжета или темы, главных проблем текста), чтение с творческим заданием (написание краткого изложения или эссе по тексту, пересказ текста своими словами, отзыв на прочитанный текст) чтение с последующим проектом (составление экскурсии по городу). Задания реализуются на платформе веб-квеста для повышения мотивации и интереса у учащихся.

Рассмотрим структуру веб-квест технологии, которую можно применить для развития читательской грамотности.

1) Введение. На данном этапе учитель вводит учеников в тему веб-квеста, это может быть абсолютно новая тема или уже знакомая ученикам. Зачастую школьники сами определяют предстоящую тему по наводящим вопросам педагога;

2) Задание. Учитель четко ставит задачи перед учениками, которые им необходимо будет выполнить. Задания могут быть индивидуальными или групповыми, так как веб-квест может быть рассчитан на совместную или самостоятельную работу. Здесь же учитель предоставляет список источников.

3) Процесс выполнения. Ученики работают над текстом, прочитывают его и проделывают к нему задания.

4) Оценивание. На данном этапе происходит предоставление проделанной работы, обсуждение и оценка результатов.

Важно отметить, что во время проведения веб-квеста по развитию читательской грамотности, учителю необходимо соблюдать предтекстовый, текстовый и послетекстовый этап. Необходимо предусмотреть, что для проведения веб-квеста нужны технические средства, компьютеры в кабинете информатики или же мобильные телефоны, а также иметь распечатки веб-квеста на случай неполадок с техникой.

Существует множество отечественных и зарубежных платформ, которые помогают создать разнообразные квесты, например, joyteka, genially, квестодел, Surpsize me. Обратимся к genially, так как на наш взгляд он более функционален, так как позволяет создать различные задания. Рассмотрим, как можно реализовать веб-квест с целью развития читательской грамотности, для этого за основу возьмем УМК «Звездный английский» 8 класс Баранова К. М., Дули Д. и др. За основу возьмем текст “What is deforestation” из учебника и проведем работу с ним с помощью веб-квеста на платформе genially.

Итак, во-первых, учитель вводит учеников в тему урока, задает наводящие вопросы, объявляет цели урока и предстоящую работу.

*How do forests help the Earth? Can we live without forests? Are there more or fewer forests nowadays? What do you think our topic of reading will be?*

Далее, ответив на вопросы, учитель дает задание ученикам.

*Open the quest about deforestation. Deforestation is the purposeful clearing of forested land. So do the following tasks that are written on your screens.*

Ученики выполняют задания веб-квеста. Ссылка на веб-квест: <https://view.genial.ly/65f7011a6f3f0f0015fd46d5/interactive-content-animated-chalkboard-quiz>

Они читают текст и проделывают задания к нему: задания на множественный выбор и задания на true false, после чего они знакомятся с результатами своих ответов.

Task 1. Choose the correct answer

- 1) In 100, there might be any...
  - a) Tropical rainforests left;
  - b) Problems with rainforests left;
  - c) Farmers burning forests left.
- 2) Farmers burn down forests because they want to grow crops:
  - a) True;
  - b) False.
- 3) Many plants useful for making \_\_\_ are only found in rainforests:
  - a) Medicines;
  - b) Paints;
  - c) Cereals.
- 4) Greenhouse gases increase if forests are down or burned:
  - a) True;
  - b) False.
- 5) We should try not to eat meat that:
  - a) Comes from rainforests areas;
  - b) Comes from farms;
  - c) Comes from farms on natural fields.

Task 2. Read the text once again and discuss with your partner the reasons of deforestation.

Task 3. Go to the page <https://www.theworldcounts.com/stories/how-can-we-stop-deforestation> and read some more information how we can fight deforestation. Choose some of the ways and tell the class how you are going to follow the advice in your life to save forests.

Прохождение данного веб-квеста помогает ученикам сформировать навык читательской грамотности, потому что, во-первых, ученики самостоятельно знакомятся с текстом и выполняют различные задания разного уровня сложности на понимание прочитанного. Прочитав и проанализировав данную информацию, они готовят уже собственное коммуникативное высказывание на основе сформированных у них новых знаний.

Таким образом, читательская грамотность является важным навыком, который необходим человеку во всех аспектах жизни. Особенно важно развивать данный навык на уроках английского языка для того, чтобы ученик мог понимать и анализировать информацию на иностранном языке. Успешно развивать читательскую грамотность помогает веб-квест технология, которая способствует мотивации и интерактивности на уроках.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового вуза) [Электронный ресурс]. – URL : [https://mgimo.ru/upload/iblock/b7b/b7b104ab6694fe92d376b32ca0c37f54.pdf?utm\\_source=google.com&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=google.com&utm\\_referrer=google.com](https://mgimo.ru/upload/iblock/b7b/b7b104ab6694fe92d376b32ca0c37f54.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com)

2. Девятова Е. А. Развитие читательской грамотности на уроках английского



языка с использованием несплошных текстов [Электронный ресурс]. – URL : [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_50297885\\_60468118.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50297885_60468118.pdf)

3. *Идиатуллина Э. М.* Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – URL : [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_54766728\\_83965127.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54766728_83965127.pdf)

4. *Красилова И. Е.* Функциональная грамотность и стратегический подход к обучению учащихся средних классов чтению на иностранном языке [Электронный ресурс]. – URL : [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_59499513\\_67904488.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_59499513_67904488.pdf)

5. *Кукина И. С., Кукина О. С.* Особенности формирования функциональной грамотности в средней школе [Электронный ресурс]. – URL : [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_54909508\\_79582955.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54909508_79582955.pdf)

6. *Муминова З. И.* Чтение на уроках английского языка как способ развития функциональной грамотности старшеклассников [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-na-urokah-angliyskogo-yazyuka-kak-sposob-razvitiya-funktsionalnoy-gramotnosti-starsheklassnikov/v->

7. *Сайко М. Ю.* Развитие навыков функциональной грамотности в разных видах речевой деятельности на английском языке [Электронный ресурс]. – URL : [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_54369820\\_75583932.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_54369820_75583932.pdf)

УДК 372.881.111.1

*Сорокина И. С.*

## **ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ**

*Санкт-Петербургский государственный университет,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматривается значимость использования ментальных карт в формировании лексических навыков учащихся в условиях цифровой среды. Автор подчеркивает, что ментальные карты становятся важным инструментом для эффективной обработки и запоминания информации. В статье перечислены основные онлайн-инструменты для создания ментальных карт, а также определены критерии для отбора данных программ. Автор описывает виды ментальных карт, их функции и преимущества. Приводится пример создания интеллект-карты с описанием основных этапов. Делается вывод, что структурирование информации с помощью ментальных карт позволяет ученикам организовать свои знания, расширить словарный запас, улучшить понимание текста и повысить общую эффективность учебного процесса.

**Ключевые слова:** ментальная карта, лексика, формирование лексических навыков, цифровые технологии.

В настоящее время учащиеся сталкиваются с огромным количеством

информации. Им сложно ориентироваться в учебных материалах, не структурируя их. Поэтому учителю важно создать определенные условия, которые облегчат работу учащихся с информацией. Из этого следует, что значительное увеличение объема информации требует применения новых средств для ее обработки. Цифровые технологии уже давно стали неотъемлемой частью нашей жизни, и образование не осталось в стороне от этого процесса. С развитием цифровой среды появилась возможность расширить спектр методов обучения и использовать новые подходы к формированию навыков учащихся. Технология ментальных карт становится новым инструментом, способствующим эффективному формированию лексических навыков. В данной статье мы рассмотрим, каким образом технология ментальных карт может помочь в формировании лексических навыков учащихся в условиях цифровой среды.

Ментальная карта представляет собой способ фиксации информации с помощью коротких записей, ассоциативных связей и иллюстраций. Они позволяют фиксировать и структурировать информацию в специальном графическом виде. Ментальная карта – это полезный и эффективный инструмент для визуализации, систематизации и анализа сложной информации. Она позволяет структурировать информацию, выделять ключевые понятия и устанавливать взаимосвязи между ними, что способствует более эффективному запоминанию и пониманию материала. На данный момент карты памяти – это одна из самых популярных техник визуализации мышления.

Прежде быть понятой, информация проходит несколько зон обработки (этапов): чувственно-эмоциональную зону, зону памяти и воображения. Зона воображения играет важную роль в процессе понимания. В процессе отражения окружающего мира мы воспринимаем то, что влияет на нас в данный момент, и извлекаем из памяти образы, которые влияли на нас ранее, создавая новые образы или модернизируя старые. Воображение позволяет нам достраивать недостающие связи между образами или укреплять имеющиеся. Поэтому крайне важно при изучении лексики максимально задействовать воображение. Следует отметить, что при составлении ментальной карты задействованы: память, ассоциативное и творческое мышление [1].

Ментальные карты можно создавать на бумаге или же с использованием цифровых технологий. Цифровая среда предоставляет удобные инструменты для создания, редактирования и хранения ментальных карт. С помощью специальных программ и онлайн-инструментов можно создавать интерактивные карты, добавлять мультимедийные элементы, делиться ими с другими пользователями. Преимуществом является то, что у учителя есть возможность отслеживать процесс создания карты памяти в онлайн доступе. К наиболее известным программам относятся: FreeMind, XMind, MindMeister, Glinkr, Text2MindMap, iMindMap и другие. Также следует отметить, что учащиеся в режиме реального времени могут работать в парах

или группах, а затем вместе презентовать ментальные карты онлайн или сделать запись экрана и голоса, например, используя программу Screencast-O-matic. Это позволяет сделать процесс обучения более увлекательным и интерактивным.

Учителю следует руководствоваться определенными критериями при выборе электронных инструментов для создания ментальных карт:

- 1) доступность ресурса на всех электронных средствах;
- 2) бесплатность ресурса;
- 3) современный и понятный интерфейс;
- 4) возможность добавлять изображения;
- 5) онлайн доступ для кооперации;
- 6) возможность сохранения ментальных карт и так далее.

Рассмотрим виды ментальных карт, используемых для формирования лексических навыков:

1) тематические карты. Они упорядочивают знания по изученным темам. Учащиеся могут создавать ментальные карты, на которых изображены ассоциации к определенным словам, что способствует более глубокому усвоению материала. Например, при актуализации темы «Еда» учащиеся прорисовывают ветви с различными видами продуктов (фрукты, овощи, молочные продукты и т.д.). Учащиеся связывают эти слова стрелками и иллюстрациями, например, изображениями фруктов. Таким образом, учащиеся начинают ассоциировать слова с конкретными предметами, что позволяет быстрее извлекать данные слова из памяти при различных видах речевой деятельности;

2) словообразовательные ментальные карты. Этот тип ментальных карт позволяет группировать лексические единицы по принципу словообразовательного гнезда;

3) ментальные карты-опоры для устного высказывания или пересказа текста в условно-речевых и речевых упражнениях. Для создания такой карты необходимо поместить тему в центр и от нее прорисовать стрелки и линии в определенной последовательности с ключевыми словосочетаниями. Это позволяет учащемуся следовать плану и ориентироваться в своем высказывании [1];

4) создание лексических карт для семантизации новых слов и выражений. Учащиеся могут создавать карты, на которых отражены значения слов, их синонимы, антонимы, примеры использования в контексте. Когда мы используем ментальные карты для изучения новых слов, мы создаем систему связей между этими словами. Мы видим, как новое слово связано с другими словами или понятиями, это способствует лучшему пониманию и запоминанию;

5) использование ментальных карт для запоминания словосочетаний, фразовых глаголов и идиом. Визуальное представление связей между словами помогает учащимся лучше запоминать устойчивые выражения и

фразы. Например, при изучении фразовых глаголов основной глагол (get, take, go и т.д.) помещается в центр карты, от него прорисовываются стрелки с предлогами, используемые с этим глаголом, а затем пишется новое значение, которое приобретает глагол, становясь фразовым. Новое значение может быть представлено рисунком, так как собственные ассоциации помогают лучше запомнить слова.

Рассмотрим основные функции ментальных карт:

- обработка большого количества информации, в том числе лексических единиц. Ментальные карты позволяют эффективно хранить информацию и впоследствии воспроизводить;
- визуализация и наглядность информации. Используя картинки, цвета, символы, можно создать ассоциации, которые помогут запомнить слова лучше;
- структурирование данных для улучшения усвоения лексики. Организуя слова по категориям или темам на ментальной карте, можно легче найти нужное слово при необходимости;
- программирование высказывания [2];
- генерация новых идей. Преимуществом выступает то, что, ментальную карту можно просмотреть через некоторый промежуток времени. Это позволяет увидеть недостающую информацию и новые идеи.

Следует выделить преимущества использования ментальных карт в учебной среде:

- использование ментальных карт позволяет сконцентрировать внимание на самой важной информации, опуская лишний второстепенный материал;
- они стимулируют развитие креативности и творческих способностей учащихся;
- способствуют развитию социальной компетенции (формирование готовности к кооперации с коллегами, работе с коллективом);
- предоставляют возможность для использования цифровых форм в дистанционном обучении иностранным языкам;
- способствуют развитию различных видов памяти [3].

Приведем пример работы с тематической ментальной картой по теме «одежда». Разберем этапы работы:

1) на первом этапе работы применяется «мозговой штурм». Учащиеся в группах на онлайн-доске записывают все идеи, ассоциации, которые связаны с данной темой;

2) далее начинается этап создания ментальной карты. Учитель может предоставить пустой шаблон ментальной карты с простым дизайном. В центр помещается тема «clothing», от нее прорисовываются разветвления, ассоциативные цепочки, в которой присутствуют второстепенные сведения и понятия. Термины, которые отражают основную лексическую нагрузку по



2. Тенякова Е. А., Сымова Ю. А. Использование ментальных карт при обучении лексике на занятиях по английскому языку // Сб. мат-лов междунар. конф. «Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике». – Чебоксары : Изд-во ООО «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 202–204.

3. Митрюхина И. Н. Технология mind-mapping как информационная основа при обучении монологическому иноязычному говорению в условиях цифровой среды // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2021. – № 2. – С. 150–162.

УДК 372.881.111.22

*Хренова П. А.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ФУНКЦИОНАЛА ФГИС «МОЯ ШКОЛА» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ ООО (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

*Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье обосновывается важность и необходимость использования электронных образовательных ресурсов и платформ, а именно ФГИС «Моя школа». Описываются возможности функционала в целом, а также касаются обучения иностранному языку (немецкому) на уровне ООО. Статья содержит практический материал в форме характеристики одного из уроков немецкого языка функционала ФГИС «Моя школа» и возможности его применения на уроке в современной школе.

**Ключевые слова:** иностранный язык, мотивация, образовательные ресурсы, ФГИС «Моя школа», возможности функционала.

Иностранный язык в современном мире играет важнейшую роль в развитии и становлении общества. Владение иностранным языком помогает понять мировую культуру, стать её неотъемлемой частью. На данном этапе развития общества знание двух и более иностранных языков не является обязательным, но желательно, так как коммуникативная потребность расширяется и становится всё больше. Роль учителя иностранного языка здесь также играет существенную роль, так как именно он способен решить многие задачи, стоящие перед современными школьниками в процессе изучения иностранного языка.

В современных реалиях в системе образования произошёл огромный скачок, который заключён в таком определении как «интеллектуализация» учебного процесса, а именно в перегрузе школьников информацией и знаниями. Зачастую эти знания передаются однообразным, обыденным и монотонным путём, что приводит к снижению мотивации, а, следовательно, падает и эффективность обучения, в том числе и изучения немецкого языка, так как она напрямую зависит от степени мотивированности учащегося и

его активности на уроках. Поэтому современное образование уделяет большее внимание формированию необходимой мотивации к изучению второго иностранного языка. Следовательно, учитель иностранного языка (немецкого) должен в первую очередь замотивировать учащегося средней ступени обучения говорить на немецком языке, применять его уроке для того, чтобы узнать какую-либо информацию, или чтобы решить поставленную задачу. «Посредством общения учащиеся не только овладевают языковыми навыками, такими как говорение, чтение, аудирование и письмо, но и преодолевают основную трудность в изучении иностранного языка – это боязнь говорить на чужом языке», – утверждает Н.Д. Бачурина [1, с. 68–69].

Чтобы замотивировать учащихся, сделать уроки более интересными и разнообразными учителя применяют различные методы обучения в рамках учебных дисциплин. Здесь на помощь учителям, родителям и школьникам приходят образовательные ресурсы, различные платформы с образовательными целями, а именно виртуальные экскурсии, видеоуроки, занятия с онлайн-репетиторами, интерактивные задания, онлайн-путешествия и многие другие.

Из этого следует, что использование в практике обучения образовательных ресурсов может помочь в изучении немецкого языка на уровне ООО.

В России предоставляется бесплатный доступ к различным образовательным онлайн сервисам, который называется «цифровым образовательным контентом». Благодаря цифровому образовательному контенту учащиеся современной школы России имеют совершенно бесплатный доступ к интернет урокам, созданным ведущими образовательными площадками нашей страны, которые очень полезны и применяются при подготовке к ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, при подготовке к олимпиадам, тренингам, контрольным и проверочным работам.

Кроме того, онлайн уроки могут быть использованы современными учителями, внедрены в учебный процесс, оптимизированы, что также упрощает работу учителя, помогает ему в достижении наилучших учебных результатов у учащихся.

«ФГИС «Моя Школа» – это относительно молодая информационная система, открытая 1 сентября 2022 года, но которая предназначена для учителей, учеников, их родителей и предоставляет доступ к библиотеке материалов и к многочисленным образовательным сервисам на этой платформе», согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования [2].

ФГИС «Моя Школа» призвана помочь как учащимся, так и учителям и содержит возможности, охватывающие важнейшие сферы школьной жизни, а именно, данный портал предлагает создание электронного дневника, расписания, создаёт возможности для безопасного дистанционного общения между учащимися и школой: организует онлайн конференции,

имеет школьные чаты, а также предлагает видеозвонки.

Эта информационная система имеет два самых популярных и обширных раздела:

1. Российская Электронная Школа (РЭШ);
2. Библиотека материалов.

Эти разделы призваны помочь учителю в его педагогической деятельности и в поиске подходящих материалов для уроков. Таким образом, это позволяет снизить нагрузку на учителей современной школы. Вот почему перед учителями школ сейчас стоит важная задача – это научиться пользоваться данным образовательным контентом, овладеть навыками его применения и использования.

Проведя анализ учебника по немецкому языку как второго иностранного серии «Горизонты» («Горизонты. Немецкий язык. 6 класс»: учебник для общеобразовательных учреждений / М. М. Аверин, Ф. Джин. – М. : Просвещение, 2013), мы пришли к выводу, что учебник полностью соответствует стандартам обучения немецкого языка как второго иностранного, но для достижения большего эффекта, добавления разнообразия, а также смены видов деятельности на уроке данное УМК можно использовать параллельно с материалами электронных образовательных ресурсов, одним из которых может стать ФГИС «Моя Школа».

ФГИС «Моя Школа» может стать хорошим дополнением к урокам немецкого языка на уровне ООУ, так как в отличие от учебника, данная информационная система предлагает школьникам:

- вводные материалы перед введением новой темы урока;
- видеоролики (что способствует лучшему восприятию материала, визуализации материала и наглядному его восприятию);
- полный конспект урока (который может быть использован как самим учителем, так и частично использован в качестве раздаточного материала для учащихся);
- после каждого видеоролика приведена информация, обязательная к запоминанию;
- дополнительные материалы;
- разнообразные тренировочные задания (подстановочные задания, кроссворды, соотнесения, аудирование, чтение, заполнение пропусков, задания с выбором ответом. Эти задания представлены в разных формах в отличие от учебника, где большинство заданий достаточно однотипные). Сюда относятся контрольные задания, предлагаются интерактивные формы работы [3].

Изучение немецкого языка имеет такие функции как передача и обмен информацией, общение на немецком языке, а интернет, в свою очередь, имеет функции публикации, наличия информации и способствует коммуникации. Это значит, что использование ресурсов интернета, а именно ФГИС «Моя школа» может способствовать поиску информации о Германии, её



культурных особенностях, чертах, помогает погрузиться в языковую среду.

Кроме этого, в случае непонимания темы или отсутствия на уроке, школьник также может найти видеоролики, задания по теме и восполнить пробелы в знаниях.

Для того чтобы увидеть реальное применение ФГИС «Моя школа» на уровне ООО, рассмотрим характеристику одного из уроков, представленных на платформе ФГИС «Моя школа». В качестве примера был выбран 6 класс, тема урока *Wir und unsere Hobbys* (данная тема урока может быть использована к теме учебника «*Meine Freizeit*», 6 класс, серии «Горизонты»). Основной целью данного урока является формирование лексических навыков говорения по теме «*Meine Freizeit*».

Материалы по данной теме позволяют ввести учащихся в тему урока и создать условия для осознанного восприятия нового материала. Этот этап способствует мотивации учащихся на учебную деятельность и представлен на платформе в виде проблемного вопроса для учащихся, иногда фотографии, сравнения. Этап предназначен для формулирования учащимися темы урока, что также соответствует ФГОС.

Далее на платформе можно освоить эту тему. Учащиеся могут посмотреть интерактивный видеурок, а также получить список новых слов необходимых для запоминания.

Кроме того, учитель может использовать ФГИС «Моя школа» для применения учащимися новых знаний по теме *Wir und unsere Hobbys*. Всего на ФГИС «Моя школа» включено 14 тренировочных упражнений по данной теме. Но на уроке можно использовать 4-5 заданий, чтобы не перегрузить учащихся и разнообразить формы работы. Остальные упражнения можно сделать на следующем уроке или дать в качестве самостоятельной работы/домашнего задания. Так, например, учащимся можно предложить следующие задания по теме: на соответствия (“*Was ist dein Hobby?*”; “*Was können wir machen?*” – *Ordnen Sie richtig zu*), на заполнение пропусков и чтение текста (“*Sandra und ihre Hobbys*” – *Füllen Sie die Lücken richtig aus*), на прослушивание текста (“*Das sind wir!*” – *Hören Sie Teen Geschichten*).

Проанализировав характеристику одного из уроков на платформе, по схеме которого строятся все остальные уроки, можно прийти к выводу, что использовать материал функционала ФГИС «Моя школа» возможно и необходимо при обучении немецкому как второму иностранному языку в качестве дополнения к учебнику немецкого языка.

Итак, проведённое исследование нового функционала, позволяет сделать следующие выводы: образование модернизируется и постепенно открывает обучающие возможности виртуального мира, способствует использованию цифрового потенциала в полной мере. Российская Федерация в государственных документах ставит задачу формирования информационного общества как одну из приоритетных и значимых. Так, именно поэтому од-

ним из новейших разработок в сфере цифровизации образования стал функционал ФГИС «Моя школа».

Благодаря созданию данной образовательной платформы учителя получили возможность научиться информационной грамотности, развить свои педагогические способности и обратиться к наследию лучших российских учителей и педагогических работников. Школьники и студенты в то же время получили доступ к бесплатному образовательному контенту, который помогает им в повседневной учёбе, при подготовке к экзаменам, а также используется для саморазвития и самообразования.

Задания из функционала ФГИС «Моя школа» можно использовать на уроках немецкого языка как в младшей, так и старшей школе, а также на различных типах уроков. Они помогают замотивировать школьников, повысить их интерес к изучению немецкого языка и культуры страны, сделать уроки более разнообразными и интересными.

Использование электронных образовательных ресурсов является неотъемлемой частью модернизации образования, готовит школьников к будущей жизни и работе в информационном обществе, а также способствует их развитию, воспитанию и обучению. А внедрение новых технологий в образовательный процесс способствует развитию и повышению качества образования, делает его более современным. Именно поэтому тема данного исследования является полезной не только в настоящий момент времени, но будет актуальной и в дальнейшем, так как со временем цифровизация образования будет приобретать всё более новые формы развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Евтюкова О. П., Бачурина Н. Д.* Коммуникативный подход в преподавании английского языка как иностранного // *Успехи современного естествознания.* – 2005. – № 5. – С. 126.
2. *Федеральный* государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. – № 287. [Электронный ресурс]. – URL : [www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000) (дата обращения: 22.03.2024).
3. *Федеральная* государственная информационная система «Моя школа». Образовательная платформа [Электронный ресурс]. – URL : <https://myschool.edu.ru> (дата обращения: 22.03.2024).

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

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

**Аннотация.** Статья посвящена использованию информационно-коммуникационных технологий как средству контроля коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе изучения русского языка. Автор анализирует цифровые инструменты с точки зрения эффективности их использования в современном образовательном пространстве. В статье представлена система заданий, созданных при помощи онлайн-инструментов с целью объективного оценивания степени овладения лексико-грамматическим материалом. Автор приходит к выводу о том, что ИКТ оптимизируют учебный процесс, повышают мотивацию студентов к изучению русского языка.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, контроль, тест, типы заданий, цифровые инструменты.

В современных условиях процесс обучения русскому языку как иностранному строится с учетом технологий, способных оптимизировать учебный процесс, повысить личностную мотивацию обучающихся. К числу таких технологий относят информационно-коммуникационные технологии, используемые преподавателем не только в качестве инструмента вовлечения, но и как средство объективного контроля степени сформированности у обучаемых разного рода компетенций.

По мнению А. Г. Азимова, А. Н. Щукина, контроль есть «процесс определения уровня знаний, навыков и умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирования на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса» [1, с. 112].

Осуществление подобного контроля становится возможным благодаря тесту – «системе заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов» [2, с. 17].

Как отмечает Т. М. Балыхина, тест по русскому языку как иностранному предполагает:

- ❖ «комплекс заданий;
- ❖ соответствие определенным требованиям;
- ❖ предварительную апробацию с целью выявления показателей качества;
- ❖ определение у тестируемых степени их языковой/речевой компетенции;
- ❖ оценивание по заранее установленным критериям» [3, с. 24].

Современный преподаватель РКИ – это педагог, хорошо владеющий разнообразными цифровыми инструментами и активно использующий их в своей профессиональной деятельности.

В центре внимания оказываются Web-сервисы, которые можно рекомендовать при проведении как текущего, так и итогового контроля.

Первым в ряду цифровых инструментов оказывается **OnlineTestPad** (<https://onlinetestpad.com/>), дающий возможность создания не только тестов, но и опросов, филвордов, кроссвордов – словом, того, что позволяет сделать процесс изучения русского языка увлекательным и ярким.

Для того чтобы начать работу, необходимо пройти регистрацию. Перед созданием теста в основных настройках выбираем те опции, которые будут для нас актуальны:

- ограничение времени на прохождение теста;
- обязательность ответов на все вопросы;
- выдача документа о прохождении тестирования и т.д.

В настройках результата определяемся с тем, стоит ли отражать правильные ответы и набранные баллы при прохождении тестовых заданий, а также решаем, предоставлять ли пользователю возможность отправлять на свой электронный адрес общий результат и ссылку на тест.

Для привлечения внимания к предстоящему контрольному испытанию и придания ему привлекательности предлагается использовать изображение в качестве заставки, по которому обучающиеся могут определить тематику теста, опираясь на свою языковую догадку.

Тестовые задания, которые можно создать при помощи данного сервиса, направлены на проверку лексических, грамматических, орфографических навыков, а также навыков речевой деятельности.

Для составления вопросов следует нажать на кнопку «+», расположенную в правом нижнем углу экрана.

Выбор вопросов разнообразен: задания открытого и закрытого типа, задания на соответствие и установление правильной последовательности; поиск букв, слов, фраз; составление слов; интерактивный диктант; последовательное исключение и включение. Следует отметить, что в системе государственного тестирования по русскому языку как иностранному, как правило, используются первые четыре задания. Важность включения задания открытого типа на элементарном уровне владения РКИ неоспорима, поскольку именно такой тип задания позволяет оценить степень сформированности коммуникативной компетенции иностранных обучающихся.

Предлагаем познакомиться с некоторыми типами упражнений, построенных в данном сервисе, по теме «В салоне красоты».

При помощи данного цифрового инструмента можно легко создать задание закрытой формы на выбор правильного варианта (рис. 1) или задание открытой формы, предлагающее использование изображения в качестве подсказки (рис. 2).

1  1 из 7

Выберите правильный вариант.

Вчера я решила ..., но потом передумала.

- перекраситься
- краситься
- перекрасилась
- перекрашу

Рис. 1. Задание на множественный выбор

2  2 из 7



С какой целью клиент пришел в салон красоты? Напишите свой ответ.

0 / 1000

Рис. 2. Задание открытого типа

Ответ студента может быть представлен не только в письменной форме, но и в устной. Запись голосового ответа способствует большей мотивации студента. Такой вид обратной связи дает возможность работать как с монологической речью, так и с диалогической (рис. 2а).



Составьте диалог по картинке.

Рис. 2а

Задания достаточно разнообразны и направлены на поиск соответствия (рис. 3), восстановления слов (рис. 4) или правильной последовательности (рис. 5).

3 3 из 7

Найдите соответствия.





	1	1 фен
	2	2 ножницы
	3	3 расческа
	4	4 помада

Рис. 3. Задание на установление соответствия

4 4 из 7

Заполните пропуск.

Хочу \_\_\_\_\_ **покрасить** \_\_\_\_\_ брови и сделать маникюр.

Рис. 4.  
Задание на восстановление пропусков

5 5 из 7

Восстановите правильный порядок.

Вы, записать, я, не, июнь, мочь, пятый, бы.

Вы не могли бы записать меня на пятое июня?

Рис. 5. Задание на восстановление правильной последовательности

При добавлении вопросов можно воспользоваться опцией, разрешающей представлять ответ в виде цифр, букв или их последовательности (рис. 6).

Выберите русские пословицы о красоте и запишите их номера в таблицу.

1. Красивая, как елка; колючая, как иголка.
2. Красота змеи - в ее шкуре; красота человека - в его сердце.
3. Шубу носить не для красоты, а для теплоты.
4. Красота не нуждается в украшениях.

0
---

Рис. 6 Задание на последовательность цифр

Преимуществом использования данного сервиса по сравнению с другими является возможность получения сертификата с информацией о том, какое количество правильных ответов из максимально возможных получил кандидат. Удобство сервиса обеспечивается и возможностью скачивания созданного теста в pdf-версии, причем автор теста может регулировать, какие задания будут составлять основу скачанного варианта.

Приводим таблицу, содержащую характеристики рассмотренного сервиса (рис. 7):

№	Характеристики	Наличие/отсутствие
	бесплатный доступ	+
	скачивание созданных тестов в формате pdf	+
	автоматическая проверка	+
	загрузка	+
	а) изображения	+
	б) видео	-
	в) аудио	+
		(в качестве ответа)
	структура вопроса:	+
	а) множественный выбор	+
	б) восстановление пропусков	+
	в) восстановление правильной последовательности	+
	г) установление соответствия	+
	д) свободно конструируемый ответ	+
	е) правда-неправда	-
	ё) поиск букв/слов/фраз	+





Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### Интервью с Т. Черниговской

Р	П	Ф	П	Е	С	О	С	Т	У	П	Н	О	С	Т	Ь	мотивация	
А	Я	Э	Ф	Т	Ы	С	О	Т	Д	Ь	У	О	В	Э	К	О	развитие
З	Ч	К	М	Т	Ь	Э	П	Н	М	Ц	Ц	Ы	А	Д	Б	одиночество	
В	Ф	О	Ц	С	И	Э	О	К	Э	Ь	З	М	К	В	К	экономика	
И	Р	Н	Т	К	Е	Ь	И	З	О	Ц	Ф	Д	Я	И	Ь	комфорт	
Т	У	О	С	О	М	Ф	О	Р	Т	В	Ц	Ч	С	Ь	З	отдых	
И	М	С	Р	Ч	Ц	М	О	Т	И	В	А	Ц	И	В	О	зависимость	
Е	Я	И	У	О	Х	Н	К	Ы	Е	П	Ф	Ч	Я	М	Х	доступность	
С	Ф	С	Р	С	Я	Н	Ц	Б	Ф	Я	И	П	А	О	А	образование	
Т	Я	Ь	Ц	Т	А	М	П	Я	П	М	Р	Ц	Б	С	З	скорость	
Б	Х	М	Ы	Ь	И	Т	И	К	И	Р	Ь	Е	Ь	Т	И		
Ь	Ы	Ь	С	Б	Д	Я	Б	В	Э	Х	О	Ь	М	Е			
Т	К	А	Б	Э	Ц	Я	К	Х	М	К	И	Х	З	И	В		
О	Д	И	Н	О	Ч	Е	С	Т	В	О	Ь	Е	Ф	З	У		
О	У	Б	О	В	Д	Т	Д	Э	Е	З	К	З	И	Я	Ч		
О	Б	Т	Э	Р	Ц	Р	О	Р	Е	П	Д	Я	З	В	Я		
Ч	Ц	Ь	Ф	С	Ц	П	Д	П	О	У	Я	О	Ь	У	Я		



Рис. 9

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### Интервью с Т. Черниговской

1. ТСКООБРС \_\_\_\_\_
2. ЭТАВРИИЗ \_\_\_\_\_
3. ДХТОВЫ \_\_\_\_\_
4. ТОМОКФР \_\_\_\_\_
5. ЧЕВСОТДИООН \_\_\_\_\_
6. ЕОБОИВЗААНР \_\_\_\_\_
7. ЗССОИЬМВИАТ \_\_\_\_\_
8. СТДЬООПНТУС \_\_\_\_\_
9. МОЯНЭОК \_\_\_\_\_
10. ИЯТВМИАЦО \_\_\_\_\_

Рис. 10

Таким образом, использование цифровых инструментов на регулярной основе рассматривается как эффективное средство активизации самостоятельной деятельности иностранных студентов при изучении русского языка.

### 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. Балыхина Т. М. Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ – TORFL). – М. : Русский язык. Курсы, 2007. – 56 с.
3. Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М. : Русский язык. Курсы, 2009. – 200 с.

УДК 378.1

*Shcherbatykh L. N.*

### THE USE OF DIGITAL RESOURCES ON THE EXAMPLE OF ONLINE PLATFORMS FOR THE DEVELOPMENT OF SENIOR PUPILS' INDEPENDENT WORK SKILLS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

*Elets State University named after I.A. Bunin, Elets, Russia*

**Abstract.** This article is devoted to the problem of the influence of the use of interactive platforms and digital resources in general on the formation of independent work skills of high school students in English lessons at a comprehensive school. The authors recognise the importance of developing

independent work skills and also address the difficulties that teachers may face in developing these skills in the context of using digital resources. This paper examines popular digital resources that are actively used in English language classes in the secondary school. The authors identify the most relevant platforms for use, highlighting their advantages and disadvantages. The paper also presents cases from the teaching process in which the use of the digital resources reviewed would be appropriate and effective.

**Keywords:** digital resources, DER, English language, online platforms, interactive resources.

Digital resources, or rather their use, have become an integral part of the educational process. This modern teaching tool allows not only to interest and motivate, but also to communicate information visually, to organise instant feedback and to design a lesson or homework not only based on educational objectives, but also taking into account the individual characteristics of each student. Thus, the widespread use of digital educational resources is easily understandable. However, the quality of the impact of these resources on the formation and improvement of certain skills necessary for mastering a foreign language is a matter of debate. Since digital resources also have certain disadvantages. Next, we will consider the influence of online platforms on the development of independent work skills of high school students.

First of all, however, it is necessary to define what digital resources are. First of all, digital resources mean information contained in electronic form in the format of photo, video, audio materials and not only. Digital educational resources (DER) are information sources in digital format used in the educational process [1]. This is the definition given by Eliseeva E. V. and Zlobina S. N. in their work on DER. Therefore, the key difference between DER and digital resources is that digital resources are not always created to achieve educational goals, unlike DER.

Today, digital learning resources come in the form of a huge number of interactive learning platforms aimed at developing and improving all the skills needed to master English. Teachers can also use digital resources that are not designed to fulfil learning objectives, but provide a wealth of authentic materials to help diversify the lesson and make it more effective.

In this paper we will consider the use of digital educational resources in the context of forming independent work skills. This choice is primarily due to the relevance of the problem of forming such skills among schoolchildren, in particular high school students. In order to correctly interpret the importance of forming such skills, it is necessary to understand what is meant by the skills of independent work. Nikandrov N.D. interprets independent work as an activity of students that takes place without the teacher's guidance, but is directed and organised by him. [2, p. 163] Thus, independent work is a certain cognitive activity carried out by the student, but to some extent initiated by the teacher. This type of activity allows the learner to show his/her creative abilities and practice

the skills acquired earlier in the learning process.

Therefore, it is difficult to overestimate the importance of developing these skills, especially in the context of schooling. This is because adult life, particularly student life and then professional life, involves constant search for new information and self-education, as well as self-control. The student will feel more confident in personal and professional situations, as the skill of independent work also implies self-organisation, autonomy and self-control. All this will only help in later adult life and professional life. Thus, it is essential to pay sufficient attention to the development of this skill.

Digital resources can be the most convenient tool in this process. This is due to the fact that digital resources often provide the necessary freedom of action needed to fully master the skill of creative and independent work in general, but somehow their characteristic "permissiveness" is limited by the task. This thesis implies that digital resources are more flexible in terms of the process of completing assignments, it implies more creative freedom, and therefore the learner will be able to make more independent decisions.

It should be noted that DER tasks for the formation of independent work skills can be not only the usual interactive exercises, corresponding to the learning objectives, but also tasks involving project activities in the format of work with digital resources. In turn, project activities on interactive platforms are more convenient, understandable and interesting to students than the usual variant. This allows to maintain the level of interest and motivation, which is often lost by students in the absence of the teacher's constant presence at each stage of the project activity. Thus, the impact of digital resources on students' motivation cannot be ignored.

In addition, the use of digital learning resources at the stage of developing independent work skills also allows for the development of self-regulation and self-control skills. Online platforms provide instant verification of solutions, which means that students are faced with the need to analyse their answers, identify the cause of the error and correct it.

All these qualities and abilities that a student learns together with the formation of the skill of independent work have a positive impact on his/her future professional life, which is already an important argument for spending more time on the formation and improvement of this skill. It should be noted that the experience of distance learning, unfortunately, has shown that sometimes teachers have difficulties in organising the process of independent work of students, which is a problem today due to some trends in education towards distance learning format.

The modern education process involves the active use of digital resources. This is primarily due to the fact that modern schoolchildren live in an environment where they are accustomed and interested in using video services and interactive platforms, which means that the learning process when using resources that are relevant to them becomes exciting and children are motivated to learn. However,

teachers face some difficulties in the process of using interactive platforms, because in addition to the task of motivation, they need to teach students. Therefore, the digital resources chosen should not only be engaging and motivating, but also relevant to the educational aims and objectives. It is in this context that we will look at the most popular digital learning resources and the situations in which they are used.

First of all, it is necessary to define what is meant by the term digital resources. So, in a broad sense, digital resources can be described as some information that is stored and distributed electronically, particularly on the Internet. These can be websites, video services, audio materials, multimedia files, and so on. It should be noted that digital resources themselves may not be of educational value, as they are created for other purposes. However, they may still be of value to the learning process because of their authentic content. And, of course, in the context of foreign language lessons, teachers may indeed refer to digital resources that contain authentic content but are not specifically created for educational purposes. However, it is more common for teachers to refer to digital educational resources. These resources differ from digital resources in that they contain educational information that is relevant to the intended educational purpose. The most detailed definition of digital educational resources is given by M. A. Goryunova. She defines digital educational resources (hereinafter referred to as DER) as digitally presented photographs, video clips, static and dynamic models, virtual reality and interactive modelling objects, cartographic materials, sound recordings, symbolic objects and business graphics, text documents and other educational materials necessary for the organization of the educational process. [3, p. 4] Thus, DER can also be defined as teaching materials, clothed in an interactive form, which allows not only to make the lesson more colourful, but also to increase the degree of learning of educational information.

Of course, the use of DERs in lessons can be seen as a way to facilitate the learning process for the teacher and at the same time to diversify it for the students. However, there are many difficulties and issues associated with the use of DER. For example, teachers are faced with the fact that not all resources have a database of exercises necessary for a particular educational purpose, which means that the teacher has to create them independently, based on the needs of children and their level of language skills. That is, the teacher needs to “adapt the resource to the learning process.” [2] In addition, it is important to note that children’s interest in using digital resources in the classroom has various consequences. On the one hand, it is true that motivation for learning increases, interest in the broadcast information increases, but on the other hand, some children may get carried away by interactivity, which on the contrary will lead to a decrease in the effectiveness of the educational process. Therefore, the teacher also has to monitor the degree of children’s involvement and how they use DER.

Thus, the teacher is faced with the problem of choosing resources. It is necessary not only to make the process colourful, but also effective. At the same

time, it is important to save the teacher from spending a lot of time preparing for lessons. Below we will consider the most popular digital resources and digital educational resources and their compliance with the criteria described above:

- Youtube. We classify this video hosting platform as a digital resource because it is not designed for educational purposes. However, this platform contains a huge amount of video materials, including authentic content, as well as textbook videos, educational videos and so on. Thus, this digital resource, filled with videos on various topics and in absolutely any language of the world, gives the opportunity to immerse in a real language environment, as well as to find educational materials for practising vocabulary and grammar. For example, a teacher can find songs with the alphabet, materials for physical exercises, explanations of grammatical rules and videos dedicated to certain lexical topics, but at the same time he or she can use authentic videos to immerse students in the language environment, to practice listening skills and so on. However, it is important to note that the digital resource is not created for educational purposes and for working, for example, with authentic materials, accordingly, the teacher has to create exercises independently, they are not available on the hosting;

- LearningApps. A widely used platform with interactive exercises. Here you can find a large number of exercises of different orientation in various academic disciplines. It is noteworthy that the exercises are created by teachers and the bank of exercises is constantly replenished. Thus, a teacher can use both already created exercises and develop their own using templates from the resource. This will allow to create an exercise in accordance with the needs of the educational process and individual characteristics of students. The LearningApps resource can be used to develop listening, reading, speaking and writing skills, i.e. the platform is suitable for almost any learning objective;

- Wordwall. Similar resource. This platform also offers to use ready-made exercises or create your own. The main difference between Wordwall and LearningApps is that the first platform provides more templates for creating your own exercises, is more interactive and, according to our observations, provides more ready-made exercises for practising language skills than LearningApps. Otherwise, the platforms are very similar. However, it is also important to note that Wordwall is partly free and requires a subscription fee to use freely, while LearningApps is a free platform. The only thing we can say about the use case is that as a resource it is suitable for a wide range of use in the classroom and for many educational purposes;

- Breaking News English. This platform may be less popular, but it is invaluable when it comes to developing and improving reading skills in English lessons at secondary school. This educational resource offers free lessons based on current world news stories with assignments that can be modified according to the students' language level. That is, a teacher can match the text and assignments to almost any grade level. Moreover, the text assignments include warm-ups, vocabulary and grammar exercises, essay writing, and homework options;

- ESL-LAB. This resource is the least known among the ones we have reviewed, but it is the one that the teacher can use to improve listening skills. The platform provides the opportunity to choose the level of language proficiency of the materials to be learnt. There are three levels: Easy, Intermediate and Difficult. Each level is filled with materials on different topics. Therefore, the teacher can not only choose materials according to the students' skill level, but also taking into account the lexical topic to be covered in the lesson. In addition, there are exercises for listening comprehension and learning the introduced vocabulary. However, the teacher may not be able to find the lexical topic he/she needs in the required level of difficulty, as the choice is limited, and in some cases the teacher will also have to add his/her own exercises to the listening activities based on the learning objectives.

Thus, the digital resources we have reviewed are excellent tools for use in the teaching process. However, it is important for teachers to realise that the effective use of digital learning resources requires that they be adapted to meet educational goals and objectives.

#### REFERENCES

1. *Goryunova, M. A., Klimenkov, A. G.* Creating educational resources in the Internet. – SPb. : LOIRO, 2002. – 52 с.

2. *Shamsuvaleeva, E. S., Kashapov, R. I.* Didactic problems of training sessions using electronic educational resources // Vestnik RUDN. Series: Informatisation of Education. – 2012. – №4. [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-problemy-uchebnyh-zanyatiy-s-ispolzovaniem-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov> (date of reference: 17.01.2024)

3. *Eliseeva, E. V., Zlobina, S. N.* Digital educational resources as a component of innovative educational environment of modern higher education institution // BSU Herald. – 2010. – №1. [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-obrazovatelnye-resursy-kak-sostavlyayuschaya-innovatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy-sovremennogo-vuza> (date of access: 15.01.2024)

4. *Pedagogy of higher school.* Educational and methodical manual. – Izd-vo Kazan University, 1985. – 192 с.

# СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

УДК 372.881.111.1

*Бугакова Н. В., Пащенко А. А.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ ИГР НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Воронежский государственный педагогический университет,  
г. Воронеж, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье раскрываются преимущества использования игрового метода обучения на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования, кратко представлена классификация различных видов игр. Подробно изучено понятие имитационной игры как средства обучения и ее особенности. В качестве двух основных видов имитационной игры представлены ролевая и сюжетно-ролевая игры, на основе конкретных примеров изложены их основные характеристики и достоинства. Статья доказывает и обосновывает эффективность применения имитационной игры и ее форм на уроках иностранного языка, подробно описываются языковые и речевые компетенции, а также различные социальные навыки и умения, которые формируются в ходе применения данного средства обучения.

**Ключевые слова:** игровой метод обучения, урок иностранного языка, классификация игр, имитационная игра, ролевая игра, сюжетно-ролевая игра, средство обучения.

В рамках современного образования не теряет своей актуальности вопрос о способах активизации учебного процесса. И эта актуальность глобально обоснована, ведь в любой временной период перед учителем стоит задача сделать урок более разнообразным, активизировать деятельность обучающихся и интегрировать ее в процесс обучения. Одним из эффективных способов решения данной проблемы является использование игрового метода обучения в образовательном процессе.

На первый взгляд кажется, что основная роль игры заключается в ее способности организовать досуговую деятельность обучающихся, однако на самом деле данное понятие многогранно и сочетает в себе разные функции. Помимо развлекательной и релаксационной, игра обладает обучающей, воспитательной, коммуникативной, психологической и многими другими

функциями, что хорошо прослеживается в определении этого термина, введенном нами на основе изученных понятий авторитетных авторов: игра – это интерактивный метод обучения, который в контексте моделирования определенной игровой ситуации позволяет не только удовлетворить развлекательные потребности участников процесса, но и, являясь формой отражения действительности, служит средством передачи и активного усвоения накопленных жизненных знаний и общественного опыта, а также способствует развитию познавательной, творческой, эмоционально-личностной и конкурентной сфер деятельности человека.

Такое определение делает очевидным важность применения игрового метода обучения в рамках учебного процесса. Прежде всего, использование игры позволяет построить учебный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также с учетом их интересов и склонностей. Применение игры способствует формированию комплекса важных компетенций обучающихся, например, лингвистической и социолингвистической компетенций на уроках иностранного языка. Игра позволяет обучающимся усовершенствовать навык межличностного общения, а также способствует развитию их эмоционально-волевой сферы и творческих способностей.

Задания игрового характера, используемые на уроке, могут быть различными в зависимости от их содержания, назначения, преследуемых цели и задач, а также в зависимости от способа их организации и проведения. Так, Г. К. Селевко в своей работе утверждает, что, прежде всего, игры классифицируются в зависимости от вида деятельности, преобладающей на уроке: автор выделяет физические, интеллектуальные, социальные, трудовые и психологические виды игр.

Различные группы игр также выделяются в зависимости от характера игровой методики, используемой на уроке. К таким относятся сюжетные, предметные, ролевые, деловые, имитационные игры, а также игры-драматизации.

На организацию и проведение игр в процессе обучения также влияет игровая среда. Так, существуют настольные, комнатные, уличные, компьютерные игры.

Отдельную группу формируют игры, связанные с определенными школьными дисциплинами: математические, физические, биологические, литературные, экономические, физкультурные и т.п.

Самой большой группой является набор игр, выделяемых в зависимости от характера педагогического процесса. Г. К. Селевко представляет их следующим образом:

- 1) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие игры;
- 2) познавательные, воспитательные, развивающие игры;
- 3) репродуктивные, продуктивные, творческие игры;



4) коммуникативные, диагностические, профориентационные игры и т.д. [6, с. 59].

Все перечисленные категории игр имеют свое назначение, и их использование по-своему важно на конкретных этапах урока и в рамках изучения того или иного учебного материала. Однако практика применения различных видов игр на уроках иностранного языка показывает, что одним из наиболее эффективных средств обучения является применение имитационных игр.

Термин «имитационная игра» можно определить, как «... часто применяемый в обучении метод, предполагающий изначально распределение ролей и имитацию той или иной ситуации...» [2, с. 25]. Именно в наличии ролей и моделировании конкретной ситуации заключается эффективность практического применения такой игры на уроке иностранного языка, ведь в ее ходе у обучающихся формируются важные компетенции, прежде всего, коммуникативная и социальная, проявляющиеся в умении вступать в коммуникацию, ориентироваться в ситуации общения, принимать чужую точку зрения и выражать свою собственную доступным для других участников образом.

Одной из основных форм имитационной игры является ролевая игра. Наличие ролей в игровой ситуации позволяет включить разные группы обучающихся в учебный процесс. Зачастую ролевая игра носит соревновательный характер, что способствует развитию не только умений межличностного общения, но и конкурентных способностей школьников.

Особое значение ролевые игры приобретают в рамках их использования на уроках иностранного языка, ведь благодаря им развиваются важнейшие языковые и речевые компетенции обучающихся. Так, к примеру, применение ролевой игры будет уместно при изучении темы «Спорт» на уроках французского языка в 5 классе на основе материалов учебника “Le français en perspective”. Для того чтобы разнообразить этап тренировки лексической стороны речи, можно организовать учебный процесс следующим образом: опираясь на содержание изучаемой темы, учитель может предложить обучающимся устроить соревнование подобно тому, как спортсмены соревнуются на Олимпийских играх. Обучающиеся предварительно делятся на две команды и выбирают своего капитана, таким образом примеряя на себя роли спортсменов. Далее учитель дает каждой команде задание, которое представляет собой кроссворд, содержащий зашифрованные названия различных видов спорта (лексические единицы “la course à pied”, “le football”, “l’escrime”, “la perche”, “l’équitation”, “le patinage”, “la gymnastique”, “le tennis” и т.д.). Цель каждой команды – разгадать кроссворд быстрее своих соперников и получить ключевое слово, служащее подсказкой для новой темы урока. По завершении выполнения задания капитан объявляет об этом учителю и называет ответы, полученные группой. Задача учителя на данном

этапе – определить победителя и объявить результаты разыгранного соревнования.

Разработанная нами ролевая игра для обучающихся 5 класса может быть использована, прежде всего, в качестве тренировочного упражнения для отработки лексических и орфографических навыков. Кроме того, она позволит расширить лингвострановедческие навыки школьников и способствует развитию навыков смыслового чтения (чтение несплошных текстов и понимание представленной в них информации).

Наличие условной ситуации и распределение ролей между учениками будет способствовать эффективному развитию таких социальных навыков, как работа в команде для решения общей проблемы, умение быть лидером, умение разумно распределять задачи между членами команды и решать возникающие конфликты. Стремление одержать победу будет способствовать развитию конкурентоспособности обучающихся. Кроме того, в рамках урока такая игра послужит хорошим средством для удовлетворения развлекательных потребностей обучающихся, так как учебное начало здесь соединяется с релаксационной функцией игры.

Более сложной формой имитационной игры является сюжетно-ролевая игра. Помимо обычного распределения ролей она предполагает наличие определенного сюжета, заданного учителем. Действуя в рамках определенного сценария, ученики не только примеряют на себя различные роли, но и погружаются в определенную среду, имитирующую определенные жизненные реалии.

Примером может послужить разработанная нами сюжетно-ролевая игра для 6 класса по смежной теме на материале того же учебника. Данная разработка призвана разнообразить этап всесторонней проверки знаний обучающихся и преобразовать его в игровую деятельность. Прежде всего, учитель задает сценарий, в ходе которого предлагает ученикам представить себя в роли спортсменов, приглашенных поучаствовать в телевизионном шоу и рассказать зрителям об определенном командном виде спорта. Обучающимся предлагается разделить на три группы и самостоятельно выбрать тот вид спорта, который интересует их больше всего, а затем составить о нем собственное монологическое высказывание, которое могло бы заинтересовать зрителей вымышленного телешоу. Учитель заранее предоставляет ученикам раздаточный материал с опорными выражениями для составления высказывания и затем контролирует процесс выполнения задания. Когда каждая команда будет готова представить свое монологическое высказывание, учитель, выступающий в роли ведущего предполагаемого телешоу, начинает разыгрывать предложенную ситуацию, поочередно представляя каждой команде выступить и при этом комментируя выступления.

Прежде всего, так как использование данной сюжетно-ролевой игры релевантно этапу всесторонней проверки знаний, она будет иметь большое

значение для обобщения и закрепления лексических, грамматических и социокультурных знаний и умений обучающихся. Созданная условная ситуация обеспечивает создание на уроке искусственной языковой среды, которая способствует развитию таких важных для вторичной языковой личности компетенций, как коммуникативная, лингвистическая и компенсаторная.

В процессе предлагаемой сюжетно-ролевой игры будут активно развиваться творческие способности учеников, так как в контексте определенной ситуации (участие обучающихся в телевизионном шоу в качестве игроков спортивной команды) школьникам необходимо выразительно представить предмет обсуждения (выбранный ими вид спорта). Представленный сюжет также позволит приобрести навыки самостоятельно устанавливать взаимоотношения в коллективе, развивать навыки продуктивного общения и чувство коллективной ответственности перед решением поставленной задачи.

Стоит еще раз отметить, что особую ценность сюжетно-ролевая игра приобретает за свою способность дать обучающимся возможность познакомиться с различными социальными формами поведения в приближенных к действительности игровых ситуациях. Такой эффект четко прослеживается в созданной нами игре для 8 класса в рамках изучения темы «Спорт» на уроках французского языка. Данная разработка предлагает обучающимся поучаствовать в интервью и при этом произвести обмен опытом. Каждый ученик имеет возможность выбрать свою роль для участия в данной игре – это может быть роль журналиста, стремящегося добыть интересующую информацию, или роль историка, который интервьюируется с целью донести зрителям интересные факты. Получив свою роль, каждый обучающийся должен решить следующую задачу – прочитать текст учебника, повествующий об истории создания современных Олимпийских игр, и на его основе составить свои собственные речевые опоры для участия в интервью (журналисты составляют список вопросов, историки подробно изучают информацию с целью быть готовыми ответить на них). Перед проведением игры учитель знакомит обучающихся с примером интервью, при этом объясняя и уточняя правила его проведения. Далее обучающиеся самостоятельно готовят необходимый материал, а по готовности разыгрывают предлагаемую ситуацию. В этом процессе важна и роль учителя: в ходе игры он координирует действия учеников, а после дает конструктивную критику, обозначая сильные и слабые стороны учеников, комментируя допущенные ошибки.

Применение такой игры будет эффективно на этапе развития умений диалогической речи, так как в процессе её проведения школьники приобретают умение вести диалог-расспрос: запрашивать и сообщать интересующую информацию, отвечать на задаваемые вопросы, выражать свое мнение о предмете разговора. Также данная игра направлена на тренировку такого вида речевой деятельности, как аудирование: в ходе общения у школьников формируется навык понимания на слух реплик учителя и одноклассников,

умение вербально и невербально реагировать на услышанное, при необходимости переспрашивать и уточнять информацию. На основе этого можно также говорить о развитии коммуникативной и социальной компетенций в рамках участия школьников в данной сюжетно-ролевой игре.

Помимо этого, стоит обратить внимание на развитие навыка поискового чтения, который формирует данная разработка: при осуществлении чтения предлагаемого текста формируются умения находить, понимать и интерпретировать запрашиваемую информацию, а также оценивать ее значимость для решения поставленной коммуникативной задачи.

Развитие лексической и грамматической сторон речи будет происходить за счет необходимости использования в устной речи изученных лексических единиц и грамматических правил для верного построения речевого высказывания.

Стоит подчеркнуть, что представленная разработка также предоставляет возможность для развития социокультурных знаний и умений обучающихся, прежде всего, за счет осуществления межличностного общения с использованием знаний о культурных особенностях страны изучаемого языка и тематической фоновой лексики по данной теме.

Еще одно преимущество игры заключается в ее профессиональной направленности: использование в процессе моделирования реальной жизненной ситуации определенных профессий позволяет обучающимся не только познакомиться с различными моделями поведения, но и примерить на себя профессиональные роли, оценить «плюсы» и «минусы» представленных сфер деятельности.

Таким образом, можно заключить, что имитационная игра, сочетая в себе многообразные формы проведения и признаки различных видов игр, является эффективным средством обучения на уроках иностранного языка, ведь она служит не только средством развлечения в процессе обучения, но и предоставляет широкое поле для формирования важных для вторичной языковой личности компетенций. Такая игра дает обучающимся возможность в рамках приближенных к жизни ситуаций познакомиться с разнообразными формами социального поведения, примерить на себя различные роли и стать, таким образом, участником имитирующей реальность социального процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Блинова, Т. Л.* Имитационные дидактические игры как средство развития познавательного интереса учащихся в процессе обучения математике в общеобразовательной школе : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень общего образования) : дис. ... канд. пед. наук / Блинова Татьяна Леонидовна ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 180 с.

2. *Верещагина Т. Д.* Инновации дистанционного обучения студентов-медиков в условиях пандемии Covid-19 // Вестник Тувинского государственного университета. – №4. Педагогические науки. – 2022. – № 1 (91). – С. 22–35. [Электронный ресурс]. – URL : <https://e.lanbook.com/journal/issue/337493> (дата обращения: 06.04.2024).

3. *Кавтарадзе Д. Н.* Обучение и игра. – Москва : Просвещение, 2009. – 176 с.
4. *Киварина М. В., Сергина Е. А.* Современные технологии обучения: имитационная игра в преподавании экономики в высшей школе // Заметки ученого. – 2021. – № 5-1. – С. 226-229. [Электронный ресурс]. – URL : <https://e.lanbook.com/journal/issue/320837> (дата обращения: 06.04.2024).
5. *Нигматуллина И. В.* Игра как метод интерактивного обучения : учебное пособие для вузов. – Москва : Прометей, 2018. – 176 с. [Электронный ресурс]. – URL : [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_view\\_strip&hash=45cf904fe2c28a6e0498b4d84384d6a3fcc5e0dba66b72881227746dac812fba](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_strip&hash=45cf904fe2c28a6e0498b4d84384d6a3fcc5e0dba66b72881227746dac812fba) (дата обращения: 14.03.2024).
6. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
7. *Столь А. В.* Педагогика высшей школы: современные методики обучения за рубежом : учеб. пособие для вузов. – Москва : Изд-во Юрайт, 2023. – 180 с. [Электронный ресурс]. – URL : <https://urait.ru/bcode/519887/p.%PAGE%> (дата обращения: 14.01.2024).

УДК 372.881.1

*Дормидонтова О. А., Шеломенцева А. Е.*

**АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО  
ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА(НА МАТЕРИАЛЕ  
ПОДКАСТА «FRANCAIS AVEC PIERRE»)**

*Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу особенностей использования аутентичных видеоматериалов в процессе обучения французскому языку на материале подкаста по изучению французского языка «Français avec Pierre». Раскрывается понятия «подкастинг» и «подкаст». Анализируется структура и содержание подкаста «Français avec Pierre», раскрываются основные преимущества использования данного учебного материала на практике. Рассматриваемый подкаст является эффективным средством изучения французского языка, содержит бесплатный контент и предназначен для обучающихся с разным языковым уровнем. Подкаст обладает четкой структурой, направленной на развитие и совершенствование основных языковых навыков. Отличительной особенностью подкаста является его разговорная направленность и наличие лингвокультурного компонента. Использование данного образовательного ресурса на уроках французского языка способствует повышению эффективности процесса обучения и мотивации обучающихся.

**Ключевые слова:** французский язык, подкастинг, подкаст, аутентичный материал, коммуникативный подход, разговорный французский язык, лингвокультурный компонент.

В настоящее время в обучении иностранному языку большое значение придается использованию аутентичных материалов. Они играют важную роль в развитии речевой иноязычной коммуникативной компетенции и способствуют повышению мотивации к изучению иностранных языков.

В современном обществе все большее значение приобретает необходимость в использовании эффективных подходов к изучению иностранных языков. Одним из таких методов является использование аутентичных материалов, которые отражают реальные коммуникативные ситуации, а формируют представление о правилах использования слов, речевых оборотов, грамматических конструкций в повседневном общении – бытовом и профессиональном.

Развитие интернета и современных технологий оказало решающее влияние не только на повседневную жизнь, но и на процесс преподавания иностранных языков. Одной из таких инновационных технологий является подкастинг. Термин «подкастинг» (podcasting) означает способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете [2]. Подкасты являются аутентичным материалом, который рекомендуется использовать на различных стадиях изучения языка, что позволит существенно обогатить и разнообразить урок иностранного языка.

Сегодня под подкастами понимают аудио/видео блоги или передачи, которые выкладываются в сети Интернет в виде выпусков и которые легко скачать и просматривать/прослушивать в любое удобное для пользователя время; это отдельные файлы или серия файлов, которые публикуются по одному адресу в сети и регулярно обновляются [1].

Целевая аудитория подкастов представляет собой широкую группу людей разного возраста и профессий, обладающих разным уровнем иностранного языка. Как правило, это люди, заинтересованные в повышении своего уровня владения языком и ищущие разнообразные варианты обучения.

Использование подкастов является эффективным способом изучать иностранный язык для всех, кто стремится повысить свои языковые навыки, поскольку это незаменимый инструмент для улучшения языковых и межкультурных компетенций.

Ключевая идея подкастов в обучении иностранному языку заключается в прослушивании / просмотре и анализе аутентичных материалов, что помогает освоить наиболее употребительные фразы и выражения. В рамках таких подкастов можно встретить разнообразные тематики – от повседневных разговоров на улице и в магазине, до более специализированных областей, таких как политика, экономика, новые технологии. Все это помогает развивать не только языковые навыки, но и расширять свой кругозор и познавать иноязычную культуру.

В настоящее время в сети Интернет можно обнаружить большое ко-

личество различных подкастов, посвященных изучению иностранных языков. Французский язык – не исключение. Одним из таких ресурсов является подкаст «Français avec Pierre». Данный подкаст – один из самых актуальных и эффективных ресурсов для изучающих французский язык. Во-первых, ведущий подкаста, Пьер Бабон, является носителем французского языка. Во-вторых, Пьер – преподаватель по профессии и имеет богатый опыт преподавания французского языка как иностранного. Кроме этого, важно отметить, что помимо платных языковых курсов, подкаст содержит бесплатный образовательный контент, что делает данный ресурс доступным для всех желающих изучать французский язык.

Сайт «Français avec Pierre» обладает четкой структурой. Среди основных разделов следует отметить наличие блока бесплатных тестов на определение уровня языка, раздел платных курсов французского языка по основным уровням: начальный, средний и продвинутый (*débutant, intermédiaire et avancé*). Однако особый интерес представляет раздел «Блог» – бесплатный для пользователей и включающий в себя следующие подразделы: «Грамматика», «Лексика», «Произношение», «Диалоги», «Диктанты и тесты», «Советы по изучению французского языка».

Подраздел «Грамматика» содержит ряд коротких видео, направленных на разбор и объяснение основных грамматических конструкций и правил на основе примеров из реальной жизни. Пьер объясняет основные грамматические понятия, такие как артикли, род и число существительных и прилагательных, спряжение глаголов, времена, предлоги и т.д., используя разговорную речь и простые примеры. Так, довольно сложная грамматическая тема «Согласование времен» представлена в виде живого диалога.

Подраздел «Лексика» состоит из видео, направленных на формирование лексических навыков говорения. Анализируя дидактический материал, представленный в данном разделе, следует отметить, что автор подкаста систематизирует материал следующим образом:

- тематические подборки: лексика на тему «Каникулы», «Спорт», «Досуг», «Работа», «Покупки», «Учеба» «Компьютер», «Интернет» и т.д.;

- лексические трудности: например, как правильно употреблять глаголы *mener, amener, emmener* или *porter, apporter, rapporter, emporter*;

- распространенные лексические ошибки: серия видео, раскрывающих самые частые ошибки, например, *rater ou perdre son train* или *moi aussi et moi non plus*;

- тематические подборки употребительных выражений в разных коммуникативных ситуациях: например, «Как представиться», «Как сказать здравствуйте / До свидания / Я тебя люблю / С днем рождения / С новым годом?» и т.д.;

- синонимы, антонимы, паронимы, омонимы;

- *franglais*: подборка видео, посвященных заимствованиям из английского языка.

Подраздел «Произношение» включает в себя упражнения на постановку правильного произношения, в соответствии с определенным уровнем языка. Пьер также представляет диалоги на французском языке, которые помогают слушателям улучшить понимание устной речи и научиться использовать новые выражения. Слушатели могут повторить за ведущим подкаста, симитировать его интонацию и произношение.

Подраздел «Диалоги» содержит серию аудио и видео диалоги в различных коммуникативных ситуациях, направленных на тренировку и совершенствование навыков понимания устной речи.

Подраздел «Диктанты и тесты» направлен на отработку орфографических навыков и на выявление и контроль языковых компетенций обучающихся.

В подразделе «Советы по изучению французского языка» автор подкаста предлагает серию рекомендаций, направленных на повышение эффективности процесса изучения французского языка. Например, как лучше заучивать слова, как отрабатывать грамматические навыки, как улучшить понимание устного текста, какие фильмы, сериалы или песни помогут в освоении французского языка и т.д.

Важной составляющей каждого подраздела является блок практических упражнений, призванных отработать и автоматизировать тот или иной языковой материал.

Одной из отличительных особенностей подкаста «Français avec Pierre» является его разговорная направленность. Просматривая видео по интересующим темам, слушатель имеет возможность не только расширить свой словарный запас и проработать грамматические и произносительные навыки, но также научиться использовать разговорные выражения и фразы, которые делают речь более живой, актуальной и естественной.

Кроме этого, автор подкаста уделяет особое внимание лингвокультурному компоненту, включая в содержание обучающих видео информацию о культуре, истории, обычаях и традициях Франции, интересные факты, связанные с французским языком.

Бесспорным преимуществом бесплатного контента подкаста «Français avec Pierre» является то, что рассмотренные подразделы направлены на начинающих изучать французский язык (*débutant*) или на обучающихся со средним уровнем владения языком (*intermédiaire*). Весь материал изложен в доступной, разговорной манере, с невысоким темпом речи, обязательно сопровождается скриптом, а также возможностью замедлить аудиодорожку, что, несомненно, облегчает понимание и стимулирует к изучению французского языка легко и с удовольствием.

Данный подкаст вполне можно рекомендовать учителям французского языка к использованию на уроках с целью развития и совершенствования основных речевых навыков. Кроме этого, материалы данного подкаста, обладая ярко выраженной разговорной направленностью, способствуют



более глубокому ознакомлению учащихся с разговорными особенностями современного французского языка. Данный ресурс отлично подходит как для индивидуальных, так и для групповых занятий, на которых учащиеся могут обсудить и проанализировать содержание эпизодов в группе. Важно также указать на наличие лингвокультурного контента подкаста, который поможет приобщить учащихся к культуре, истории и традициям страны изучаемого языка, расширить их кругозор. Наконец, использование материалов подкаста «Français avec Pierre» на уроках французского языка позволит сделать занятия более эффективными, интерактивными и увлекательными.

В заключении можно сказать, что использование подкастов делают процесс обучения языку более увлекательным и мотивирующим. Подкаст «Français avec Pierre» является одним из эффективных и содержательных ресурсов по изучению французского языка. Он предлагает не только платный, но и бесплатный образовательный контент, систематизированный по языковым уровням – от начального до продвинутого. Важным достоинством данного подкаста является его четкая структура, охватывающая все основные аспекты изучения французского языка: грамматика, лексика, произношение, письмо. Кроме этого, разговорная направленность предлагаемого автором языкового материала и лингвокультурная составляющая делают данный подкаст привлекательным для изучающих французский язык и способствуют более эффективному его освоению. Использование материалов данного подкаста на уроках французского языка позволит сделать их более содержательными, мотивирующими и увлекательными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Игнатенко Н. А.* Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку // Язык и культура. – 2016. – № 1 (33). – С. 148–159.
2. *Мятин Е.* Подкастинг – синтез интернет и радио [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.ixbt.com/td/podcast-ing.shtml> (дата обращения: 12.03.2024).

УДК: 372.881.111.1

*Игушкина А. А., Тенякова Е. А.*

### **РАЗГОВОРНЫЙ КЛУБ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

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

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности совершенствования навыков и умений говорения на английском языке у учащихся средней

школы через участие в работе разговорного клуба. Раскрывается трудности и проблемы, с которыми приходится сталкиваться учителям при обучении англоязычному говорению и пути их преодоления с помощью организации разговорного клуба. Раскрывается учебно-методический потенциал разговорных клубов в обучении говорению, преимущества разговорных клубов перед другими видами работы. Статья подчёркивает важность интеграции данного метода в процесс обучения английскому языку.

**Ключевые слова:** английский язык, разговорный клуб, коммуникативный метод, обучение говорению.

В современном мире невозможно не взаимодействовать с другими людьми. С помощью речи люди могут передавать информацию, делиться своими чувствами, проблемами, мыслями и эмоциями.

Говорение представляет собой достаточно сложное умение, которое основано на взаимодействии между говорящим и слушающим.

Выделяет несколько компонентов разговорного навыка: беглость речи, активный словарный запас, понимание звучащей речи, правильное произношение и определение цели разговора [3, с. 92].

При изучении любого иностранного языка, в том числе и английского, люди довольно часто сталкиваются со страхом допустить ошибку, неправильно выразить мысль и стать объектом насмешек. Они теряют нить разговора из-за того, что акцентируют свое внимание не на понимании иностранной речи собеседника, а на недостатках своей речи, акценте в произношении. Студенты и школьники часто думают о допущенных грамматических и лексических ошибках, о медленном темпе своей речи, вследствие чего, они начинают «комплексовать», чувствовать себя неуверенно, стыдиться. Теряется суть разговора, он получается довольно скомканным, нелогичным и часто обрывается.

Как уже было сказано выше, основное умение, которым должны овладеть школьники, изучающие иностранный (английский язык), является умение говорить.

В условиях школы учебное время, отведенное для изучения иностранного языка, представляется недостаточным для свободного овладения школьниками разговорной речью. Учащиеся зачастую чувствуют неуверенность при просьбе дать устный неподготовленный ответ, не могут с ходу аргументировать свое мнение, быстро реагировать на реплики собеседника, иными словами сталкиваются с так называемым «языковым барьером».

Одним из путей, который может помочь учащимся преодолеть «языковой барьер», раскрепостить их, улучшить навыки общения на английском языке является организация английского «разговорного клуба». Такой клуб предоставляет учащимся ценную возможность разговорной практики на английском языке. Участие в заседаниях клуба помогает школьникам развить

скорость англоязычной речи, улучшить произношение, пополнить словарный запас и научиться правильно и логично структурировать высказывания. Практика показывает, находясь в дружеской неформальной обстановке, учащиеся не боятся получить плохую оценку, замечание, поэтому начинают высказываться смелее.

Советский и российский лингвист Е. А. Сергиевская отмечает, что разговорные клубы способствуют расширению кругозора и обогащению культурного опыта и появлению новых знакомств [6, с. 72].

Рассмотрим подробнее понятие «разговорный клуб», а также идею создания данной формы работы по обучению английской разговорной речи в средней школе.

Разговорным клубом является организованное преподавателем собрание обучающихся, целью которого является отработка навыков говорения преимущественно в неформальной обстановке. Разговорный клуб может быть организован, и как во время урока, так и в свободное от занятий время. Школьникам (участникам) разговорного клуба, далее – РК, даётся дополнительная возможность развить свои коммуникативные навыки, использовать на практике свои коммуникативные навыки и умения. РК позволяет обогатить вокабуляр ребят, расширить их знания о жизни, обычаях и культуре других стран с помощью общения с преподавателем, приглашенными гостями и одноклассниками. Помимо совершенствования навыков и умений говорения участие в РК расширяет кругозор школьников, обогащает их дополнительными знаниями из разных областей жизни, в зависимости от выбранной темы заседаний клуба.

Е. А. Сергиевская, которая на своих уроках активно использует РК, как способ улучшения навыков разговорной речи, также отмечает, что: «Преподаватели, школьники и студенты, активно посещающие собрания клуба, в последствие переносят свои сугубо позитивные клубные ощущения на свои рутинные занятия, что приводит к большей уверенности в себе, а следовательно, к повышению мотивации и результативности их учебной деятельности» [6, с. 72]. Занятия в РК проводятся в доброжелательной атмосфере на интересные темы (так или иначе связанные с программными темами, основанные на изучаемой лексике и грамматике), поэтому у многих учеников появляется желание говорить и быть услышанным на занятиях, что также способствует и повышению мотивации к изучению английского языка. Школьники меньше «заикливаются» на ошибках, меньше переживают, что способствует успешности коммуникации.

Доктор филологических наук, профессор кафедры скандинавской и нидерландской мифологии Катлейн Верейкин также придерживается мнения, что РК благоприятно влияет на атмосферу урока и даёт возможность обучающимся проявить себя на уроке английского языка. Проведенные им исследования были сосредоточены на вопросах, связанных с РК, а именно, на влиянии РК на формирование навыков говорения обучающихся. Учёный

сделал вывод, что разговорные навыки были лучше у тех школьников, которые принимали участие в работе РК, нежели у тех, кто не посещал разговорные занятия [4].

Основателя или точного автора, кому принадлежит идея создания разговорного клуба для развития разговорных навыков при обучении иностранному языку, нет. Авторство идеи создания такой формы работы может принадлежать группе людей или организации, заинтересованных в содействии обучению людей иностранным языкам. Основателями данных клубов могут являться преподаватели иностранных языков, лингвисты, сами школьники или студенты, языковые энтузиасты или другие заинтересованные лица.

РК может проводиться в разных форматах. Работа в РК развивает личность ученика, учит школьников аргументировать и доказывать свое мнение перед публикой и прислушиваться к мнению своих одноклассников. РК является успешным направлением в изучении иностранного языка и даёт хорошую возможность улучшить разговорный английский при подготовке к устной части ОГЭ и ЕГЭ [5, с. 448].

Организация разговорных клубов поможет сплотить школьников, если клуб организован в школе, поможет найти единомышленников, друзей, а в такой атмосфере, где все заняты одним делом и имеют одну цель проще расслабиться, информация усваивается лучше, слова запоминаются быстрее. Никто никого не осуждает за допущенные ошибки в речи, постепенно «языковой барьер» снимается.

Рассмотрим некоторые аспекты разговорного клуба:

**1) Методический аспект:** РК разработаны для практики устной речи. Все действия происходят в непринуждённой обстановке, что способствует улучшению не только навыков говорения, но и произношения, грамматики. РК способствует расширению словарного запаса и помогает научиться адаптироваться к различным ситуациям общения. Участники клуба чувствуют себя комфортно и это помогает им свободно выражать свои мысли и не бояться осуждения.

**2) Психологический аспект:** РК помогают обучающимся раскрыться, сформировать свою личность, повысить самооценку и уверенность в себе. Разговорный клуб способствует развитию коммуникативных навыков у школьников, помогает преодолеть языковой барьер и повысить мотивацию к изучению иностранного языка у его участников. На встречи в РК могут приходить люди абсолютно разного возраста, профессий и культурных фонов, что способствует обмену разнообразными точками зрения и опытом.

**3) Социокультурный аспект:** РК позволяет участникам познакомиться с традициями и культурой страны изучаемого языка, а также обмениваться своим личным опытом и знаниями с преподавателем и участниками клуба.

4) **Индивидуальный аспект:** РК учитывают индивидуальные потребности и интересы школьников, позволяет им импровизировать и самим выбирать темы для обсуждения и участвовать в диалогах и дискуссиях на своём уровне.

5) **Развлекательный аспект:** в разговорных клубах могут проводиться различные активности, такие как дебаты, игры, обсуждения книг или фильмов, что делает занятия интересными и разнообразными.

6) **Мотивирующий аспект:** участники разговорного клуба могут получать обратную связь от учителей, организаторов или других участников, что помогает им исправлять ошибки и улучшать свою речь. Поддержка от участников мотивирует на постоянное совершенствование языковых навыков. Критика воспринимается уже не так остро, так как данное мероприятие носит добровольческий характер. У каждого участника есть шанс раскрыться и быть услышанным [3].

Известные отечественные и зарубежные авторы, изучающие проведение и влияние разговорных клубов, также высказывают своё мнение относительно данной темы в своих работах. Например, Е. А. Зимняя рассматривает различные методы и приёмы развития навыков устной речи у школьников при изучении иностранного языка, включая РК. Методист также выделяет пользу от участия в данном мероприятии и отмечает повышение мотивации обучающихся при участии в разговорном клубе [1].

Иностранные лингвисты также внесли свой вклад в исследования по развитию навыков говорения путём участия в разговорных клубах. Например, Мэт Балсор в своей книге «Creating Conversations in Class: How to use conversation workshops for language learning» даёт практические советы для организации РК и развития навыков коммуникации на английском языке через «speaking club» [2].

Золтан Дёрнеи, британский учёный и лингвист в своём пособии «The psychology of second language acquisition» рассматривает психологические аспекты изучения второго языка, включая мотивацию и самооценку обучающихся путём проведения занятий в стиле РК [2].

Таким образом, как отечественные, так и зарубежные ученые поддерживают идею организации РК и рассматривают его как эффективный метод обучения иностранному разговорному языку, помогающий развить навыки общения и повысить мотивацию к изучению иностранного языка. Следовательно, можно заключить, что организация разговорного клуба на занятиях иностранного языка повышает эффективность обучения английскому языку на среднем этапе, вызывает интерес к изучению языка, повышает мотивацию, снижает утомляемость, способствует преодолению языкового барьера, создаёт благоприятную атмосферу на уроке и в конечном итоге влияет на улучшение результатов обучения учащихся.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
2. *Кисиль И. А.* Разговорный клуб английского языка // Молодой ученый. – 2022. – № 35 (430). – С. 52–53. [Электронный ресурс]. – URL : <https://moluch.ru/archive/430/94650/> (дата обращения: 28.03.2024).
3. *Клуб иностранных языков УрФУ* [Электронный ресурс]. – URL : <https://urfu.ru/ru/students/leisure/oso/klub-inostrannykh-jazykov-urfu/> (дата обращения: 28.03.2024).
4. *Косарева Е. В., Масленникова З. С., Филатова Е. М.* Разговорный клуб как форма внеаудиторной работы с иностранными студентами // Русский язык за рубежом. – 2015. – № 2. – С. 92–96.
5. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин.* – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
6. *Сергиевская Е. А.* Дискуссионный клуб как средство развития иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей // Наука как движущая антикризисная сила: инновационные преобразования, приоритетные направления и тенденции развития фундаментальных и прикладных исследований : сб. науч. ст. – СПб. : КультИнформПресс, 2016. – С. 71–72.

УДК 373.1

*Кулаева О. А., Молчанова А. А.*

### **КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИЯ ПО МАЛОЙ РОДИНЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

*Самарский государственный социально-педагогический университет,  
г. Самара, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматриваются аспекты организации проектной деятельности учащихся по краеведению на уроках английского языка в основной школе. Авторы не только анализируют методику, но и разрабатывают практические рекомендации для учителей. В статье представлен обзор взглядов исследователей на ключевые понятия, а также опыт внедрения проектной деятельности с использованием краеведения в учебный процесс среднего школьника. Внимание авторов уделено видам учебных проектов, их содержанию, этапам работы и способам оценки результатов. Кроме того, проведен анализ учебников для учеников основной школы с точки зрения наличия краеведческого материала.

**Ключевые слова:** урок иностранного языка, газетная статья, проектная деятельность, краеведение.

В современном образовании придается особое значение развитию личностных качеств школьников, включая патриотическое воспитание. Понятие «патриотическое воспитание» охватывает формирование первичных

представлений о Родине, необходимости ее защиты, подвиге и героизме. Для ученика средней школы Родина в первую очередь ассоциируется с местом его рождения, окружающей природой и людьми. В контексте внедрения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) третьего поколения, краеведение играет важную роль в развитии указанных характеристик. В начальной школе основы краеведения изучаются на уроках окружающего мира, а на ступени основной и средней школы – на уроках истории. Стандарт третьего поколения дает образовательным учреждениям возможность включать изучение краеведения как отдельные модули и использовать краеведческий материал в рамках общеобразовательных предметов.

В ходе исследования вопроса различными советскими и российскими учеными были предложены определения понятия «краеведение», каждым из них делались акценты на различных компонентах, раскрывающих данное понятие. Например, А. А. Куратов придавал большое значение исследованию природы, населения, хозяйства и культуры определенной части страны [3, с. 312]. Д. С. Лихачёв подчеркивал важность знаний об истории и искусстве родного края [6, с. 159]. Н. Н. Щерба уделял внимание самому процессу изучения края через добровольные объединения [11, с. 15]. Так или иначе, краеведение представляет собой комплекс природоведческих и социально-научных исследований, включающий в себя изучение природы и ее ресурсов, хозяйственной деятельности на территории, истории и культуры местного населения.

Согласно ФГОС ООО третьего поколения, проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата. В то время как проектная деятельность – это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации и реализацию полученных результатов в конкретном продукте [10].

Метод проектов играет важную роль в обучении иностранным языкам, предоставляя возможность комплексного формирования всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма). Он способствует изучению культуры страны изучаемого языка, формирует информационную культуру и способствует воспитанию учащихся. Н. В. Ткаченко отмечает, что метод проектов способствует развитию самостоятельной деятельности учащихся, что имеет важное значение в изучении края. Используя метод проектов в краеведении, учащиеся не только собирают и анализируют материал, но и создают конечные продукты в виде фильмов, стенгазет, презентаций, выставок, музейных уголков и др. Это, в свою очередь, способствует повышению мотивации к обучению и развитию личностных качеств [9].

В результате исследований был сформулирован ряд принципов, кото-

рыми педагог должен руководствоваться при отборе краеведческого материала, среди которых - междисциплинарность, систематичность, тематичность и учет возрастных особенностей. К основным методам реализации проектного метода с использованием краеведения относится включение краеведения в программу изучения английского языка и креативное переосмысление краеведческой информации.

Значительный вклад в развитие проектной методики был сделан доктором педагогических наук Е. С. Полат. Она предложила классификацию проектов, основанную на следующих критериях: доминирующая деятельность, предметно-содержательная область, характер координации, количество участников и продолжительность [8, с. 219–220]. Основные этапы работы над проектом включают поисковый, аналитический, практический, презентационный и контрольный этапы. Эта классификация условна – может быть дополнена дополнительными этапами или сокращена по усмотрению учителя.

Использование метода проектов с применением материала краеведения предполагает наличие значимой проблемы в исследовательском плане, практическую значимость результатов, самостоятельную деятельность учащихся на уроке и во внеурочное время, структурирование проекта и использование исследовательских методов. Эффективность применения краеведческого материала при организации проектной деятельности по английскому языку в основной школе была доказана многими педагогами. Согласно С. Н. Курышевой, такой подход к организации образовательного процесса стимулирует познавательный интерес учеников, поскольку они находят взаимосвязь между учебным материалом и реальной жизнью, что ведет к лучшему усвоению знаний [4, с. 210]. И. Г. Кочергина отмечает, что одним из позитивных аспектов использования этой методики является увеличение значимости английского языка как средства общения [1].

Таким образом, осуществление проектной деятельности с использованием краеведческого материала способствует формированию универсальных учебных действий, личностных, предметных и метапредметных умений школьников.

Исследование учебника «Английский в фокусе» для 7 класса, авторами которого являются Ваулина Ю. Е., Подоляко О. Е., Д. Дули и В. Эванс, выявило отсутствие информации о Самарской области, хотя содержание модулей позволяет включить информацию, способствующую более полному изучению родного края учениками. Например, первый модуль «Lifestyle» посвящен образу жизни людей, жизни в городской и сельской местности, безопасности и занятиям в свободное время. Раздел «Culture Corner» содержит информацию о достопримечательностях Британских островов. В дополнение к первому модулю была разработана краеведческая тема «Landmarks in the Samara region», на основе которой предполагается организация про-



ектной деятельности. Ученикам предлагается прочитать текст о замке Гарибальди, выполнить задания и перейти к секции «Работа над проектом». В качестве методического сопровождения по реализации проектной деятельности авторами статьи были разработаны пошаговые инструкции для учащихся и учителя, включающие этапы работы, описание форм деятельности, а также задачи учителя и ученика:

1) Поисковый этап (фронтальная форма работы).

Задачи учителя – познакомить учащихся с краеведческой разработкой; создать условия для выявления проблем, целей и тем проектов.

Задачи ученика – изучить краеведческую разработку и выполнить задания; принять участие в поисковой деятельности; определить проблему, цель и тему проекта.

2) Аналитический этап (групповая и фронтальная формы работы).

Задачи учителя – создать условия для формирования рабочих групп учащихся; обеспечить возможность сотрудничества и обмена идеями между участниками проектных групп; обеспечить возможность самореализации каждого ученика.

Задачи ученика – вступить в проектную группу; определить задачи и результаты проекта; определить направление работы.

3) Практический этап (групповая и индивидуальная формы работы).

Задачи учителя – обеспечить доступ к необходимой информации для учащихся; предоставить рекомендации по структурному содержанию проекта и ознакомить их с критериями оценки; предложить источники для работы с лексикой, грамматикой и произношением.

Задачи ученика – собрать информацию по теме исследования; ознакомиться со структурой проекта и критериями оценки; использовать лексические и грамматические связи, работать над произношением.

4) Презентационный этап (индивидуальная и фронтальные формы работы)

Задачи учителя – обеспечить возможность для презентации проектов каждой группы; обеспечить возможность для обсуждения и анализа работ других групп.

Задачи ученика – представить свой проект; изучить и проанализировать работы других групп.

5) Контрольный этап (фронтальная форма работы).

Задачи учителя – сделать обобщение результатов проектной работы, объявить результаты, отметить успешные моменты и предоставить рекомендации на будущее.

Задачи ученика – ознакомиться с результатом; обратить внимание на рекомендации учителя и других учащихся.

На контрольном этапе целесообразно использовать следующую систему оценивания: К-1: Способность к самостоятельному приобретению

знаний и решению проблем; К-2: Сформированность регулятивных действий; К-3: Сформированность предметных знаний и способов действий; К-4: Сформированность коммуникативных действий. Максимальное количество баллов – 10. Порядок перевода баллов в оценку: «5» 9-10б; «4» 7-8б; «3» 5-6б; «2» <5б.

Таким образом, было установлено, что метод проектов представляет собой форму самостоятельной планируемой и выполняемой учащимися работы, в которой учитель выступает в роли наставника. Особенностью метода проектов является обязательное создание продукта деятельности. В процессе проведения исследований было выявлено, что использование краеведческого материала приближает изучение иностранного языка к личному опыту учащихся. Умение высказывать мнение на темы, близкие и значимые для учащихся, позволяет им быть более интересными собеседниками на иностранном языке. Этот метод обладает значительным педагогическим потенциалом, способным улучшить эффективность обучения за счет более активной позиции учащихся на уроке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Кочергина И. Г.* Практическое обоснование эффективности применения технологии проектной деятельности в образовательном процессе // Открытый урок [Электронный ресурс]. – URL : <https://urok.1sept.ru/articles/517930?ysclid=lq9c1v4tqm907053690> (дата обращения: 10.12.2023)
2. *Копылова В. В.* Методика проектной работы на уроках английского языка. – Москва : Дрофа, 2006. – 317 с.
3. *Куратов А. А.* Краеведение. – Архангельск : Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2001. – 312 с.
4. *Курьшева С. Н.* Эффективность применения метода проектного обучения // Молодой ученый [Электронный ресурс]. – URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8470/> (дата обращения: 10.12.2023)
5. *Лазарев В. С.* Проектная деятельность в школе : учебное пособие для учащихся 7-11 классов. – Сургут : РИО СурГПУ, 2014. – 256 с.
6. *Лихачев Д. С.* Русская Культура. – Москва : Искусство, 2000. – 159 с.
7. *Нарышкина В. С.* Краеведческий компонент в проектной деятельности учащихся 5–7-х классов // Педагогика: традиции и инновации. – 2018. – № 5. – С. 44–46.
8. *Полат Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва : Академия, 2010. – 364 с.
9. *Ткаченко Н. В.* Технологии проектирования. – Москва : МПГУ, 2012. – 114 с.
10. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 31 мая 2021 г. № 287 // Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lp5nw0g9gl302352314> (дата обращения: 10.12.2023)*
11. *Щерба Н. Н.* Краеведческая библиография. – Москва : Книжная палата, 1989. – 215 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

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

**Аннотация.** В настоящей статье раскрываются теоретические основы понятий письма и письменной речи. Письменная речь считается одним из основных аспектов изучения любого иностранного языка, поэтому в последние годы исследователи всё чаще ставят перед собой цель поиска и разработки новых технологий и методик. Авторами работы были описаны особенности и преимущества метода «креативного письма», а также приведены некоторые примеры практического применения творческих упражнений на основе известного УМК “Starlight” для 6 класса с элементами анализа.

**Ключевые слова:** английский язык, письмо, письменная речь, креативное письмо, творческая языковая деятельность.

В последние десятилетия исследователи все больше фокусируют внимание на методике обучения письму и письменной речи. Это объясняется тем, что письменная речь является важнейшим навыком, который требуется освоить для успешного пользования иностранным языком. Посредством письма мы можем придавать своим мыслям, чувствам и идеям материальную форму, а также передавать информацию и устанавливать контакт друг с другом.

Большинство учёных считают, что понятия «письмо» и «письменная речь» не отличаются, а скорее дополняют друг друга. С их точки зрения, термин «письмо» – это совокупность двух концепций: письма как такового и письменной речи. Рассмотрим, какие определения дают наиболее известные методисты.

По мнению Е. Н. Солововой, **письмо** – овладение учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации речевого и языкового материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением. **Письменная речь** выступает как процесс выражения мыслей в графической форме [9].

Е. И. Пассов понимает под **письмом** технологический процесс, под **письменной речью** – творческую деятельность, выражение мыслей в письменной форме [6].

Н. Д. Гальскова определяет **письмо** следующим образом: продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста. Она вкладывает в данный термин широкое значение: письмо – это и одна из форм письменного общения, и техника

письма [3].

Г. В. Рогова полагает, что **письмо** – это продуктивный вид деятельности, при котором человек записывает речь с целью передачи её другим. Продуктом данной деятельности является речевое произведение или текст, рассчитанный на чтение [7]. **Письменная речь** определяется как процесс письменного выражения мыслей и как речевая деятельность, связанная с видимой речью [8].

Для оптимизации обучения английскому языку поиск эффективных альтернативных методов стал центром внимания у методистов-исследователей. Все большую популярность набирает коммуникативный метод, который ориентируется на развитии всех умений в общении, включая навыки письменной речи. Помимо этого, современные образовательные стандарты выдвигают требование к развитию в учащихся мотивированной языковой личности при помощи творческой языковой деятельности. Это нужно для активизации и реализации креативного потенциала ребёнка. В связи с этим в последнее время методика креативного письма стала неотъемлемым компонентом учебного процесса.

Существует большое разнообразие трактовок понятия «креативное письмо». Например, М. К. Алтухова считает, что **креативное письмо** представляет собой форму письма, выходящую за пределы профессиональной академической или технической литературы, отличающуюся повествовательным стилем, созданием и развитием персонажей, а также использованием разнообразных средств выразительности [1].

И. А. Зимняя дает следующее определение **креативному письму**: упражнения, направленные на развитие продуктивных навыков различной сложности, разнообразные по форме и содержанию, часто оформленные в игровой форме. Эти упражнения реализуются в письменной форме и характеризуются речевым, творческим и полутворческим подходом к содержанию [4].

Для успешного развития умения креативного письма школьниками необходима особая обстановка, которая будет способствовать творческой свободе. Если преподаватель хочет получить от учеников творческое самовыражение в письменной форме, то он должен обеспечить возможность экспериментировать с языковыми формами, открывать новые языковые аспекты, наслаждаться стройностью и ритмом языка, а также обогащать тексты звучанием и юмором. Чувство страха и неуверенности на занятии может существенно снизить креативность во время урока, поэтому основной задачей учителя, использующего технологию креативного письма, является создание и поддержание положительных эмоций от процесса написания [2].

Обучение креативному письму подразумевает использование разнообразных дополнительных инструментов и материалов, таких как компьютеры, интернет, электронные учебники и пособия, карточки, изображения обучающие программы и аудио- и видео уроки. Это позволяет расширить

доступные ресурсы для учащихся и преподавателей, тем самым делая процесс обучения более интересным и увлекательным. Применение различных образовательных технологий способствует развитию креативности учеников и помогает им выражать свои мысли более эффективно. [5].

А. Брукс и П. Гранди предложили классификацию письменных текстов на основе их функциональной направленности и степени выраженности креативного компонента. Они выделяют следующие виды письменных продуктов:

- **функциональные** (открытки, записи и сообщения, объявления, личные и официальные письма, письмо - жалоба, письмо - протест, письмо - точка зрения и т.д.);

- **творческие:**

- личные записи (дневник ежедневных событий, дневник, который ведется во время отпуска, путешествия, дневник, напоминающий о том, что нужно сделать);

- рассказы, игровые письменные произведения (кроссворды, анекдоты и т.д.)

Элементы креативности также можно встретить и в текстах, которые преследуют определённую функционально-прагматическую цель, например, в личном письме или письме, в котором выражается точка зрения. И наоборот, тексты, направленные на творческий подход, могут также следовать прагматической цели фиксации информации для себя [10].

Поскольку не существует единой и однозначной классификации методов креативного письма из-за неограниченности креативного потенциала, предлагаем рассмотреть некоторые творческие письменные задания, которые были использованы на практике при изучении тем из УМК “Starlight” для 6 класса. Цель нашего исследования – доказать положительное влияние креативного письма при условии применения данной методики практически на каждом уроке английского языка.

Итак, при изучении темы “*In the streets*” (Unit 1a) учащимся было предложено представить, что они находятся в полицейском вертолете и гонятся за кем-то, кто превышает скорость. Для этого им нужно было нарисовать водителя и затем по картинке описать происходящее, используя предлоги движения. Всего на выполнение письменной части задания было дано 3 минуты. Благодаря иллюстративному материалу, который создали сами же дети, данное упражнение приняло максимально творческий формат, что послужило хорошей мотивацией, а также способствовало включению фантазии сразу в двух плоскостях. Что самое важное, это хороший способ для закрепления пройденного материала.

На следующей теме под названием “*Hot spots*”, посвященной разным местам и видам активностям, в конце урока было предложено составить синквейн по теме “*leisure*” (досуг) в парах. Синквейн представляет собой

своеобразное поэтическое произведение, состоящее из пяти строчек и составленное по строгим правилам. Тема синквейна указывается в первой строчке и называется одним словом, как правило существительным. Во второй строчке представляется описание темы с помощью двух прилагательных, в третьей строчке описывается действие тремя глаголами, четвёртая строчка состоит из фразы из четырёх слов, демонстрирующей отношение и чувства, вызванных данной темой. В заключительной строке нужно написать слово-синоним, которое отражает суть темы. Подобные задания учат школьников выделению ключевых моментов, краткому изложению своих мыслей, подведению итогов, а также творческому осмыслению темы. Синквейны можно рассматривать как эффективный метод работы на завершающем этапе изучения материала.

Ещё одно упражнение по креативному письму мы применили в тематическом разделе “*Culture corner*” (Unit 1c), разделив класс на несколько групп. Задание заключалось в том, что детям нужно было найти и нарисовать карту своей страны, а затем написать текст о путешествии по её интересным местам для туристов. Данное задание имеет свои структурные особенности: в проекте необходимо было написать про места, которые можно посетить, а также увлекательные факты про них. Такой вид деятельности не только помог каждому ребенку продемонстрировать свои креативные навыки, но также научил работать в группах и коммуницировать друг с другом для достижения общей цели.

По окончании прохождения темы “*Survival*” (Unit 1e) класс был поделен на 4 группы. На этот раз ученикам предстояло аккумулировать полученные знания на уроке, а также собрать дополнительную информацию из других источников, в частности из интернета. После проведённого исследования каждой группе было дано задание: составить список советов по выживанию в джунглях. Важным условием было использование модальных глаголов *can/can't/have to/must/mustn't*, которые были пройдены ранее в этом разделе. С полученным результатом ребята выступали перед своими одноклассниками. Групповой формат работы, как и ожидалось, прибавил интерес и энтузиазма учащимся. В ходе составления советов дети смогли раскрыть свою находчивость, смекалку и фантазию, а небольшое исследование позволило им выйти за рамки учебника и расширить свой кругозор.

Следующим творческим заданием в теме “*Places*” (Unit 1f) оказалось написание письма другу. Несмотря на то, что похожие задания встречаются практически во всех учебниках, тем не менее, нельзя отрицать их творческую направленность, поскольку темы, на которые можно сочинять письма, безграничны. В нашем случае авторы учебника предложили написать письмо, в котором от ученика требовалось описать свой дом. Для выполнения поставленной задачи необходимо было следовать определенной структуре и включить следующую информацию: *what type it is, what you can see*

*from it, where it is, what makes it special.* Чтобы добавить больше креативности, преподаватель задал установку представить себя в будущем и написать про свой дом мечты, в котором они будут жить, когда вырастут. Данные типы упражнений хороши тем, что не только подключают детское воображение, но также учат такому важному навыку, как написание письма, который им может пригодиться при сдаче экзаменов.

Самое начало тематического раздела “*Skills*” (Unit 1g) предоставило отличную возможность для применения метода «Интеллект-карты» (Mindmap). Цель упражнения заключалась в следующем: за две минуты написать как можно больше слов под каждой веткой интеллект-карты: *rooms, types of homes, neighborhood, furniture, other features, equipment/appliances.* Однако на этом задание не завершилось. Далее класс был поделён на 2 части: одним нужно было написать как можно больше «за» то, чтобы жить в собственном доме, другим – как можно больше «против». Приведённые методы обучению письменной речи послужили для детей хорошим инструментом для развития анализа, памяти и творческого мышления. Благодаря соревновательному моменту активность и вовлечённость на уроке значительно повысилась.

В конце раздела “*Writing*” (Unit 1h) авторы учебника предлагают написать ответное письмо Мэтту и дать ему совет, но нам показалось, что задание было слишком простое и банальное, поэтому мы решили доработать его. Детям было дано задание: придумать собственную проблемную ситуацию и написать ее на отдельной бумажке. После этого учитель собрал бумажки, сложил в единую кучу, перемешал и предложил каждому ученику вытянуть одну бумажку случайным образом. Установка заключалась в том, чтобы написать ответное письмо с советом на вытянутую ситуацию. В процессе выполнения этого упражнения заметно повысилась активность и мотивация школьников, особенно за счет интриги по поводу того, какая достанется ситуация. Таким образом, мы смогли создать креативную атмосферу при выполнении такого, казалось бы, обычного задания.

Таким образом, упражнения, которые берут в основу технику креативного письма, имеют значительный образовательный потенциал и могут регулярно быть использованы на всех этапах среднеобразовательной школы. Рассматриваемые упражнения играют не последнюю роль в выработке умений языковой компетенции, поскольку нацелены на формирование ключевых навыков, обязательных для хорошего уровня владения иностранным языком. Главным преимуществом данного метода является повышения стимула к учебе у школьников, а также создание условий для творческого самовыражения каждого ребёнка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алтухова М. К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза. – М. : Просвещение, 2000. – 86 с.

2. Баграмова Н. В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения овладения иностранным языком // Материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. – Вып 18. – С. 3–6
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студента лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке языка. – М. : Азбука, 2001. – 97 с.
5. Колковой М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.
6. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М. : Просвещение, 1977. – 239 с.
7. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Извещение, 1991. – 287 с.
8. Рогова Г. В., Пайвина М. Д. Содержание обучения письму как средство овладения английским языком // Иностранные языки в школе. – 1984. – С. 35–38.
9. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – М. : Просвещение, 2005. – 187 с.
10. Byrne, D. Teaching Writing Skills. – England : Longman Group UK, 1988. – 154 p.

УДК 372.881.111.1

*Перевёрткина М. С., Кузьмина Ю. Н.*

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ  
ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ТВОРЧЕСКОЙ  
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ  
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СВЕРХМАЛОЙ ПРОЗЫ**

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

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности организации обучения творческой письменной речи на материале англоязычной сверхмалой прозы. На основе определения творческой письменной речи и особенностей творческих письменных высказываний уточнено понятие «сверхмалая проза», обозначены ее жанры, выделены характерные для данного типа текстов лингвистические черты. Авторы демонстрируют возможности организации обучения учащихся с элементарным уровнем владения иностранным языком творческой письменной речи на материале сверхмалой прозы и приводят примеры упражнений.

**Ключевые слова:** письменная речь, творческие письменные высказывания, сверхмалая проза, умения в письменной речи, элементарный уровень владения иностранным языком.



В актуальных нормативных документах, регулирующих сферу российского общего образования, сформулированы требования к результатам, которых должны достичь обучающиеся в результате освоения образовательных программ различных уровней. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обозначена необходимость личностного развития младших школьников, в частности формирования их способностей к творческой деятельности на иностранном языке, осуществление которой будет содействовать развитию таких индивидуальных личностных качеств обучающихся, как самостоятельности, активности, креативности. Представляется логичным развивать указанные качества обучающихся в ходе устной или письменной коммуникации на иностранном языке, однако требования к формируемым коммуникативным умениям школьников, зафиксированные в Федеральной рабочей программе начального общего образования по иностранному языку, не содержат указаний на творческий характер порождаемых обучающимися высказываний. Так, рассматривая обучение письменной речи, отметим, что младшие школьники должны научиться заполнять анкеты, подписывать открытки и писать электронные сообщения с опорой на образец, то есть создавать письменные сообщения для поддержания общения, а не творческие письменные высказывания. Таким образом, можно обнаружить противоречие между необходимостью развивать творческие способности обучающихся и отсутствием в перечне предметных результатов по иностранному языку умений младших школьников в творческой письменной речи, что обуславливает актуальность дополнения содержания обучения.

И. Л. Колесникова и О. А. Долгина указывают на необходимость считать творческую письменную речь отдельным типом письменной речи, поскольку она обладает особым назначением и сферой функционирования [5, с. 112]. М. К. Алтухова определяет качественные характеристики творческой письменной речи – наличие новых идей и образов, использование экспрессивной лексики, разнообразие синтаксических конструкций, применение эмоционально окрашенных стилистических средств [2, с. 63]. Эту точку зрения разделяют Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, исследователи также указывают на жанровое разнообразие творческой письменной речи и к видам творческих письменных сообщений относят стихи, рассказы и сценарии [1, с. 197]. И. В. Головань дополняет перечень творческих письменных сообщений и относит к ним подписи к рисункам, плакатам, фотографиям, комиксам; поздравительные открытки оригинального содержания; оригинальные письма своему кумиру; описания вымышленных героев; вымышленные истории [3, с. 10].

Обобщая вышесказанное, под творческой письменной речью предлагаем понимать такую форму творческого письменного самовыражения, которая посредством опоры на воображение пишущего, вымышленные представления о мире или авторскую интерпретацию явлений действительности

позволяет решать коммуникативную задачу и передавать содержание и смысл в виде поэтических, прозаических и драматических произведений.

На начальном этапе изучения иностранного языка школьники могут создавать творческие письменные произведения, однако следует принимать во внимание ограничения по их объему и жанру. Представляется целесообразным начать формирование умений младших школьников в творческой письменной речи на материале сверхмалой прозы, то есть сверхмалых произведений, которые не разделены на ритмические отрезки и не имеют рифмы, но обладают целостностью, определенной структурой и композицией, сюжетом и целью повествования. Создание обучающимися таких текстов с одной стороны позволит учитывать дидактический принцип доступности и посильности, а с другой – будет способствовать развитию творческих способностей школьников и повышать их познавательный интерес к иностранному языку. В отечественной и зарубежной научной литературе нет единого термина для обозначения сверхмалой прозы, терминологический ряд включает микролитературу, сверхмалую форму, сверхмалый формат, микроновеллу (*short short story*), сверхкраткий текст, малоформатный текст, микротекст (*microtext*), «историю-вспышку» (*flash fiction*), миниатюру (*dribble, drabble*). В данной статье будем придерживаться термина «сверхмалая проза» как собирательного.

С лингвистической точки зрения сверхмалая проза характеризуется ограниченным объемом произведения при наличии в нем сюжета, жанровым разнообразием и особыми стилистическими решениями.

Анализируя сверхмалую прозу с точки зрения объема, следует отметить, что в зарубежном литературоведении данная характеристика признается определяющей. В зависимости от количества знаков и/или слов выделяются такие сверхмалые прозаические произведения как *nanofiction*, *55story*, *69er*, *sudden fiction* и другие [6, с. 325]. Если обобщить требования, предъявляемые к их объему, то можно утверждать, что сверхмалое прозаическое произведение состоит из 50–3000 слов. Достаточно ограниченный объем сверхмалого прозаического произведения и необходимость краткого изложения оказывают влияние на сюжетную составляющую. В таких произведениях как правило имеется один или два повествовательных плана, пространственно-временные переходы являются редкими, а вставные эпизоды, по сути своей представляющие отдельный сверхмалый текст, отсутствуют. При этом нельзя не отметить разнообразие сюжетов в сверхмалой прозе, а наибольшее распространение получили сюжеты, которые отражают переход от ирреального к реальному.

Помимо объема сверхмалую прозу отличает жанровое разнообразие. Представим в схематическом виде те образцы сверхмалой прозы, которым целесообразно обучать учащихся с элементарным уровнем владения иностранным языком (Схема 1).

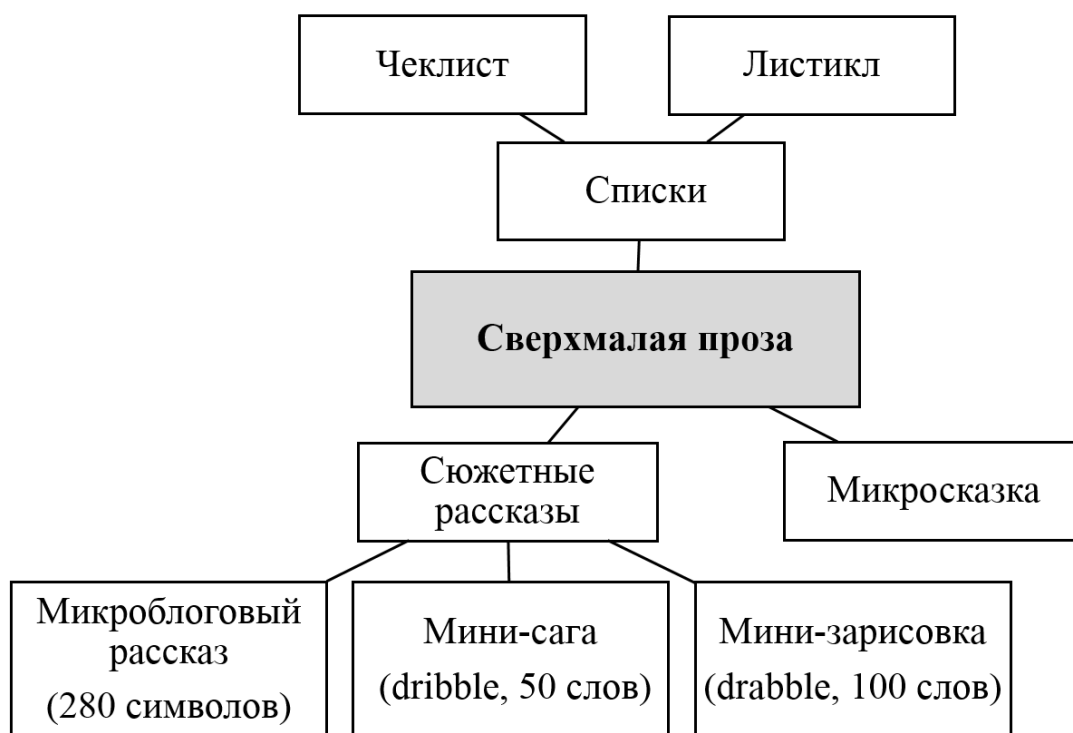


Схема 1. Жанровые разновидности сверхмалой прозы

Специфика сверхмалой прозы оказывает влияние и на выбор авторами стилистических приемов. Для таких произведений характерны отступление от традиционной композиционной структуры, отсутствие развития персонажей и отношений между ними, неожиданная или просто открытая развязка, смешение жанров и композиционно-речевых форм [4, с. 45].

Таким образом, сверхмалую прозу можно считать особым литературным жанром, а ее ограниченный объем и линейность сюжета позволяют использовать сверхмалые прозаические произведения в обучении иностранным языкам даже на начальном уровне. Жанровое разнообразие сверхмалой прозы, в свою очередь, предоставляет возможность поступательно формировать умения младших школьников в творческой письменной речи.

Организуя обучение иноязычной творческой письменной речи на материале сверхмалой прозы, следует учитывать степень творчества, которую смогут проявить обучающиеся. На наш взгляд, она может варьироваться и проявляться на двух основных уровнях – на уровне содержания и оформления высказывания и на уровне смысла высказывания. Приведем примеры упражнений, целью которых является поступательное формирование умений младших школьников в творческой письменной речи, а планируемым результатом выполнения – созданные обучающимися сверхмалые прозаические произведения, отличающиеся различной степенью творчества. Упражнения организованы по тематическому принципу, тема – «Моя любимая еда» – определена в соответствии с требованиями Федеральной рабочей программы по английскому языку для 2 – 4 классов.

Первое упражнение направлено на обучение младших школьников составлению чеклиста на основе оригинально оформленного облака слов.

*Look at the word cloud. What soup can you cook with these ingredients? Draw up a checklist of the necessary ingredients.*



Soup: \_\_\_\_\_

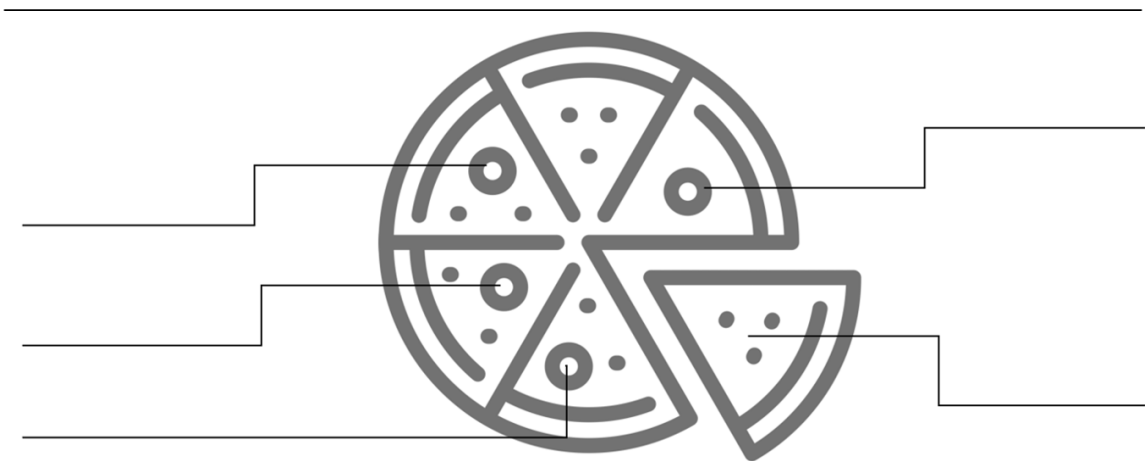
Ingredients:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

При выполнении второго упражнения обучающимся необходимо создать листикл. Отметим, что выделяются ранжированные и тематические листиклы, и приведем пример тематического по обозначенной ранее теме.

*Can you think of an unusual pizza recipe? What ingredients can you use to make it? Write a listicle and use the picture. Don't forget to write a title.*

Introduction: \_\_\_\_\_



Conclusion: \_\_\_\_\_

Оба представленных выше упражнения, на наш взгляд, позволят обучающимся проявить свои творческие способности на уровне содержания и оформления собственного сверхмалого прозаического произведения. Представим примеры упражнений, направленных на формирование коммуникативных умений младших школьников передавать смысл высказывания в

форме сверхмалой прозы – сюжетного рассказа и микросказки.

*Read a dribble about Charlie and the Chocolate Factory. The sentences in this story are scrambled. Put them in the correct order and then add some details (see the ideas below and use your own ideas).*

*Inside, Charlie met Oompa Loompas, tried strange candies, and learned lessons about kindness.*

*One day, he found a golden ticket and could visit Willy Wonka's magical chocolate factory.*

*In the end, Charlie proved that having a kind heart is the sweetest reward of all.*

*Once upon a time, there was a boy named Charlie who lived in a small house with his family.*

*Ideas:*

- *poor family;*
- *wonderful world;*
- *the factory's secrets.*

*Read the beginning of the fairytale and continue writing it. You may only use the space inside the box.*

*Long, long ago in a Land of Tasty Food there lived a baker. His name was Baxter and he baked magical pies. Each slice of his pies brought smiles. Once*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ . *The End*

В заключение отметим, что функциональные возможности применения сверхмалой прозы на уроках иностранного языка не ограничиваются обучением младших школьников письменной речи. В процессе чтения аутентичных образцов таких литературных произведений у обучающихся будет возможность приобщиться к культуре и традициям страны или стран изучаемого языка, познакомиться с культурно-специфическими реалиями, будет осуществляться формирование их познавательного интереса к художественной культуре других народов. В свою очередь, при обучении младших школьников творческой письменной речи на материале сверхмалой прозы появится возможность не только формировать их умения в данном виде речевой деятельности, но и обеспечивать достижение обозначенных в нормативных документах личностных результатов освоения программы начального общего образования средствами иностранного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Икар, 2009. – 449 с.

2. Алтухова М. К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза : дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003. – 280 с.

3. Головань И. В. Обучение креативной письменной речи на второй ступени общего образования (на материале немецкого языка) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 21 с.

4. Голубина К. В. Ультракороткий рассказ как продукт межжанровой гибридизации // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2016. – №7(746). – С. 41–49.

5. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб. : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2001. – 223 с.

6. Лебедева М. Н. К вопросу о жанровой специфике short short story // Вестник ТвГУ. Филология. – 2015. – №1. – С. 324–327.

УДК 372.881.111.22

*Ткаченко К. В., Мезенцева А. И.*

## **PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITHIN GERMAN LANGUAGE TEACHING**

*Sevastopol State University, Sevastopol, Russian Federation*

**Abstract.** This article discusses the psychological features of primary school students when learning German. The article is based on the analysis of characteristic features of behavior and typical manifestations in primary school students, as well as their age characteristics. The specifics of the German language as an educational subject are distinguished. The article pays a lot of attention to the comparison of typical behavior of primary school students in German lessons. The result of the study may serve for further study of this issue, as well as for training of future teachers of foreign languages.

**Index terms:** psychological situation, foreign language, German language, psychological features, age characteristics, junior school age, development criteria.

In today's world, knowledge of foreign languages is becoming more important and necessary skill. The teaching of foreign languages to children begins in primary school, where children first encounter learning a new language. German, as one of the most popular European languages, is often chosen for primary school. The teaching of German to primary school pupils implies a special psychological situation. In this work, we consider the peculiarities of teaching a foreign language at the initial stage of secondary school, that is, we consider the psychological characteristics of pupils aged from 7 to 10 years, who are studying grades 1-4 of general education school. According to the Federal Educational Standard of the new generation, the learning of the first foreign language begins after the students enter the second grade. [12]

Most often this language is English, but in our study we focus on teaching German in primary school from the second year. [1] Primary school children have

unique psychological characteristics that affect their ability to learn foreign languages, including German. Understanding these characteristics is crucial for effective teaching and learning.

In order to organize an effective educational process, the teacher must take into account the psychological and age-specific characteristics of the students, which will help to alleviate possible difficulties when learning German.

Considering in our work the specifics of learning German language, it is necessary to highlight the psychological functions that are manifested in the lessons. The transition to the new system of relations is accompanied by personal changes, as well as a change in the leading activities of schoolchildren and the development of such mental functions as memory, attention, thinking, perception and imagination. A primary school student gets used to and develops new social roles for himself (a schoolboy, a classmate), there is a transformation of the relationship of others to the irradiated one.

The younger school age as a period of development manifests itself at the physiological level, there is an improvement of brain functions through the development of analytical and synthetic cortex function. [2, p. 210] The period of primary school, as mentioned earlier, is accompanied by a change of the leading type of activity, the transition from «game» to «study». The leading type of activity means such activity, «the development of which determines changes in the mental processes and psychological features of the child's personality at this stage» [3, p. 206], which determines the development of all mental functions. However, the researchers note that the «game» does not quit, but is complemented by a new leading type of activity.

As A. N. Leontiev believes, the success of the educational process, as well as its effectiveness, lies in the mastery of foreign communication competences through play. In the context of the development of game activity in the process of learning German, positive motivation of students to the subject is formed, as well as the dominant effect of internal, real acting game and educational motives. [4, p. 60]

Primary school students are sociable and emotionally free, but not always in control. The teacher of a foreign language must also teach students to be attentive to the subject, because most students aged seven to ten have problems with concentration, they are able to retain attention for 20 minutes, after which comes fatigue.

According to A. A. Smirnov, such a criterion of development as the ability to retain attention closely correlates with the development of memory, primary classes are characterized by mechanical memory, i.e. verbatim memorization and memorization of the material without rationalization of ways of understanding the material. However, students in primary school are curious, trying to show interest not so much to the subject as to the teacher. [5] Also, the teacher should identify in the class «communicative» and «non-communicative» students, who differ in their ability to perceive information by ear and reproduce it, distinguished by the

amount of RAM, the speed of updating the knowledge and reliance on visualization. [6] We believe that by identifying such students in the class, it is possible to focus on the appropriate types of mastering non-native language, rational-logical and intuitive-sensual. [7]

N. V. Basova believes that primary school is characterized by a lack of strict algorithms during the lesson. The formation of foreign-language competences must be associated with aspects of everyday life, building a system of correct grammatical and often applicable basic patterns, putting them into practice. [8]

The German teacher needs to focus on what will evoke an emotional positive response. It is necessary to build a link between acquaintance with the means of speech communication and the practical application of the teaching material of the lesson with the interests of students, which will support the motivation. Primary school children think specifically, which means that they understand and process the information that can be seen, heard, touched or experienced best. Therefore, when teaching German, it is important to use visual materials such as pictures, objects and gestures.

After analyzing the psychological features of the students in primary school, it is necessary to characterize the German language as a subject of study and educational subject in school.

**As a subject, German has these specific features:**

- 1) multiple-level system, i.e. mastering four kinds of speech activities in conjunction with lexical, grammatical, phonetic aspects of language;
- 2) multi-functionality, i.e. learning German is considered the goal of learning and the means of learning for students;
- 3) cross-curriculum, i.e. the content of this subject may be closely related to other subjects. [10]

In the center of the learning process should be the student with his individual abilities, needs and difficulties in learning, which requires the analysis of the teacher, especially in primary school, when students are just beginning to learn a foreign language, are enthusiastic and interested in the new subject and in learning in general. At the initial stage, primary abilities are mastered in a non-native language through the process of communication with the teacher and other pupils, i.e. through an active process of communication of all participants in the educational process in the classroom. The whole process takes place on the basis of the educational and methodical complex, which provides some preparation of communication in German through the study of speech samples, especially through dialogues. [10]

Learning German as the first non-native language differs from learning Russian, which students learn from birth. That is why, at the outset, parallels should be drawn and distinctions emphasized, many of which are unusual to understand. Such features of the German language are: presence of an article in singular (der/die/das), also in plural – die, also in indeterminate and null articles; in case (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ), indicates the article changed



according to it; auxiliary verbs haben, sein, werden; verb of sein string. as well as modal verbs können, wollen, müssen, sollen; presence of «framework construction». Children of primary school age are at a stage of rapid language development. They acquire vocabulary, grammar, and pronunciation in their native language. This process can be transferred to German language learning if teachers use methods appropriate to their level of language development.

The German lesson as part of the learning process is characterized by its integrity and systematization, which is ensured by the completion and communication of all its components. V. M. Filatov believes that the teacher is assigned the goal of creating the integrity of lessons with the help of suitable teaching methods. [11]

One of the possible barriers to learning German may be personal and psychological. The teacher needs to find positive aspects in the work of the younger students: the teacher should help to overcome failures, to understand and to rejoice in progress. Thus, the student retains interest in the subject, and the teacher is perceived as a person ready to help in any difficulties. To ensure the effectiveness of the German language lesson, the teacher needs to focus not only on the psychological characteristics of children in primary school, but also to know the methodology and structure of the lesson. In the process of preparation, the teacher formulates goals and objectives, makes a set of exercises based on the educational and methodological complex for a specific designed lesson. All this takes into account didactic conditions.

Thus, an important aspect of teaching German to primary school pupils is the development of conscious analysis and memory management. Due to the small amount of study at the initial stage, a habit of mechanical memorization is formed without analysis and comprehension. Children in this age category do not yet possess established traits of character, it is difficult to discern permanent qualities and properties of personality. Nevertheless, they are characterized by hard work, ability to work and the desire to get approval from the teacher. These qualities are influenced by the educational environment.

## REFERENCES

1. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология. – Ростов-н/Д: «Феникс», 2000. – 416 с.
2. *Беляев Б. В.* Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: пособие для преподавателей и студентов. – М. : Просвещение, 2012. – 136 с.
3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). – М. : Просвещение, 2005. – 464 с.
4. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – Москва : «Академия», 2008. – 84 с.
5. *Глухов В. П.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М. : АСТ, 2007. – 223 с.
6. *Дианова Е. М., Костина Л. Т.* Ролевая игра в обучении иностранному языку (Обзор зарубежной методической литературы) // Иностранные языки в школе. – 2005. – 306 с.

7. Зеленецкий А. Л. Теоретический курс немецкого языка как второго иностранного. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2017. – 286 с.
8. Кабардов М. К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. – М. : Смысл, 2013. – 400 с.
9. Коньшева А. . Игровой метод в обучении иностранному языку: учебное пособие. – Санкт-Петербург, 2006. – 205 с.
10. Леонтьев А. А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время? // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 22–23.
11. Махмутова Л. Г. Практикум по методике обучения математике в начальной школе: учебное пособие. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2020. – 194 с.
12. Огнянов И. О. Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения и новые пути развития школ // Актуальные проблемы современной науки – новому поколению. – Ставрополь, 2016. – С. 62–65.

УДК 373.016:[81'243:811.112.2]

*Филиппова Л. Б., Скворцова П. Ю.*

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,  
г. Орел, Российская Федерация*

**Аннотация.** Практика обучения немецкому языку в школе, а также анализ учебников показывают, что игры на уровне среднего общего образования используются редко или вообще не используются. Тем не менее, игровая деятельность является одним из эффективных способов мотивации обучающихся, а лексический навык – это та основа, без которой невозможна речевая деятельность на любом языке. Поэтому предметом исследования данной статьи являются возможности использования игр для формирования лексических навыков старших школьников. В статье предложены разработки лексических игр к трём темам учебника немецкого языка Артемовой Н. А., Гавриловой Т. А., Гавриловой Е. А. для 11 класса “Spektrum”, которые могут использоваться также в качестве дополнительного материала к другим учебникам соответствующей ступени обучения и во внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** игра, игровая деятельность, уровень среднего общего образования, лексический навык, лексические игры, обучение лексике, немецкий язык.

Лексические единицы языка играют роль неотъемлемого строительного материала, который необходим для осуществления речевой деятельности. Поэтому развитие навыков работы с лексикой является важной частью процесса изучения иностранного языка. На каждом уроке немецкого языка

уделяется особое внимание изучению лексики. Чтобы стимулировать учащихся в овладении словарным запасом, необходимо мотивировать их. Один из самых простых и интересных способов – это игра. Игровой процесс делает уроки увлекательными и активизирует мыслительную деятельность учеников, стимулируя их в изучении иностранного языка. Использование игры возможно при изучении нового материала, при тестировании учащихся на усвоение пройденного материала, а также на повторных уроках и во внеурочное время.

Универсальность игры заключается в том, что ее можно применять на любом этапе обучения и с любой возрастной категорией учеников. Однако практика обучения немецкому языку в школе показывает, что на уровне среднего общего образования игры используются очень редко или не используются совсем. Это обуславливает актуальность рассматриваемой нами проблемы.

Игровая деятельность с давних времен была объектом внимания ученых и философов. Такие известные мыслители как Платон и Аристотель видели в ней полезнейшее занятие, источник гармонии души и тела, душевного равновесия. Предметом систематического исследования учеными она стала, однако, гораздо позже – примерно в конце XIX века, когда стали возникать первые научные теории игры.

Игры изучаются представителями разных научных направлений: этнографами, психологами, антропологами, историками, биологами, даже экономистами. Вопросами использования игр в обучении иностранным языкам занимались такие учёные как Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Э. Берн и др. [8; 7; 1].

Четкого определения этого явления, однако, нет до сих пор. Но все исследователи отмечают, что игра – это неоднозначное, сложное и разностороннее явление, которое, тем не менее, является необходимым для правильного формирования личности ребенка.

В нашей работе мы будем придерживаться определения понятия «игра», данного Г. К. Селевко. Он определил понятие «игра» как вид деятельности в условиях ситуации, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [6, с. 55].

Существует несколько классификаций игр, однако, необходимо подчеркнуть, что все они условны. По целям и задачам обучения учебные игры, используемые на занятиях по иностранному языку, можно разделить на языковые и на речевые.

Языковые игры помогают усвоить различные аспекты языка и делятся соответственно на фонетические, лексические, грамматические. Речевые игры нацелены на формирование умения в определенном виде речевой деятельности. Применительно к урокам иностранного языка можно отдельно выделить ролевые игры [4, с. 56]. Ролевая игра используется для решения

комплексных задач усвоения нового материала, закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования общеучебных умений. Она дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций. Социальная значимость ролевых игр состоит в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения [3, с. 56].

Таким образом, мы видим, что на уроках иностранного языка можно применить много разнообразных игр. В игре могут проявиться точно, ярко, а иногда и неожиданно способности обучающегося.

Предметом исследования данной статьи являются лексические игры в обучении немецкому языку на уровне среднего общего образования.

Лексические игры способствуют переходу слов из пассивного лексикона в активный и помогают «строить» фундамент речи. Цель – научить детей использовать лексикон в ситуациях, приближенных к естественной обстановке, активизировать речемыслительную деятельность, развивать речевую реакцию учащихся. Их можно использовать, например, для актуализации знаний, усвоения новых знаний, первичного закрепления.

Лексические игры помогают создать естественную коммуникативную среду в процессе обучения, вызывают интерес и активную деятельность учащихся, при этом элемент соревнования, постоянно существующий в игре, вызывает желание выигрывать, привлекает внимание учащихся и тренирует их память. Все это помогает лучше усвоить изучаемый лексический материал. На уроках иностранного языка лексическая игра должна быть одним из методов обучения. Он должен быть простым и веселым, увлекательным и способствовать накоплению нового языкового материала и закреплению ранее полученных знаний. Игровой процесс намного облегчает обучение, и хорошо разработанная игра является частью обучения. Лексические игры сосредотачиваются исключительно на лексическом материале и призваны помочь учащимся в расширении словарного запаса и приобретении навыков использования слов в реальных ситуациях общения [5, с. 48].

Лексические игры можно использовать на любом этапе урока. Они могут быть использованы в начале урока для создания благоприятной обстановки и повторения ранее пройденного лексического материала, который будет использоваться в дальнейшем. Они также могут использоваться в середине или в конце урока, когда остается немного времени до звонка и нет смысла начинать более сложное серьезное упражнение.

Существует множество видов лексических игр. Приведем несколько примеров.

1. «Словесная ассоциация»: обучающиеся называют слово, связанное с предыдущим словом, и так далее. Это помогает обучающимся расширить свой словарный запас и улучшить свои ассоциативные навыки.

2. «Карточные игры»: ученики используют карточки с изображениями

или словами, чтобы составлять предложения или играть в игры типа «Мемори». Это помогает узнавать новую лексику и использовать ее в контексте.

3 «Ролевые игры»: старшие школьники играют роли и взаимодействуют друг с другом, используя новую лексику. Например, они могут играть сценку в ресторане или в магазине. Это помогает им применять изученную лексику на практике и развивать свои коммуникативные навыки.

Мы проанализировали учебник немецкого языка для 11 класса “Spektrum” авторов Артемовой Н. А., Гавриловой Т. А., Гавриловой Е. А. и пришли к выводу, что лексические игры в данном учебнике отсутствуют. Поэтому мы поставили перед собой задачу разработать и подобрать лексические игры в дополнение к темам данного учебника.

Например, по теме “Berufswelt” мы можем предложить игру: “Errate den Beruf”.

### **Vorbereitung:**

Bereiten Sie Karten mit Fragen für jeden Schüler vor.

- 1) Welche Aufgaben hat dieser Beruf?
- 2) Welche Eigenschaften sollte man in diesem Beruf mitbringen?
- 3) Über welche Fähigkeiten sollte man in diesem Beruf verfügen?
- 4) Was verwendet eine Person in diesem Beruf?

### **Ablauf:**

Jeder Schüler erhält eine Karte mit Fragen. Jeder Schüler überlegt sich einen Beruf und beantwortet Fragen, ohne ihn zu nennen. Andere Schüler müssen erraten, welchen Beruf der Schüler beschrieben hat.

По теме “Menschen und Natur” мы подготовили игру “Machen Sie eine Geschichte!”.

### **Vorbereitung:**

Bereiten Sie Karten für 2 Teams vor. Schreiben Sie auf jede Karte 8 Wörter zu einem bestimmten Thema. Die erste Gruppe erhält eine Karte mit einem globalen Luftverschmutzungsproblem, die zweite Gruppe erhält eine Karte mit einem globalen Wasserverschmutzungsproblem.

### **Ablauf:**

Die Klasse ist in zwei Gruppen aufgeteilt. Der Lehrer gibt jeder Gruppe eine individuelle Karte mit 8 verschiedenen Wörtern zum Thema, das gerade behandelt wird. Jede Gruppe muss anhand einer Reihe von Wörtern erraten, über welches globale Problem sie spricht. Die Schüler haben 5 Minuten Zeit, um aus Wörtern eine Kurzgeschichte (5-6 Sätze) zu verfassen, ohne ein globales Problem in der Geschichte zu benennen. Die Geschichte wird von einem Vertreter jeder Gruppe vorgelesen. Gewinner ist die Gruppe, die sich eine interessante Geschichte ausdenkt, alle Wörter verwendet und deren globales Problem erraten wird.

#### *Karte 1.*

Luft, Kohlendioxid, gefährlich, Krankheiten, Verbrennen, sterben, Holz, verursachen

*Karte 2.*

Wasser, Eis, verwendbar, Wasserknappheit, Industrie, existieren, Probleme, Trinkwasser

По теме “Technischer Fortschritt” мы подготовили игру “Finde ein Paar”.

**Vorbereitung:**

Bereiten Sie zwei Karten vor. Die erste enthält Verben und die zweite enthält Substantive.

**Ablauf:**

Jeder Schüler erhält zwei Karten. Die erste Karte enthält Verben und die zweite Karte enthält Substantive. Sie müssen sich Sätze zu diesem Thema ausdenken. Spielzeit - 5 Minuten. Sieger ist, wer am schnellsten möglichst viele Wortverbindungen erfinden kann.

*Karte 1.*

Alltag	Lebensqualität	Probleme	Tätigkeit
Veränderungen	Menschenleben	Hindernisse	Atomkraftwerke
Begeisterung	Energie	Herausforderungen	Luft
Schaden	Boden	Gifte	Haushalt

*Karte 2.*

führen	errichten	erleichtern	erhöhen
bringen	lösen	retten	prägen
verschmutzen	erleben	überwinden	hervorrufen
bewältigen	verwenden	produzieren	verseuchen

Все игры могут использоваться как самостоятельно, так и в качестве дополнительного материала не только к учебнику для 11 класса «Spektrum», но и к любому учебнику немецкого языка соответствующей ступени. Они разработаны для использования учащимися как на уроках, так и на внеклассных занятиях. Предлагаемые игры вызывают довольно высокую мотивацию, потому что они позволяют учащимся участвовать в процессе обучения и создавать свои собственные игры.

В заключение можно сказать, что изучение иностранного языка с помощью игр быстро, увлекательно, а главное качественно. По словам выдающегося психолога Л. С. Выготского, в игре человек раскрывается как нигде. Игра, состоящая из всех речевых и сенсорных компонентов, превосходит другие виды деятельности. Игра или деятельностный подход – единственный способ полностью выучить иностранный язык [2, с. 265].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М., 1988. – 217 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Изд.: «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 265 с.
3. Лившиц О. Л. Ролевая игра на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1987. – №5. – С. 56.
4. Олейник Т. Н. Ролевая игра в обучении диалогической речи // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С. 46.
5. Пучкова Ю. Я. Игры на уроках английского языка. – М. : АСТ, 2013. – С. 48–56.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Узнадзе Д. Н. Общая психология. – М. : Педагогика. 2004. – 413 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М. : Педагогика, 1999. – 228 с.

# ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 371.382:[373.5.016:811.1'243]

*Александрова В. В.*

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

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

**Аннотация:** Автор данной статьи предпринимает попытку раскрыть сущностные особенности игровых технологий, особенно в контексте развития навыков говорения для современного образования. Он анализирует значимость включения игры в учебный процесс для наиболее эффективного формирования коммуникативных навыков обучающихся на среднем школьном этапе. В данной статье рассмотрены подходы к выбору игровых технологий, благоприятно влияющих на развитие навыков устной речи во время образовательного процесса. Автором подобраны наиболее подходящие и эффективные игровые технологии, способствующие развитию навыков и умений устной речи на среднем этапе обучения в школе.

**Ключевые слова:** игра, ролевая игра, навык говорения, средний этап.

Школьное обучение современности, как и образование в целом, претерпевает серьезные трансформационные сдвиги, что, в первую очередь, отражается в переходе на новые государственные образовательные стандарты. Перед современной школой и учителем на данный момент стоит задача повышения уровня получаемого образования для достижения более высоких результатов образовательного процесса.

Современная образовательная система изменила задачи и функции участников образовательного процесса. Так, современный педагог обязан владеть навыками координации деятельности обучающихся и обеспечения формирования и развития познавательных возможностей обучающихся [2].

Наиболее значимой задачей для педагога иностранного языка является организация учебной деятельности таким образом, чтобы обучающийся не имел возможности, времени и желания отвлекаться от образовательного процесса.

Под активными методами обучения понимаются такие технологии и методы, которые помогают создать коммуникацию среди обучающихся на



уроках иностранного языка. В данную категорию образовательных методов и технологий входят, в первую очередь, игровые технологии,

Игровые технологии представляют собой высокоэффективные методы формирования и развития коммуникации среди обучающихся. Игровые технологии деятельность позволяют совершенствовать учебную деятельность, стимулируют познавательные способности, а также дают возможность закреплять и применять в деятельности различные уровни полученных знаний [3].

Игровые технологии позволяют внедрить и актуализировать достаточно обширный пласт лексем, помимо того раскрыть личностные и эмоциональные ресурсы обучающегося. Стоит отметить, что игры не способны полностью заменить иные образовательные технологии, именно поэтому педагог обязан использовать игровые технологии частично, как одно из разнообразных средств изучения школьниками иностранного языка.

Выделим основополагающие особенности применения игровой технологии в школе на среднем этапе обучения:

- Игра является эффективным способом совершенствования навыков образовательной деятельности как на уроках, так и на внеурочных мероприятиях.

- Игры помогают формированию коммуникативных умений и всестороннему развитию личности ребенка.

- Правильно подобранные игры в работе педагога иностранного языка обеспечивают развитие самостоятельности и ответственности.

- Применение игровых технологий позволяет сделать учебно-воспитательный процесс наиболее качественным.

- В среднем школьном возрасте игра приобретает эмоциональную окраску, влияющую на результат.

- Игра дает возможность заниматься подросткам самоопределением, предлагая им конкретные дела и занятия по душе [1].

Внедрение игровых технологий идет по следующим направлениям:

- Образовательные цели ставятся перед учащимися как игровые задачи.

- В качестве мотивации вводятся элементы навыков, которые превращают учебные задачи в игры.

- С помощью правил игры происходит регулирование не только игровой деятельности, но и учебной.

- В качестве игровых инструментов используются учебные материалы.

- Успех в обучении: цели связаны с результатами игры [4].

Однако, говоря об учебной деятельности детей и подростков школьного возраста, следует исходить из оптимальной дидактической сферы игровой деятельности с учетом косвенного воздействия на развитие психики.

Оптимальное использование игры обусловлено следующими условиями: участие в познавательной деятельности всех обучающихся, ситуация успеха в развивающих играх.

В подростковом возрасте ребенок демонстрирует отстраненность от детского возраста, устойчивое и активное самосознание с позиции «я теперь взрослый», однако, подростки далеко не взрослые [2].

Следовательно, именно в игре может быть продемонстрирована подростком самостоятельная активная деятельность, чтобы подростки могли ощутить особенности взрослой жизни.

В рамках исследования нами были разработаны игровые упражнения по темам обучения 7 класса из УМК Horizonte, такие как: каникулы, дружба, хобби.

#### 1) Игровой тренинг – «Интервью»

Дети по очереди берут друг у друга интервью на тему «Как ты провел каникулы?». Ученикам даны вопросы, на которые они могут ориентироваться.

- A) Wo hast du diesen Sommer Urlaub gemacht?
- B) Haben dir die Ferien gefallen?
- B) Welche Geschichte erwies sich als die denkwürdigste?
- Г) Wie war der glücklichste Tag im Urlaub?
- Д) Wie war der traurigste Tag im Urlaub?
- E) Was sind die Pläne für die nächsten Ferien?

Каждому следует задавать не более 5-7 вопросов.

Данную форму можно выстраивать различными способами – парная работа; работа в подгруппах; выбирается несколько обучающихся, кто будет брать интервью, а остальные дают интервью по очереди; броуновское движение.

Для подростков, которые тяжело идут на контакт, возможно дать следующую установку: Kinder, Sie können Fragen mit vollständiger Offenheit beantworten, Sie können teilweise antworten, aber Sie können im Allgemeinen «maskiert» antworten, «als ob Sie nicht über sich selbst, sondern über den anderen sprechen».

Постепенно у подростков, выполняющих систематически игровые упражнения, устанавливается доверительная атмосфера, так и желание «маскироваться» уходит.

#### 2) «Мои друзья»

Каждый человек внимателен к своему другу/товарищу/однокласснику:

Правила игры: обучающийся поворачивается спиной к классу. Ученик самостоятельно выбирает одного из присутствующих в классе и должен как

можно подробнее рассказать о внешнем виде своего друга/товарища/одноклассника, а именно – детали костюма, причёску, обувь и т.д.

Второй вариант – менее тайный – избирается человек из класса и все обучающиеся должны последовательно установить какие действия и высказывания были сделаны им за время урока, либо с момента первого урока.

Для того, чтобы детям было проще ориентироваться в материале, а фразы/высказывания было составлять проще, детям могут быть предоставлены карточки-памятки.

Dieser Mensch ist \_\_ Jahre alt. Das Wachstum einer Person \_\_\_\_, Haare \_\_\_\_, Augenfarbe \_\_\_\_, meistens zieht sich eine Person gerne in \_\_\_\_\_ an. Die beliebtesten Aktivitäten dieser Person sind \_\_\_\_. Diese Person bekommt Noten \_\_\_\_\_.

### 3) «Мнения».

В первые дни новой темы для большего настроения обучающихся на образовательную деятельность и изучение темы, преподаватель может сделать данное упражнение.

Суть упражнения заключается в том, что каждый человек, в свою очередь, перечисляет одно из своих качеств, непосредственно относящихся к теме.

Слова запоминаются как «Снежный ком», то есть один ученик называет свое качество, а следующий ученик – качество прошлого ученика и свое и т.д.

Например, по теме «Дружба»: Fröhlich, treu, freundlich, ehrlich, wahr, intelligent, stark, lustig и так далее.

### 4) Ролевые игры.

Наибольшую значимость в подростковом возрасте играют ролевые игры, в которых дети могут проявить себя, примерить на себя новые роли и т.д. Приведем пример организации ролевой игры.

Ролевая игра „Sportart“ (к теме «Хобби»).

Материалом игры являются раздаточные листы с ролями и их характеристиками, плакаты (презентационный материал) с изображением разнообразных символов и достопримечательностей стран, используемых во время игры.

К данному уроку обучающиеся подготовились заранее, учителем были розданы темы докладов.

Участники игры:

1. Der Lehrer
2. Teilnehmer 1 ist Basketballspieler/ Sportart „Basketball“
3. Teilnehmer 2 – Fußballer/ Sportart „Fußball“
4. Teilnehmer 3 - Volleyballspieler / Sportart „Volleyball“
5. Teilnehmer 4 - Tennisspieler/ Sportart „Tennis“

6. Teilnehmer 5 – Skifahrer/ Sportart „Biathlon“

7. Teilnehmer 6 – Schwimmer/ Sportart „Schwimmen“

Ein kurzer Hinweis für die Teilnehmer bei der Erstellung des Berichts:

Die Präsentation jedes Teilnehmers kann ungefähr folgende Informationen enthalten: Allgemeine Informationen zum Spiel, wo das Land entstanden ist, in welchem Jahr / Jahrhundert, wie sich die Spielregeln im Laufe der Zeit geändert haben, wie viele Teilnehmer direkt am Spiel teilnehmen, wie lange das Spiel dauert, welche der bekanntesten Wettbewerbe in diesem Sport stattfinden, welche der bekanntesten Spieler / Teams. Welches Land ist für Sportler in diesem Sport berühmt.

Szenario des Spiels:

Lehrer: Guten Morgen, liebe Freunde! Jeder von Ihnen freut sich, Sie heute auf unserer Konferenz willkommen zu heißen. Im Programm unserer heutigen Konferenz stehen Ihre Vorträge und Ihre Diskussion über verschiedene Sportarten. Der erste Teilnehmer (Nachname, Vorname) wird für den Bericht eingeladen, der uns über Basketball informiert. Freunde, hören Sie sich den Bericht genau an, um später Fragen zu stellen.

Der erste Teilnehmer tritt auf.

Когда докладчик завершает свое выступление, слушатели задают ему вопросы по докладу. Далее выступают остальные шесть участников.

После всех выступлений ролевая игра не подходит к концу. Оставшееся время урока возможно использовать для совместного обсуждения вопросов, которые будет задавать учитель, а также ученики, которые не получили роли.

На вопросы будут отвечать семь обучающихся, которые играют роль, поэтому главное задача участников – не выходить из роли и отвечать не от своего имени, а как ответил бы спортсмен того или иного вида спорта.

Вопросы могут быть следующего характера:

- warum ist Ihr Sport Ihrer Meinung nach am nützlichsten?

- welche Eigenschaften muss man erziehen, um ein Athlet für Ihren Sport zu werden?

- was gibt dieser Sport, in welchen Bereichen des Lebens kann dieser Sport nützlich sein?

- welche nützlichen Tipps können Anfänger in diesem Sport geben?

Таким образом, примененные игровые технологии в крайней степени отличаются от остальных образовательных методов обучения в особенности тем, что помогают обучающемуся приблизиться лично к жизненным историям с применением немецкого языка.

Данные задания не только позволяют «прожить» реальные жизненные ситуации, но и повысить уровень изучаемого иностранного языка, в том числе немецкого. В рамках данного положения игровые технологии обучения немецкому языку имеют преимущества перед другими средствами обучения.

Игровые технологии обеспечивают индивидуальную, парную, групповую и коллективную форму работы на занятии. Наиболее распространенной игровой технологией являются ролевые игры, которые создаются методом литературного моделирования и помогают развивать навыки ориентации в реальных жизненных ситуациях.

Помимо всего, игровые технологии способствуют психологической устойчивости, снятию уровня тревожности и формированию активного отношения к жизни. Учебные игры должны быть интересными и значимыми для участников, опираться на знания и навыки и обеспечивать возможность принятия рациональных решений. Игра формирует способность принимать самостоятельные решения, оценивать свои действия и побуждает анализировать свои знания.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Казньшикина И. В.* Коммуникативные игры на уроках русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 2012. – 48 с.
2. *Новиков А. М.* Методология игровой деятельности // Школьные технологии. – 2009. – №6. – С. 77–89.
3. *Носирова Н. С.* Игры и игровые приемы при обучении иностранному языку // Проблемы педагогики. – 2018. – №2 (34). [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/igry-i-igrovye-priemy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku>
4. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М. : Просвещение, 2002. – 150 с.

УДК [373.5.016:811.111'24]:371.382

*Алексеева А. Б., Григорьева Е. Н.*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ «УНО» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ШКОЛЫ**

*Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Российская Федерация*

**Аннотация.** В настоящей работе изучается потенциал настольной карточной игры «УНО» как средство обучения английскому языку в старших классах. В работе рассматриваются психологические особенности старшего школьного возраста, методические аспекты интеграции игры в учебный процесс, а также представлен пример использования игры с целью обучения грамматике и лексике иностранного языка на основе нескольких модулей из учебника Афанасьевой О. В., Дули Д., Михеевой И. В., Оби Б. и Эванс В. «Spotlight» для 10 класса.

**Ключевые слова:** игровые технологии, урок, английский язык, обучение иностранному языку, методика обучения иностранному языку, настольная игра.

В современной методике обучения особое внимание должно уделяться вопросам изучения и понимания психологических особенностей старшеклассников, поскольку этот период является ключевым в их социальном и личностном развитии. Подростки находятся на стадии интенсивного формирования своей личности, которая предполагает сильные изменения.

На этом этапе учащиеся сталкиваются с рядом трудностей когнитивного характера, таких как развитие абстрактного мышления, более сложной системы логических рассуждений и более глубокого понимания концепций. Поэтому при разработке учебных программ и подборе методов обучения важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика.

С точки зрения эмоционального восприятия, подростки сталкиваются с острыми переживаниями и душевными колебаниями, которые могут повлиять на их академическую мотивацию и способность к обучению [2].

В учебно-образовательном процессе, где важное место занимает метод интерактивного обучения, использование игр на занятиях со старшеклассниками становится актуальной и продуктивной педагогической стратегией. Этот подход основан на принципах активного участия, сотрудничества и мотивации, что соответствует психологическим особенностям подросткового возраста.

Благодаря играм появляется уникальная возможность объединить обучение и развлечение, сделав уроки более интересными и увлекающими. В частности, настольные игры, сюжетно-ролевые игры и компьютерные образовательные программы позволяют обогатить учебный процесс, отработать знания и развить необходимые навыки.

Игровая деятельность используется в следующих случаях [4]:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элемент более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) и его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технология внеклассной работы.

В то же время игровой контекст снижает уровень стресса, создавая комфортную атмосферу для обучения. Вариативность правил, разнообразие игровых форматов и подходов к оцениванию позволяют адаптировать учебный процесс к уровню подготовки и интересам каждого студента.

Система современного образования находится в активном поиске новых методов и средств, позволяющих сделать процесс обучения более интересным, эффективным и доступным для восприятия обучающихся. В связи

с этим использование игр на уроках английского языка является перспективным направлением, которое способствует активизации обучающей и развивающей части учебного процесса, формированию коммуникативных навыков и повышению мотивации к изучению языка. Одной из таких игр, привлекающих внимание как учителей, так и школьников, является настольная игра «УНО».

Карты «УНО» обладают рядом особенностей, делающих их привлекательным и эффективным образовательным инструментом. Они предоставляют множество вариаций игры, что позволяет адаптировать уроки под разные уровни языковой подготовки и интересы учеников.

Это особенно полезно при работе над грамматикой, где ученики могут отрабатывать различные времена, правила согласования и другие аспекты языка. Для работы над грамматикой, учителя могут использовать карты с различными временами глаголов или типами предложений. Например, карты могут содержать разные формы глаголов, и ученики могут составлять предложения, используя их. Это помогает закрепить грамматические правила и отработать умение строить правильные предложения.

Учителя иностранных языков ГБОУ «СОШ №600 с углубленным изучением английского языка г. Санкт-Петербурга» в своей работе наиболее доступно объяснили суть игры. Игра «УНО» состоит из набора карточек разного цвета, на которых изображены цифры от 1 до 9, символы «Переход хода», «Обмен карточками», «Взять дополнительные 2 или 4 карты», «Пропуск хода», «Изменение направления». Участник может положить сверху свою карточку либо такого же цвета, либо с аналогичной цифрой. Если таких карточек нет, то при наличии можно совершить ход с вышеназванными карточками. Цель – как можно быстрее израсходовать все карточки, которые есть в руках [3]. Ее динамичность, интересные правила и возможность применения в обучении главным сторонам языка: лексике и грамматике. С базовыми умениями работы в графических редакторах учитель может изменять цифры в карточках на картинки, транскрипции или грамматические конструкции, слова с ошибками и многое другое. И тогда детская игра станет эффективным инструментом в обучении английскому языку в старших классах.

Для работы нами был выбран один из самых доступных и популярных учебников английского языка УМК Spotlight Афанасьевой О. В., Дули Д., Михеевой И. В., Оби Б. и Эванс В для 10 класса [1]. Так как данную методику можно применить к практически любому модулю в учебнике, его выбор не являлся первостепенной задачей. Наиболее интересным выглядел Module 6 основная тематика модуля «Food&Health». Перед нами стояла задача, которая заключалась в отборе лексического и грамматического материала для последующей их реализации в форме игры.

Основным грамматическим материалом модуля является тема условных предложений. От обучающихся требуется не только уметь составлять и

употреблять данные предложения в речи, но и уметь определять какой тип условного предложения они видят или слышат. Поэтому мы использовали упражнения на трансформацию с условными предложениями из модуля, а также составили свои собственные предложения, связанные с тематикой модуля для определения типа условных предложений.



Рисунок 1. Пример карт с заданиями на отработку грамматического материала шестого модуля

Также, карты «УНО» способствуют быстрой активизации лексического запаса учеников. С помощью карт, на которых изображены различные слова, фразы или тематические категории, ученики могут игровым путем учить новую лексику, закреплять уже изученные слова и вырабатывать навыки их использования в контексте.

Нами был выбран переводной способ отработки лексического материала. Способы приготовления еды указаны на английском языке и предусматривают собой перевод их на русский язык. Тема заболеваний, которые также являются частью модуля представлены на русском языке, соответственно их требуется переводить на английский язык.





Рисунок 2. Пример карт с заданиями на отработку лексического материала шестого модуля

Далее нами даны примеры работы с лексическим и грамматическим материалом следующего седьмого модуля под названием «Let's have fun». Главной грамматической темой которого является изучение пассивного залога и работа с составными прилагательными. В учебнике достаточно упражнений, в которых упор делается на отработку составных прилагательных. Поэтому мы приняли решение взять во внимание тему пассивного залога. Пассивный залог довольно сложен для восприятия учениками старшей школы. Работая с грамматикой наиболее популярным способом отработки материала, является раскрытие скобок. Также в учебных пособиях нередко представлены упражнения, в которых нужно выбрать правильную из предложенных форм. Важно просить учеников переводить правильно составленное предложение в пассивном залоге на русский язык, так как понимание использования грамматической конструкции позволит более свободно общаться на английском языке.



Рисунок 3. Пример карт с заданиями на отработку грамматического материала седьмого модуля

Отработка лексического материала в этом плане предоставляет больше интересных вариантов. В отличие карт для работы с лексикой предыдущего модуля, нами был выбран беспереводный вариант семантизации лексики. На картинках представлены части театра включая балконы, партеры, занавес, оркестровая яма и др. От учеников требуется назвать представленный предмет, человека или место указанные на картинке на английском. Возможен также вариант представления лексического материала в виде слова для перевода или задания, в котором нужно вставить пропущенные буквы. Подстановочные упражнения не только формируют лексический навык, но и способствуют развитию грамматического навыка учащегося

Также, карты «УНО» отлично подходят для повторения фразовых глаголов и идиом. В нашем примере, идиомы требуется перевести, но лучше при переводе на русский язык дать эквивалент, уже существующий в языке. Для работы с фразовыми глаголами в самой карточке даны указания. Обучающиеся должны не просто перевести, а вспомнить синоним в виде простого глагола. Конечно, возможен и переводной вариант работы с идиомами и фразовыми глаголами. Главное, чтобы учитель дал верную и четкую установку для того, чтобы добиться поставленных целей и задач на уроке английского языка. Материал карточек может меняться в зависимости от задач урока. При работе с текстом, в котором используется новая лексика возможен вариант ее использования в игре на предтекстовом этапе как способ запоминания, или на послетекстовом для закрепления.



Рисунок 4. Пример карт с заданиями на отработку лексического материала седьмого модуля

Существует множество вариантов и способов интеграции лексико-грамматического материала в игру. Использование игр отлично способствуют развитию интереса учеников к изучаемому предмету, что повышает вероятность успешного освоения школьной программы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева О. В., Дули Д., Михеева И. В., Оби Б., Эванс В. Spotlight 10: Student's book / Английский язык. 10 класс. Учебник. – М. : «Просвещение», 2012. – 245 с.
2. Коблева С. Я. Учет возрастных психологических особенностей старшеклассников // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – №6. – С. 175–176.
3. Королева С. Д. Игровые технологии на уроках английского языка в старших классах // Magisterium. Журнал о педагоге и для педагога. – 2022. – № 6. – С. 177–183.
4. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации. – 2011. – С. 140–146.

## КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя,  
г. Москва, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматривается система заданий для обучения грамматике (условные отношения) на базе текста как основной дидактической единицы формирования языковой, а на её базе и коммуникативной, компетенции у обучающихся, овладевающих русским языком как иностранным (уровень В2). Представленные задания не просто ориентированы на коммуникацию, но и дают возможность обратиться к творческим способностям обучающихся, активизировать не только речемыслительную, но и эмоционально-оценочную деятельность.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, уровень В2, условные отношения, система заданий.

При обучении русскому языку как иностранному на всех этапах/ уровнях важной задачей становится развитие у обучающихся *языковой компетенции*, которая в дальнейшем послужит базой для формирования *коммуникативной компетенции* и вторичной культурно-языковой личности.

Под *языковой компетенцией* мы понимаем следующее: «знание единиц языка и правил их соединения и употребления, необходимых для реализации текстовой деятельности в объёме, заданном целями обучения» [1, с. 25]. Формирование языковой компетенции служит конечной цели обучения – овладению коммуникативной компетенцией, обеспечивающей функционирование языковых конструкций в различных видах речевой деятельности. Причём формирование языковой компетенции служит не только этапом достижения компетенции коммуникативной, оно должно идти параллельно. Потому основной «дидактической и технологической» [1] единицей обучения языковым явлениям с последующим выходом в практику коммуникации является текст: «... характер языковых средств (построение, взаиморасположение, смыслы) обусловлены характером мотивов, целей, интенций, оценок личности, управляющих текстопроизводством и определяющих иерархию смыслов и ценностей в языковой модели мира» [3, с. 37].

Формирование навыков активного и корректного использования грамматического материала в речи приводит к необходимости описание синтаксических явлений осуществлять преимущественно от значения (смысла) к форме выражения, т.е. в основу описания языкового материала должен быть положен функционально-семантический принцип [2, с. 97].

Система работы над грамматическим материалом включает ряд последовательно сменяющих друг друга этапов: «а) наблюдение и анализ изучаемого языкового явления, правил построения и употребления определённых синтаксических структур; б) закрепление активизируемого грамматического материала; в) сознательное, самостоятельное в разной степени: возможно различное для каждого обучаемого количество обращений к таблице в целях автоматизации навыка употребления, конструирования (и трансформации) изучаемой синтаксической структуры; г) активное творческое использование материала в целях продуктивной речевой коммуникации» [там же].

В учебном пособии «Сопроводительный курс грамматики. Выпуск 10. Условные отношения», предназначенном для обучения на основных курсах (В1) полностью реализована данная технология – поэтапное обучение грамматическому явлению в функционально-семантическом аспекте на базе текста, а также усилен творческий аспект заданий.

Приведём варианты заданий, реализующих текстоцентрический подход в изучении грамматики, в частности, условных отношений, сделав акцент на творческие задания, которые имеют разную степень самостоятельности и разный уровень творчества. Рассмотрим их.

**I группа заданий:** предлагаются тексты о роли 1) языка, 2) общения в жизни человека и общества.

1) Прочитайте тексты. Выявите предложения с условными конструкциями. Определите средства их выражения. При затруднении пользуйтесь таблицей (данное задание направлено на наблюдение и анализ изученного языкового явления, однако без выполнения подобного типа задания невозможно перейти к следующим).

2) Объясните товарищам по учебной группе, что такое общение, коммуникация; какова роль общения в жизни каждого человека и всего общества. Используйте конструкции выражения условия в простом предложении.

3) Расскажите о роли языка в жизни человека и общества. Используйте конструкции выражения условия в простом предложении.

4) В тексте-рассуждении часто используются вводные конструкции. Вспомните их. Если вы испытываете затруднения, обратитесь к тексту, помещённому ниже. Найдите в нём условные конструкции и средства их выражения.

5) Объясните товарищам по учебной группе, какую роль в речи играют вводные конструкции.

### **II группа заданий**

1) Закончите предложения, выразив условные отношения. Например:  
1. Если я успешно сдам экзамены... 2. Если лето будет жарким... 3. Если я получу приглашение на конференцию...

2) Ответьте на вопросы, используя сложные предложения с союзами



*если* или *если бы*.

✓ Как вы поступаете (поступили бы), если человек, с которым вы договорились встретиться, опаздывает (опоздал) на свидание?

✓ Если вас приглашают в гости, принимаете ли вы приглашение сразу? Если нет, то по каким причинам?

✓ Всегда ли вы выполняете данные обещания? Если нет, то по каким причинам?

3) Составьте пять предложений со значением условия. Определите их разновидности и средства выражения.

4) Составьте небольшие сообщения на следующие темы, используя предложения нереального условия.

✓ Зачем нужна литературно-языковая норма?

✓ Зачем нужны словари и справочники?

Начните своё сообщение словами: *Если бы не было...*

5) Составьте небольшой рассказ, начав его словами: *Если бы я был(-а) волшебником...*

### **III группа заданий**

1) Выберите из приведённых пять пословиц. Объясните их смысл, приведите примеры (из жизненного опыта/из литературы), подтверждающие/опровергающие их. Есть ли их семантические эквиваленты в вашем родном языке.

2) Определите разновидности (оттенки условия) и средства выражения условных отношений, восстановите там, где это возможно/необходимо, средства выражения условных отношений (союзы). Например: *Язык твой – лев: если удержишь его – (то) он защитит тебя, если выпустишь – (то) растерзает.*

- Если народ един, он непобедим.
- Если боец сметлив – врагу конец.
- Если бы враг не ошибался, он был бы неуязвим и т.д.

3) Сгруппируйте пословицы по темам.

- Восхвалять себя – напрасный труд, если ты хорош, и так поймут.
- Если народ един, он непобедим.
- Если ты велик – будь скромн.
- Если пренебрегать мелкими поступками, это может помешать большой добродетели.

4) Составьте небольшой по объёму текст-рассуждение, употребив в нём одну или несколько пословиц.

### **IV группа заданий**

1) Проведите игру «Если...». Для этого разбейтесь на пары. Один из пары говорит фразу, первая часть которой начинается союзом *если*, а вторая часть союзом *то*, например: *Если я буду знать три языка, то я буду много путешествовать.* После чего второй из пары берет за основу первой части своего высказывания вторую часть предложения первого говорящего, и

дальше додумывает вторую часть своей фразы, например: *Если я буду много путешествовать, то я узнаю традиции и обычаи разных народов. Если я узнаю традиции и обычаи разных народов, то я легко приду к взаимопониманию с представителями других культур. Если я легко приду к взаимопониманию с представителями других культур, то и они, быть может, захотят узнать о культуре моей страны* и т.д.

2) Если бы вам удалось совершить скачок во времени, перенестись в прошлое, какие вопросы вы бы задали героям учебного пособия по русскому языку? Выберите одного из них и составьте вопросы, ответы на которые вы бы хотели получить. При этом используйте условные конструкции. Например:

✓ Если бы вы предвидели результаты своих открытий, вы бы повторили их вновь?

✓ Если бы вам сказали, что ваши исследования принесут вред будущим поколениям, вы бы продолжили их?

3) Найдите в помещённых ниже вопросах средства выражения условных отношений. Ответьте на вопросы, используя условные конструкции. Развивая свою мысль, напишите текст-миниатюру на данную тему, используя условные конструкции.

✓ Как вы думаете, если бы Галилео Галилей не совершил свое открытие, то были бы возможны все последующие научные достижения в области астрономии, физики?

✓ Как вы считаете, если бы М. В. Ломоносов не выделил стили языка/речи в соответствии со сферой использования, то был бы возможен тот уровень развития современного русского литературного языка, который мы наблюдаем сегодня?

4) Расскажите, зачем нужен язык. Начните своё рассуждение словами *Если бы не было языка...* Аналогичным образом можно построить тесты на другие темы, например:

- *Если бы не было словаря...*
- *Если бы из нашего общения исчезла вежливость...*
- *Если бы мы жили во времена, когда не было письменности/радио/телевидения/Интернета...*
- *Если бы люди перестали учить иностранные языки...*
- *Если бы неожиданно отменили все языковые нормы/стили...*

5) Прочитайте русские пословицы и поговорки. Объясните, в какой ситуации их употребляют, начав так: *Если...* Например: если мы хотим сказать о каких-то неожиданных новостях, событиях, то используем поговорку *Свалился, как снег на голову*.

6) Прочитайте рецепт-шутку «Если у вас нет...». Найдите в тексте средства выражения условных отношений.

*Возьмите яйца и взбейте их с сахаром. Если у вас нет сахара, то добавьте фруктозу. Добавьте дрожжи. Если дрожжей нет – подойдёт сода.*

*Всыпьте в полученную массу пшеничную муку, если нет – добавьте кукурузную. Взбейте полученную массу миксером. Если нет миксера, можно воспользоваться кондитерским венчиком. Залейте массу в специальную форму и поставьте в духовой шкаф. Если нет духового шкафа, можно воспользоваться микроволновой печью.*

7) Составьте шуточные тексты-рецепты, подобные этому и т.д.

8) Используя условные конструкции, дайте характеристику культурно-языковой личности, начав свой ответ так: Личность называется культурно-языковой, если она обладает следующими знаниями и умениями....

9) Прокомментируйте а) русские пословицы/составьте текст-рассуждение/эссе с их использованием:

- ✓ *Без грамматики не выучишь и математики*
- ✓ *За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь*
- ✓ *Не имей сто рублей, а имей сто друзей*
- ✓ *Семь раз отмерь – один раз отрежь*

б) высказывание И. Павлова: «Наука требует от человека всей его жизни. И если у вас было бы две жизни, то и их не хватило бы вам».

Итак, текст является основной дидактической единицей формирования языковой, а на её базе и коммуникативной, компетенции у обучающихся. Изучаемый грамматический материал даёт множество возможностей для формирования навыков его дальнейшего активного использования в сфере учебно-профессиональной коммуникации, в жизни в целом. Данный материал – условные отношения – позволяет создавать не просто ориентированные на коммуникацию задания, но и задания творческие, интересные, работа с которыми вызовет у обучающихся не только активизацию речемыслительной, но и эмоционально-оценочной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Токарева Т. Е. Русский язык. Основы речевой коммуникации: Технология обучения: Учебно-методическое пособие. – М. : ВУ, 2010.

2. Токарева Т. Е. Текст как средство формирования синтаксических навыков при обучении русскому языку // Мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. «Текст как объект комплексного анализа». Вып. 2. – М., 2003.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.



## ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ТРУДНОСТИ

*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,  
г. Москва, Российская Федерация*

**Аннотация.** Настоящая научная работа посвящена актуальной проблеме педагогики и методики преподавания – обучению произношению иностранного языка, в частности английского. В рамках данной статьи рассматриваются основные трудности, с которыми могут столкнуться обучающиеся в результате фонетической интерференции, а также описываются принципы работы с фонетической стороной английского языка, на основании которых должны строиться и упражнения. Результаты исследования могут помочь преподавателям и обучающимся лучше понять трудности процесса обучения произношению английского языка и выбрать наиболее эффективные методы изучения данной области.

**Ключевые слова:** обучение произношению, обучение английскому произношению, трудности обучения произношению, принципы составления упражнений

При изучении любого иностранного языка (не только английского) важным аспектом является произношение. Согласно «Словарю лингвистических терминов» О. С. Ахмановой, произношение – многозначное слово. С одной стороны, это «характер, особенности артикуляции звуков речи», с другой стороны, это «совокупность орфоэпических норм, характеризующих ту или другую разновидность данного языка». Оба объяснения взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга, раскрывая термин более полно [2, с. 356].

Правильное произношение является важной частью коммуникативных навыков, необходимых для эффективного общения на английском языке. Произношение нельзя отнести к второстепенным аспектам обучения, как полагают некоторые преподаватели, выдвигающие на первый план объяснение грамматики и запоминание лексики путем зубрежки. Ведь даже прекрасно овладев грамматическим строем языка и набрав достаточный словарный запас для общения, изучающий рискует столкнуться с трудностями при общении в связи с неправильным или неточным произношением. Правильное произношение, напротив, помогает улучшить понимание речи на слух и упростить процесс адаптации к реальным обстоятельствам общения. Поэтому обучать фонетике языка крайне важно даже на начальном этапе. В противном случае, преподавателю придется в будущем переучивать ученика [4; 7].

Развитие навыка правильного произношения предполагает формирование правильной артикуляции звуков и звукосочетаний, овладение интонацией иностранного языка и правилами расставления ударения [3].

Преподавателям английского языка необходимо уделять достаточное количество времени и внимания обучению правильному произношению звуков и звукосочетаний, а также интонированию предложений в английском языке, так как именно эти навыки оказывают положительное воздействие на понимание речи на слух, чтение и говорение. Поэтому представляется важным разработать эффективные методы обучения английскому языку, в целом, и уделить особое внимание работе над произношением, в частности.

Дж. Келли в своем учебном пособии «How to Teach Pronunciation» отмечал особую значимость понимания преподавателем процесса речепроизводства и, так называемую, физиологию звуков. Кроме этого, им было упомянуто, что большинство учителей на своих занятиях по иностранному языку не уделяют времени работе с фонетической стороной языка. А если разговор на эту тему все-таки заходит на уроке, то причиной тому становятся конкретное коллективное затруднение. Следовательно, обучение произношению не имеет системного характера [11].

В качестве проблем, возникающих у обучающихся при проработке английского произношения, Дж. Келли выделял следующие:

1. несоответствие в английском языке графического написания буквы и ее произношения, что может быть нехарактерно для родного языка обучающегося, в котором между буквами и звуками выстроено прямое соответствие;

2. необходимость ученика ознакомиться с новыми обозначениями букв и звуков в английском языке, если в его родном также существуют несоответствия между написанием и произношением букв;

3. наличие в родном языке звуков и их комбинаций, которые не характерны английскому;

4. наличие в английском языке звуков и их комбинаций, которые не характерны родному;

5. различия ударений и интонационных моделей родного и английского языка [11].

П. Роуч в учебном пособии «English Phonetics and Phonology» выдвигал идею о том, что отношение к обучению произношению на английском языке весьма пренебрежительно, причем как со стороны преподавателей-практиков, так и методистов-теоретиков. Данная тенденция объясняется тем, что при работе с произношением ставится цель достигнуть аутентичного звучания, а обучение английскому языку направлено на развитие навыков коммуникации. Однако П. Роуч делал важное замечание, обращая внимание на то, что работа над произношением не подразумевает под собой «оттачивание» правильной артикуляции звуков. Под хорошим произношением

стоит понимать ясность речи другим людям.

Фонетист отмечал также важность обучения фразовому ударению и интонации английского языка, однако делал следующую оговорку: переход к работе с суперсегментным уровнем должен происходить только после изучения артикуляции отдельных звуков, потому что такой подход более логичен и эффективен, а не потому что упомянутый выше уровень не так важен [12].

По мнению М. Хьюингса, большинство преподавателей не считают необходимым уделять большое количество времени работе с произношением, так как полагают, что другие аспекты языка и речи при изучении иностранного языка значительно важнее. Отчасти, такую точку зрения можно считать верной, так как аутентичного звучания достичь практически невозможно, тем не менее, ученики должны достигнуть такого уровня произносительных навыков, которые позволяли бы им беспрепятственно или почти беспрепятственно понимать, как речь носителей английского языка, так и иностранцев, говорящих на этом языке.

М. Хьюингс выделял ряд факторов, которые преподавателю, планирующему обучение произношению, стоит учитывать:

1. где и при каких обстоятельствах ученики собираются использовать английский язык;
2. с каким вариантом английского языка ученикам придется столкнуться;
3. к какому из вариантов английского языка ученики проявляют больший интерес [10, с. 12–14].

Также им был выделен ряд наиболее распространенных ошибок, на которые преподаватель должен обращать внимание в первую очередь, так как именно их допущение способно привести к недопониманию и нарушению речевой коммуникации:

1. произношение согласных звуков (именно они играют значимую роль в смысловом определении слова);
2. произношение кластеров согласных и консонантных кластеров (обучающиеся обычно не проговаривают все звуки там, где это необходимо, и произносят лишние там, где они отсутствуют);
3. соблюдение долготы гласных звуков (долгота играет смыслообразительную роль в английском языке);
4. постановка словесного ударения (зачастую именно эта ошибка ведет к непониманию сказанного);
5. постановка фразового ударения (также может привести к непониманию между собеседниками) [10].

Известный британский лингвист Д. Кристалл придерживался похожих взглядов. В своих научных трудах он отмечал, что одна из наиболее существенных трудностей, с которой можно столкнуться в процессе работы над произношением, состоит в быстрых изменениях в самом языке. Более

того, он заострял внимание на том, что преподаватель не должен «навязывать» ученикам один вариант английского языка – на сегодняшний день их существует множество, и знакомство с различными диалектами позволит обучающимся развивать и совершенствовать их фонематический слух [8].

При обучении произношению преподаватель преследует цель сформировать у учащихся навыки восприятия и точного воспроизведения звуков, интонации английского языка.

Важно учитывать, что выбор материала для составления фонетических упражнений играет важную роль. И методисты, и лингвисты рекомендуют проводить анализ звуковых систем родного и иностранного языков для выбора подходящего фонетического материала. Анализу должны подвергаться фонологические системы, артикуляционные, акустические и перцептивные характеристики обоих языков, так как это позволит спрогнозировать, предупредить и устранить явление межязыковой интерференции и определить типичные фонетические и фонологические ошибки [1; 3, 6].

Прогнозирование явлений интерференции в области фонетики играет существенную роль, в связи с тем, что произносительные и слуховые навыки родного языка учеников более устойчивы, чем лексические и грамматические. Более того, осознание фонетических и фонологических ошибок требует некоторого времени.

Обучение произношению должно строиться на определенных принципах. Рассмотрим каждый из них.

Во-первых, принцип сознательности, подразумевающий под собой использование сознательного подхода к восприятию и воспроизведению звуков языка, дальнейшее формирование навыков осознанного слушания при помощи выполнения большого количества упражнений.

Во-вторых, принцип научности, требующий научно-обоснованного подхода к выбору материала и методов обучения произношению.

В-третьих, принцип последовательности усвоения, то есть постепенное, последовательное изучение новых фонетических явлений и процессов, базирующееся на уже знакомых. Это должно способствовать более успешному усвоению материала.

В-четвертых, принцип связи содержания с языковой формой, что подразумевает необходимость составления упражнений на слогах, словах, фразах и предложениях, которые существуют в языке, а не являются бессмысленными комбинациями звуков.

В-пятых, принцип наглядности в обучении произношению, который подразумевает под собой использование не только аудио материалов, но и визуализацию (демонстрацию изображений, схем, графиков), чтобы наиболее наглядно показать разницу в произношении и артикуляции в родном и английском языках [5].

При работе с фонетической стороной английского языка ученик должен понимать, что артикуляция определенных звуков может отличаться от

той, что присуща его родному языку. Для достижения правильного произношения необходимо разобраться в характеристиках и особенностях этих звуков в английском. Одной из основных причин фонетических ошибок является влияние звуковой системы родного языка. Поэтому первый и главный принцип, который должен быть взят за основу при составлении упражнений на тренировку произношения, – это принцип дифференцирования.

Для дифференциации звуковых систем родного и иностранного языков методистами рекомендуется использовать аутентичные материалы, где тот или иной звук находится в сильной позиции или же окружен звуками, которые не оказывают особого влияния на его артикуляцию и произношение. Кроме этого, рекомендуется анализировать изолированные звуки. Например,

- 1) these, though, they; other, weather, clothes; breathe, with, sunbathe;
- 2) now, new, know; snow, dinner, against; gone, open, listen;
- 3) leave, litre, life; slow, caller, help; fill, final, whistle и т.д. [9].

Однако одного осознания разницы между звуками родного и английского языков, как показывает практика, недостаточно для того, чтобы обучающиеся начали произносить их правильно. Помочь достигнуть корректной артикуляции можно путем демонстрации различий между звуками языков с использованием как записей, так и специальных графиков и схем. В данном случае, можно предложить ученикам выполнить упражнение, в котором представлены пары слов на родном и английском языках, при этом важно, чтобы звуки, на которых делается акцент, находились приблизительно в одинаковом окружении. Обучающимся необходимо слушать такие пары слов, анализировать и произносить. В этом типе заданий реализуется принцип сопоставления.

В основу упражнений, направленных на улучшение произносительных навыков, также может быть заложен принцип фонологического чередования, под которым понимается демонстрация пар слов с чередующимися краткими и долгими гласными звуками [5]. Например,

- 1) pit – Pete; mill – meal; hit – heat; lip – leap; sick – seek;
- 2) fox – forks; shot – short; wok – walk;
- 3) pull – pool; look – Luke; full – fool и т.д.

Если предыдущие три принципа (дифференцирования, сопоставления и фонетического чередования) преимущественно способствовали развитию слуховых навыков, то принцип соблюдения имеет цель сформировать произносительные. Упражнения, построенные по данному принципу, должны помочь усвоить особенности иноязычной звуковой системы и избавиться от проблем, вызванных интерференцией. Для этого рекомендуется использовать пары слов, фразы и предложения, содержащие минимальные пары звуков. Например,

- 1) view – few – view; leave – leaf – leave; ferry – very – ferry;
- 2) town – down – town; wrote – road – wrote; tie – die – tie;

3) zoo – Sue – zoo; rise – rice – rise; plays – place – plays;

4) nice – mice – nice; night – might – night; warn – warm – warn и т.д. [9].

Преподаватель также может предложить ученикам составить монолог или диалог с использованием словосочетаний, фраз или предложений, включающих в себя рассматриваемый звук. Записи, содержащие короткие рассказы и стихи, также способствуют улучшению произношения у учеников. Учитель может предложить пересказать или выучить текст; ученикам при выполнении такого задания важно обращать внимание на артикуляцию звуков, ритм и интонацию диктора и стараться повторить их в своей речи.

Упражнения могут быть совершенно разнообразными, их выбор зависит от цели занятия и от уровня владения английским языком. Тем не менее, все они составляют лишь первую ступень, так как навыки обучающихся еще не автоматизированы. С целью автоматизации рекомендуется задействовать навыки в коммуникативных упражнениях, которые в той или иной степени имеют фонетический уклон.

Следуя представленным выше принципам при создании упражнений для отработки фонетической стороны английского языка, можно стимулировать активность памяти и креативное мышление у учащихся, а также помочь им осознать сложности произношения и преодолеть их в процессе изучения языка [5].

Таким образом, основная проблема в обучении произношению заключается в том, что данному аспекту уделяется недостаточное внимание. На работу с фонетической стороной английского языка стоит выделять столько же времени, сколько на работу с лексикой и грамматикой. Основные трудности обучения произношению состоят в несоответствии письменного и звукового оформления слов, в многообразии звуковых вариаций, передающихся одной буквой, и в сложности транскрибирования слов английского языка. В процессе обучения учителю стоит быть гибким, уметь подстраиваться под обучающихся, их предпочтения и возможности.

Процесс составления фонетических упражнений требует тщательного отбора материалов, а также учета звуковой системы родного языка обучающихся, так как ее влияние может быть существенно при обучении, особенно в первое время. Обычно фонетические упражнения способствуют развитию у учеников как произносительных навыков, так и слуховых. Для этого задания должны базироваться на принципах обучения фонетической составляющей языка, среди которых принцип дифференцирования, сопоставления, фонетического чередования и соблюдения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аллабергенов Б. К., Уразбаева М. Р. Принципы отбора упражнений при обучении студентов навыкам произношения на неродном языке // Молодой ученый. – 2018. – № 24 (210). – С. 346–347. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://moluch.ru/archive/210/51417> (дата обращения: 13.04.2024).

2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М. : URSS, 2021. – 576 с.

3. 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. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 366 с.
4. Карманов И. А. Произношение и его роль в английском языке // Молодой ученый. – 2016. – № 25. – С. 688–690.
5. Костаби Л. Ю. О принципах составления системы упражнений для обучения произношению // METHODICA X – 1981. – Вып. 415.
6. Костаби Л. Ю. О проведении экспериментального обучения по фонетике // METHODICA / под ред. О. Мутт [и др.]. – Тарту, 1982. – С. 57–63.
7. Юлдошова Ф., Худоёрва Ф. Важность преподавания иностранным языкам произношениям // Scientific progress. – 2021. – №7. – С. 593–598.
8. Crystal, D. The biggest challenges for teachers. [Electronic resource]. – URL : <https://www.youtube.com/watch?v=ItODnX5geCM> (date of access: 13.04.2024).
9. Hancock, M. English pronunciation in use : self-study and classroom use. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 200 p.
10. Hewings, M. Pronunciation Practice Activities. A resource book for teaching English pronunciation. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 246 p.
11. Kelly, G. How to Teach Pronunciation. – Pearson Education Ltd, 2003. – 164 p.
12. Roach, P. English Phonetics and Phonology. A practical course. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 262 p.

УДК 373.5.016:811.111'243

*Григорьева Е. Н., Алексеева В. В.*

## **АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ НА ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

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

**Аннотация.** В данной статье проводится анализ современных учебно-методических комплектов для старшей школы по английскому языку на предмет обучения диалогической речи. Актуальность исследования определяется требованиями нового поколения ФГОС, направленного на развитие коммуникативных навыков. В этом контексте особенно важным становится обучение диалогу, поскольку способность эффективно общаться на иностранном языке становится неотъемлемой частью успеха как в учебе, так и в профессиональной сфере.

В статье также приводится результат проведенного анализа, который выявил особенности современных подходов к обучению диалогической речи.

**Ключевые слова:** диалог, диалогическая речь, английский язык, старшая школа, обучение.

В современной образовательной системе России наблюдается уклон

от традиционной учебной парадигмы. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) последнего поколения направлен на развитие, в особенности, коммуникативных навыков. В этом контексте особенно важным становится обучение диалогу.

Существует несколько определений диалога. Так, Скалкин В. Л. утверждает, что диалогическая речь – это «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [3, с. 6]. Нельзя не отметить, что «диалогическую речь нельзя спланировать, т.к. речевое поведение одного партнёра зависит от речевого поведения другого» [2, с. 171].

Успешное взаимодействие с партнером в диалоге требует быстрого анализа информации, выработки аргументов, а также умения выслушивать и понимать точку зрения собеседника. Эти навыки являются ключевыми в современном информационном обществе. Именно поэтому, диалог – это не только способ общения, но и инструмент формирования мышления, развития эмпатии и креативности.

Для успешного обучения диалогу необходимо обеспечить соответствующую учебно-методическую базу. С этой целью мы провели анализ УМК по английскому языку для старшей школы на предмет обучения диалогической речи. Мы проанализировали следующие УМК: «Английский в фокусе – 10» Афанасьевой О. В., Дули Д., «Звездный английский – 10» Барановой К. М., Дули Д., Копыловой В. В. и «Радужный английский – 10» И. В. Михеевой, К. М. Барановой.

Для объективной оценки упражнений каждого УМК мы опирались на систему упражнений для обучения диалогу Гальсковой Н. Д. и Гез Н. И. [1, с. 221].

**Учебно-методический комплект «Английский в фокусе» Афанасьевой О.В., Дули Д.** предназначен для 10 класса общеобразовательных учреждений.

УМК соответствует ФГОС 2021 г. Учебник является центральным элементом данного учебно-методического комплекта. Отличительной особенностью УМК является модульное построение, наличие аутентичного материала о России, заданий, соответствующих требованиям международных экзаменов, готовящих постепенно к Единому государственному экзамену по английскому языку. Материалы учебника способствуют достижению личностных, метапредметных и предметных результатов обучения [4].

Учебно-методический комплект вошел в Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ к использованию в общеобразовательных учреждениях на 2023/2024 учебный год.

Учебник состоит из 8 модулей, дополнительных лексико-грамматических упражнений, грамматического справочника, списка неправильных глаголов, словаря. Каждый модуль включает в себя разделы по чтению, в т.ч.



аутентичных текстов, аудированию и говорению, грамматике, письму.

Рассмотрим каждый из разделов подробнее. Module 1 “Strong ties” посвящен социализации и межличностным взаимоотношениям. Данный модуль содержит следующие упражнения на развитие навыков диалогической речи: на видоизменение (упр. 5, стр. 13), вопросно-ответные (упр. 2, стр.14; упр. 5, стр.14; упр. 7, стр. 15;), речевые (упр. 4, стр. 11; упр. 4, стр. 21; RNE Speaking, стр. 25).

Следующий модуль называется “Living and Spending”. Тема – хобби и финансы. В данном разделе авторы предлагают выполнить упражнение на видоизменение предложений (упр. 3, стр. 30) и речевые упражнения (упр. 6, стр. 29; упр. 8, стр. 31; упр. 1, стр. 40; RNE Speaking, стр. 43).

Раздел 3 “Schooldays and Work” посвящен школе и работе. Упражнениями, направленными на развитие умений и навыков диалогической речи, являются: на видоизменение (упр. 3, стр. 48;) и речевые (упр. 1b, стр. 46; упр. 5, стр. 47; упр. 9, стр. 49; упр. 7, стр. 53; упр. 4, стр. 57; RNE Speaking, стр. 61).

Module 4 “Earth Alert!” затрагивает вопросы экологии и защиты окружающей среды. Данный модуль содержит несколько упражнений на развитие навыков диалогической речи, в том числе на видоизменение (упр. 2, стр. 66; упр. 3, стр. 75), на группировку (упр. 1b, стр. 66) и речевое упражнение (упр. 5, стр. 64).

Следующий модуль называется “Holidays”. Тема раздела – путешествия и праздники. В данный модуль включены упражнения на видоизменение (упр. 1b, стр. 84; упр. 4, стр. 85) и речевые упражнения (упр. 5, стр. 85; упр. 14, стр. 94; RNE Speaking, стр. 99).

Раздел 6 “Food and Health” посвящен здоровью и правильному питанию. Упражнениями, направленными на развитие умений и навыков диалогической речи, являются упражнение на видоизменение (упр. 2, стр. 104) и речевое (упр. 5, стр. 105).

Module 7 “Let’s have fun!” рассказывает о различных хобби и развлечениях. В данный модуль также включены упражнения на развитие навыков диалогической речи: на видоизменение (упр. 5, стр. 125;), вопросоответное (упр. 8b, стр. 125;) и речевые (упр. 4, стр. 124; RNE Speaking, стр. 137).

Последний модуль называется “Technology”. Тема раздела – современные технологии и гаджеты. Данный модуль содержит несколько упражнений на развитие навыков диалогической речи: вопросоответное упражнение 1b на странице 140, упражнение 3 на странице 143 на видоизменение и речевое упражнение из раздела RNE Speaking на странице стр. 155.

По итогам анализа данного УМК видно, что авторы-составители и методисты сделали основной упор на упражнения на видоизменение и, непосредственно, речевые упражнения. Такое решение можно объяснить тем, что видоизменяемые упражнения включают в себя разнообразные вари-

ации, такие как подстановки, расширение или сокращение предложений, замена реплик и т.д. В целом, задания способствуют развитию способности учеников выражать свои мысли и идеи устно, формировать умение аргументировать свою позицию, улучшают навыки активного слушания.

Стоит отметить, что в УМК уделено особое внимание подготовке учащихся к успешной сдаче устной части Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Такие упражнения позволяют учащимся не только приобрести необходимые языковые навыки, но и научиться уверенно проходить через экзаменационный процесс.

**Учебно-методический комплект «Звездный английский» Барановой К. М., Дули Д., Копыловой В. В.** предназначен для 10 класса общеобразовательных учреждений.

Учебник соответствует ФГОС 2021 г. Учебник является центральным элементом учебно-методического комплекта. Отличительными особенностями учебника являются: модульное построение, наличие аутентичного материала о России, заданий, целенаправленно готовящих к Единому государственному экзамену по английскому языку. Материалы учебника способствуют достижению личностных, метапредметных и предметных результатов обучения [4].

Учебник состоит из 5 модулей, грамматического справочника, списка неправильных глаголов, справочника по практике письма, приложения к модулям. Каждый модуль включает в себя разделы по лексике, грамматике, чтению, аудированию и говорению, письму.

Рассмотрим первый раздел – “Sports and Entertainment”. Данный модуль включает в себя несколько упражнений на развитие навыков диалогической речи: вопросоответное (упр. 7, стр. 7); упражнение на комбинирование (упр. 7, стр. 9), речевое (упр. 4, стр. 30).

Следующий раздел – “Food, Health and Safety”. В него включены следующие упражнения на развитие навыков диалогической речи: упражнение на видоизменение (упр. 7, стр. 39), конструктивные (упр. 7, стр. 37; упр. 11, стр. 43), вопросоответные (упр. 4, стр. 62), речевые (упр. 4, стр. 50; упр. 6, стр. 51; Speaking Task 2, стр. 66).

Модуль 3 “Travel Time” посвящен праздникам, фестивалям, путешествиям. Упражнениями, направленными на развитие умений и навыков диалогической речи, являются видоизменяемые (упр. 6, стр. 69; упр. 8, стр. 77) и речевые (упр. 5, стр. 78; упр. 8, стр. 83).

Раздел “Environmental Issues” затрагивает проблемы окружающей среды и включает следующие упражнения на развитие навыков диалогической речи: видоизменяемое (упр. 8, стр. 103;), вопросоответное (упр. 6, стр. 105;) и речевые (упр. 6, стр. 101; Speaking Tasks 2a и 2b, стр. 114-115; Progress Check Speaking Task 2, стр. 128).

В модуль 5 “Modern Living” включены упражнения на видоизменение (упр. 8, стр. 133), вопросоответное (упр. 1, стр. 130) и речевые (упр. 6, стр.

131; Speaking Tasks 2a и 2b, стр. 144-145; RNE Speaking Task, стр. 158).

Проанализировав данный УМК, мы пришли к выводу, что, хотя количество упражнений, направленных на развитие навыков диалогической речи, относительно меньше по сравнению с другими УМК, но их можно назвать более разнообразными. В данном учебнике преобладают не только вышеупомянутые упражнения на видоизменение и, собственно, речевые, но также вопросоответные.

Однако следует отметить, что распределение этих упражнений по учебнику не всегда систематично. Несмотря на разнообразие и качество предложенных заданий, их размещение в материалах может быть более структурированным и логически последовательным. Это позволило бы учащимся более эффективно усваивать и применять изученный материал в процессе обучения.

**Учебно-методический комплект «Радужный английский» О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой, К. М. Барановой** предназначен для 10 класса общеобразовательных учреждений.

Учебно-методический комплект для 10 классов является логическим продолжением линий 5–9 классов. Содержание учебного материала ориентировано на Примерную основную образовательную программу. Особый акцент сделан на развитие личности школьника, его воспитание и желание стремление к самообразованию [6].

Учебник состоит из 4 модулей, грамматического справочника, справочника по практике письма, списка неправильных глаголов, англо-русского словаря. Каждый модуль состоит из 12 разделов и включает в себя разделы по лексике, грамматике, чтению, аудированию и говорению, письму.

Рассмотрим первый раздел, посвященный теме самоопределения, хобби и способов времяпрепровождения, а также здоровью – “In Harmony with Yourself”. Данный модуль включает в себя несколько упражнений на развитие навыков диалогической речи: имитативные (упр. 4, стр. 11, упр. 5, стр. 46), на видоизменение (упр. 4, стр. 7), на конструирование (упр. 3, стр. 44), речевые (упр. 2, стр. 6, упр. 2с, стр. 35).

Следующий модуль называется “In Harmony with Others”. Темы раздела – семья, друзья, межличностные взаимоотношения, семейный бюджет и домашние обязанности. В данный модуль также включены упражнения на развитие навыков диалогической речи: на имитацию (упр. 6, стр. 59) и видоизменение (упр. 5, стр. 102), а также речевые (упр. 2, стр. 74; упр. 3, стр. 74; упр. 3, стр. 83; упр. 6, стр. 85; упр. 2, стр. 101).

Раздел 3 “In Harmony with Nature” затрагивает вопросы охраны окружающей среды, природные катаклизмы и техногенные катастрофы. В него включены следующие речевые упражнения на развитие навыков диалогической речи: упр. 5, стр. 116; упр. 2, стр. 119; упр. 6, стр. 134; упр. 3, стр. 147; упр. 6, стр. 157.

Модуль 4 “In Harmony with the World” посвящен путешествиям, достопримечательностям и шоппингу и включает следующие речевые упражнения на развитие навыков диалогической речи: упр. 6, стр. 182; упр. 4, стр. 186; упр. 3, стр. 190.

Анализ данного УМК показал, что здесь снова наблюдается сокращение количества заданий и неравномерное распределение упражнений на развитие навыков диалогической речи (значительно преобладают речевые упражнения). Для решения этой проблемы учителю следует провести более тщательную организацию материалов учебника, уравнивая количество видов упражнений на развитие диалогической речи.

Результаты сравнительного анализа рассмотренных УМК мы отобразили в виде диаграмм:

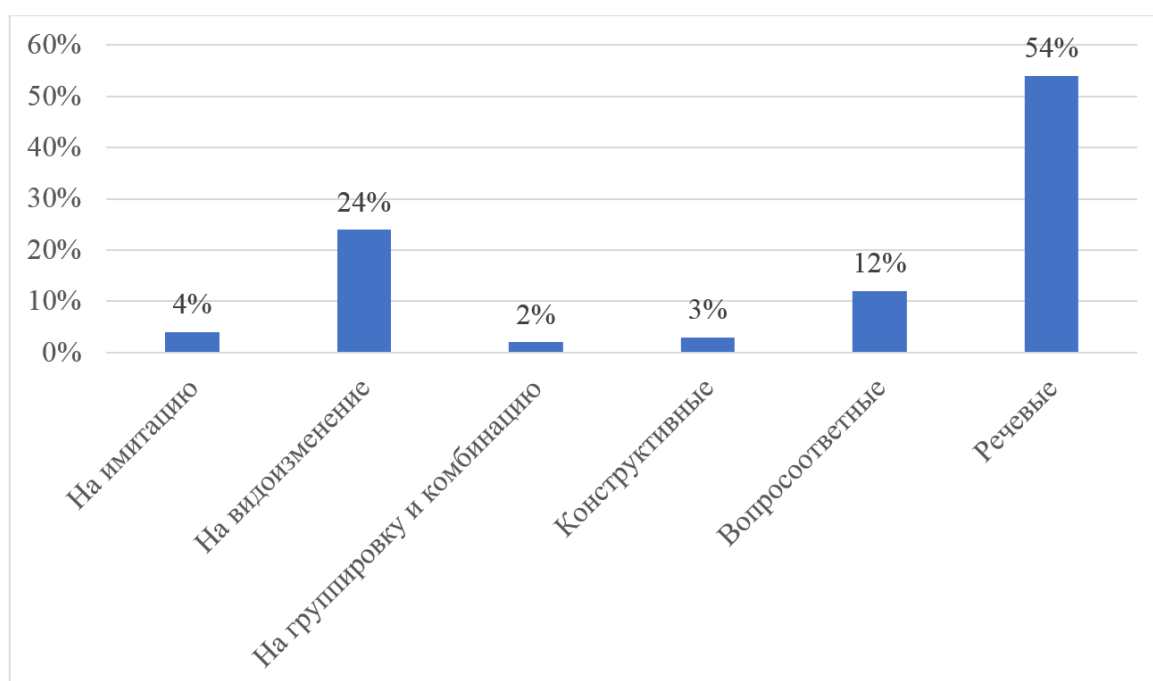


Диаграмма 1. Доля каждого вида упражнений

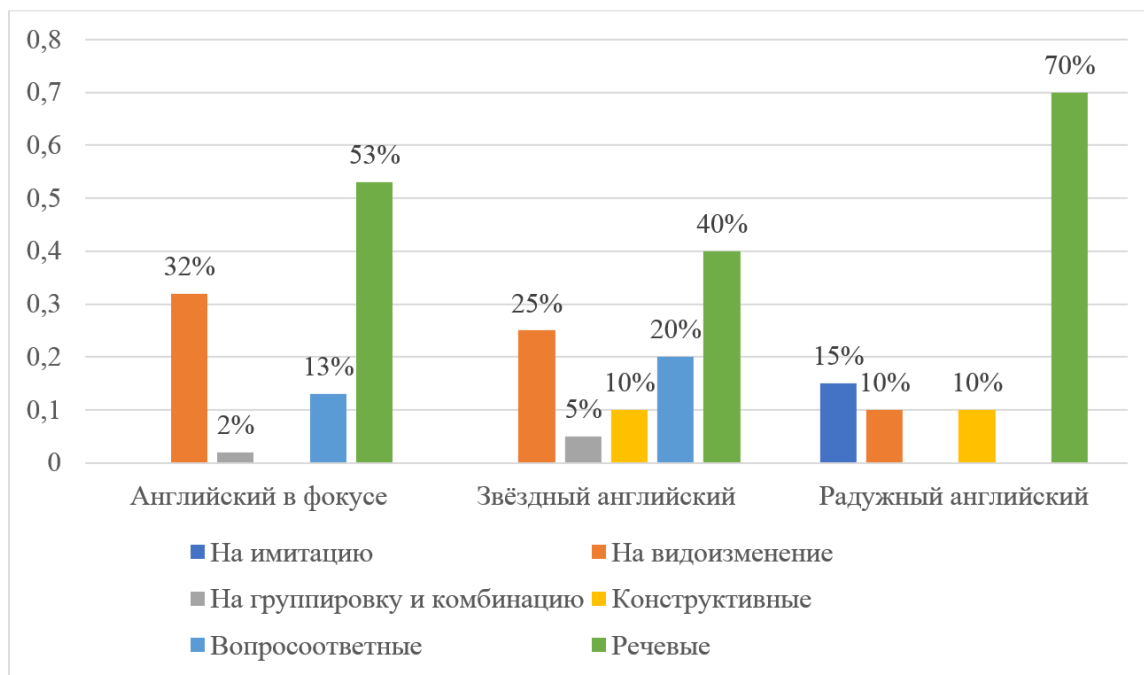


Диаграмма 2. Доля видов упражнений в каждом УМК

Из данных Диаграммы 1 мы видим, что наиболее часто встречающимися являются речевые упражнения, упражнения на видеоизменение, вопросоответные упражнения.

Из данных Диаграммы 2 видно, что УМК с самым разнообразным составом упражнений на развитие навыков диалогической речи является «Звездный английский» Барановой К. М., Дули Д., Копыловой В. В.

Таким образом, анализ рассмотренных нами УМК позволяет сделать вывод о наличии разнообразного набора упражнений, направленных на обучение диалогу и развитие коммуникативных навыков учащихся старших классов. Задания представлены в различных форматах, что способствует развитию их способностей к взаимодействию в различных ситуациях. Более того, данные упражнения ориентированы на достижение целей и задач, предусмотренных ФГОС последнего поколения, включая стимулирование активности учащихся, развитие критического мышления и умений эффективного общения.

Важно отметить наличие упражнений, структура которых аналогична заданиям, представленным на ЕГЭ. Это позволяет учащимся ознакомиться с форматом экзамена и приобрести необходимые навыки для успешной сдачи тестирования.

В то же время, существенным недостатком является несистематичность представления упражнений в модулях и разделах УМК. Это может затруднить последовательное и эффективное освоение учебного материала учащимися.

Тем не менее, несмотря на указанные недостатки, рассмотренные УМК представляют ценный ресурс для преподавателей, обеспечивающий

возможности для эффективного обучения диалогу и развития коммуникативных способностей учащихся старших классов. Однако, для оптимального использования материалов необходимо уделить особое внимание структурированию и систематизации упражнений в рамках учебного процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
2. Григорьева Е. Н., Сазонова Е. С. Обучение диалогической речи на основе технологий коллективного обучения // Вопросы лингводидактики и переводоведения. – 2017. – С. 171–174.
3. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). – Киев : Радянська школа, 1989. – 158 с.
4. *Издательство «Просвещение»* [Электронный ресурс]. – URL : [https://prosv.ru/product/angliiskii-yazik-10-klass-uchebnik-bazovii-uroven01/?utm\\_source=archive.prosv.ru&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=archive.prosv.ru&utm\\_referrer=archive.prosv.ru](https://prosv.ru/product/angliiskii-yazik-10-klass-uchebnik-bazovii-uroven01/?utm_source=archive.prosv.ru&utm_medium=referral&utm_campaign=archive.prosv.ru&utm_referrer=archive.prosv.ru) (дата обращения: 02.03.2024) .
5. *Издательство «Просвещение»* [Электронный ресурс]. – URL : [https://prosv.ru/product/angliiskii-yazik-10-klass-uchebnik-uglublyonnii-uroven01/?utm\\_source=archive.prosv.ru&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=archive.prosv.ru&utm\\_referrer=archive.prosv.ru](https://prosv.ru/product/angliiskii-yazik-10-klass-uchebnik-uglublyonnii-uroven01/?utm_source=archive.prosv.ru&utm_medium=referral&utm_campaign=archive.prosv.ru&utm_referrer=archive.prosv.ru) (дата обращения: 02.03.2024).
6. *Российский учебник* [Электронный ресурс]. – URL : <https://rosuchebnik.ru/kompleks/umk-liniya-umk-afanasevoy-miheevoy-rainbow-english-10-11-b/> (дата обращения: 02.03.2024).

УДК 372.881.111.1

*Егорова Д. А., Ильин А. Е.*

### **ВОЗМОЖНОСТИ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОБЛОГОВ В ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

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

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности аутентичных видеоблогов в обучении монологической речи на уроках английского языка. Авторы указывают на то, что совершенствование умений и навыков монологической речи является одной из важнейших задач в обучении английскому языку в средней школе, решение которой требует дополнительных усилий со стороны всех участников педагогического процесса. В работе даётся характеристика понятий «монологическая речь» и «аутентичный видеоблог». Определены основные особенности монологической речи и трудности в обучении данному виду речевой деятельности, отмечены плюсы и минусы использования аутентичных видеоблогов на уроках английского языка в школе, а также приведены способы, с помощью которых можно внести

видеоблоги в урок, направленный на обучение монологической речи.

**Ключевые слова:** английский язык, обучение английскому языку, монологическая речь, видеоблог, аутентичность.

Одна из ключевых задач в методике обучения иностранному языку, если говорить простыми словами, – это научить «говорить» на языке, то есть развить основные коммуникативные навыки в межкультурном общении: уметь строить диалог на иностранном языке с людьми, а также уметь выражать свои мысли в логически и грамматически правильно построенном тексте. И именно здесь мы хотим отметить, что обучение монологической речи – это одна из важнейших и одновременно сложная задача, которая требует упорных усилий как учеников, так и преподавателей.

По мнению А. А. Миролубова, монолог – это форма речи, продуцируемая одним говорящим [2, с. 93]. Согласно определению Н. И. Гез, монологическая речь – это особый вид вербального общения людей, предполагающий процесс формирования и формулирования своих мыслей посредством звуковой системы языка [1]. Исходя из этих двух приведённых понятий, можно вывести общее, более простое к пониманию определение монологической речи. Для нас монолог – это форма высказывания, продуцируемая одним человеком, во время которой говорящий может выражать свои мысли и чувства, а также сообщать какую-либо информацию, при этом от собеседника, группы или публики нет никакого ответа, так как они являются в беседе только слушателями. По своей структуре монологическая речь должна быть чёткой и последовательной, ведь она является продуктивным, а не рецептивным видом речевой деятельности, при этом у воспроизводителя монолога должен быть какой-то план того, о чём он будет вещать, либо он должен знать основное содержание темы, чтобы в дальнейшем суметь построить своё высказывание.

У монологического высказывания есть свои определённые функции, и лучше всех их сформулировал В. Л. Скалкин. Он выделяет следующие функции:

1) информативная, то есть каждый монолог несёт в себе какую-то новую, либо уже слегка упомянутую ранее информацию;

2) воздейственная, то есть при помощи монологического высказывания человек способен оказать какое-то влияние на реципиента, вызвать у него определённые эмоции и чувства (что зависит от содержания монолога), а также монолог может быть отличным побудителем к какому-то действию;

3) эмоционально-выразительная (или экспрессивная), с помощью которой любой человек может описать своё душевное состояние, свои эмоции;

4) развлекательная, то есть с помощью монолога говорящий может каким-либо образом развлечь своих слушателей, будь это анекдот, сказка или какое-то выступление [4].

Так как обучение монологической речи – это довольно проблемно, ведь этот процесс нельзя назвать лёгким, поэтому нередко при обучении монологу возникает ряд затруднений. Так А. А. Миролубов выделяет следующие основные трудности, с которыми может столкнуться ученик:

1) ученик должен помнить всё то, что он упомянул до настоящего момента, ведь если не сделать этого, он может столкнуться с кучей несостыковок в своём монологе;

2) обучающийся обязан помнить какие-то ключевые слова, ведь именно это поможет ему прогнозировать, о чём будут его последующие фразы;

3) от учащегося требуется представлять у себя в голове полное высказывание и следовать ему логично, не «прыгая» с темы на тему;

4) для ученика важно распределить своё внимание между содержанием своего высказывания и его языковой формой;

5) по своей природе, монологическое высказывание довольно стилистически однородно [2].

Так как в наше время при обучении английскому языку главной задачей является подготовить учащихся к реальной ситуации общения, поэтому более целесообразным будет использование преподавателями на уроках аутентичных материалов. Разные методисты понимают аутентичные материалы примерно одинаково, и, по нашему мнению, более понятным является определение Д. Уилкинса, одного из первых теоретиков аутентичного материала, где он описал аутентичные материалы как те, «которые не написаны или записаны специально для изучающих иностранный язык, ведь их целевой аудиторией являются люди, которые говорят на этом языке как на своем родном» [6]. То есть простыми словами, аутентичные материалы – это что-то написанное иностранцами для иностранцев (например, англичанами для англичан), отражающие при этом ситуации реального общения.

В наше время от педагога требуется включать в свой учебный процесс новейшие приёмы и нестандартные формы работы. Ведь всё это необходимо для того, чтобы повысить у учащихся мотивацию к изучению языка, при этом добиваясь результатов, определённого усвоения материала, который им предлагается. И здесь на помощь как раз могут прийти аутентичные материалы, а именно видеоматериалы.

Сейчас мы обладаем возможностью поиска необъятной информации в сети Интернет, имея свободный к ней доступ. И в открытом доступе мы можем найти почти любое видео, например, на видеохостинге Youtube, где большинство видео не создавались как образовательные ресурсы, а создавались «для себя», дабы поделиться, к примеру, своей жизнью или рассказать о какой-то ситуации. Данные видео носят название «видеоблог» или сокращённо «влог». Так как эти ресурсы не несли в себе концепции обучения чему-то, поэтому мы смело можем заявить, что у них есть реальная коммуникативная цель, и множество видео подходит именно для преподавания



английского языка.

Многие психологи отмечают, что в последнее время всё больше детей усваивают визуальную информацию лучше. Видео – это средство массовой информации, которое в может помочь разбавить печатные материалы (учебники). Но многие преподаватели всё ещё считают, что просмотр видео на уроке – это лишь развлечение, которое не мешает обучению, а, наоборот, стопорит его, отвлекает и мешает. Однако если подойти к видео с точки зрения того, что это источник информации, с помощью которого мы можем разнообразить обучение, это поможет нам привлечь учеников, пробудить в них интерес к изучению.

Использование видео на уроке не может быть сумбурным. Прежде всего учитель должен понимать и осознавать, что это учебный инструмент, и поэтому он должен соответствовать уровню владения языком учеников и быть правильно подобранным по теме и психологическим особенностям возраста учащихся. Стоит отметить, что не редко встречаются видео носителей языка, где сами говорящие допускают грамматические ошибки, самая распространённая из них это ошибка в употреблении правильной формы глагола to be. Также следует помнить о диалектных формах языка, например, AAVE (African American Vernacular English) – это разновидность английского языка, на котором чаще всего говорят только афроамериканцы и жители районов гетто, поэтому при выборе видео носителей AAVE педагог не может гарантировать полное понимание видео-монолога старшеклассниками ввиду определённой нестандартной лексики и грамматических форм, поэтому данные видео не подходят для урока в школе. Также следует помнить, что видео с беглой речью носителей определённо могут затруднить понимание монологической речи школьников. Определённо стоит отметить тот факт, что не каждое видео на английском языке – это видео именно носителя. Зачастую могут попадаться видеоролики людей, для которых английский – это второй или третий язык, который они также учили в школе или университете, поэтому такие видео несут риск преподнесения недостоверной информации, будь то использование лексики в определенной коммуникативной ситуации, а также стереотипы о жизни в стране изучаемого языка.

По нашему мнению, именно аутентичные англоязычные life-style (то есть в видео происходит трансляция моментов из своей повседневной жизни) влоги могут легче и эффективнее повысить интерес учащихся к изучению английского языка, ведь каждый день множество англоязычных пользователей выгружают в Интернет видео на самые различные темы: спорт, учёба, хобби, шоппинг и т.д. Тем самым, преподаватели при подготовке к уроку, направленному на обучение монологической речи могут с легкостью найти аутентичный видеоматериал, который точно подойдет по теме, которую дети сейчас проходят. Просмотр видеоблогов преподносит

учащимся идею того, что можно записывать похожие видеоролики на примере аутентичных влогов, рассказывая о своей жизни, тем самым помогая повысить уверенность в себе и в своей разговорной речи, учащиеся могут справиться с боязнью говорить на языке. Включая видеоблоги в обучение монологической речи, можно заметно улучшить восприятие школьников аутентичной речи на слух, тем самым позволяя улучшить свои навыки монологической речи (повышение беглости речи, улучшение ораторских навыков), также аутентичные влоги, содержащие примеры из реальной жизни, рассказывают студентам о том, как они могут общаться в той или иной коммуникативной среде. Аутентичный материал поможет учащимся прослушать реальные и естественные примеры устного общения, знакомя их с различными возможностями произношения, вариациями голоса, ударением, речевым ритмом, интонацией [5].

При просмотре аутентичных видеоблогов обучающиеся могут отметить структуру монологической речи, то есть порядок подачи определённой темы, ведь чаще всего видео о своей повседневной жизни транслирует один человек. Обучающиеся могут расширить свой словарный запас, узнать множество идиом и сленговых выражений, которые сейчас активно используются в англоязычных странах, ведь множество видео загружается ежедневно.

Во время уроков английского языка, как мы уже упоминали ранее, использование влогов может быть эффективным средством для обучения монологу. Вот несколько идей, как можно использовать видеоблог на уроках:

1. Использование влога для анализа речи говорящего: педагог может разобрать с учащимися трудные моменты произношения или каких-то лексических единиц, присутствующих в влоге, обсудить различия между разными стилями речи и помочь им вывести особенности монолога на английском языке, которые учащиеся потом смогут использовать при составлении своего монологического высказывания;

2. Работа с интонацией и произношением: попросить учащихся изучить, как ведут себя блогеры на видео, как они используют интонацию и произношение, при этом поддерживая интерес, или наоборот, отталкивая тех, кто смотрит это видео. Затем можно попросить детей попробовать повторить фразы с акцентом на правильное произношение и интонацию;

3. Работа с лексическими и грамматическими единицами: после просмотра видеоблога на определённую тему, предложить ученикам выделить ключевые слова и фразы, которые были использованы в видео. Затем попросить их продемонстрировать понимание и использование этой лексики, составив короткий монолог на основе просмотренного материала;

4. Анализ и обсуждение видео: учитель просит обучающихся посмотреть видеоблог на тему, которая в данный момент актуальна, а затем предлагает им рассказать о содержании своими словами, при этом давая возможность употреблять лексику из просмотренного монолога;

5. «Круглый стол»: преподаватель организывает дискуссию в форме «круглого стола», где учащиеся обсуждают просмотренный видеоблог, например, соглашаясь с темой или подчеркивая минусы и плюсы говорящего. Это поможет им развить умение вести монолог и реагировать на мнения других людей в английском языке.

Использование видеоблога как учебного ресурса на уроках английского языка в школе не только сделает обучение более интересным, а также поможет сделать его более эффективным, помогая при этом развивать свои навыки монологической речи. Влоги помогают развивать навыки аудирования, улучшать произношение, расширять активный словарный запас и повышать мотивацию учащихся. В целом, использование видеоблогов способствует более эффективному усвоению языкового материала и повышает общую результативность обучения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. – 7-е изд., стер. – Москва : Академия, 2013. – 334 с.
2. Мирюлюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография. – Обнинск : Титул, 2012. – 462 с.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.
4. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию (на материале англ. яз.) : пособие для учителей. – Киев : Рад. шк., 1983. – 119 с.
5. Webb, S. A corpus driven study of the potential for vocabulary learning through watching movies // International Journal of Corpus Linguistics. – 2010. – Pp. 497–519.
6. Wilkins, D. A. Linguistics in language teaching. – 1972. – 243 p.

УДК 372.881.111.1

*Жукова О. В., Константинова С. И.*

### КОММЕНТИРОВАНИЕ КАК ПРИЁМ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

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

**Аннотация.** В статье выделены особенности использования приёма комментирования на уроках английского языка, направленных на обучение учащихся основной школы монологической речи. Особое внимание уделено специфике спортивного комментирования, как наиболее яркого примера комментирования. Также представлены варианты упражнений для подготовки к комментированию видеоматериала.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии,

монологическая речь, коммуникативная ситуация, комментирование, спортивное комментирование.

Монологическая речь является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Это связано с тем, что в момент речи говорящий вынужден одновременно контролировать языковой аспект (лексика, грамматика, фонетика), высказаться в соответствии с темой и подкрепить аргументы. По данным Федерального института педагогических измерений 2023 года, задания из раздела «Говорение» являются наиболее сложными для учащихся [5, с. 7]. Несмотря на это, учебно-методические комплексы и учебники, по которым сейчас учатся школьники, предлагают очень мало речевых упражнений. Это препятствует формированию умений в говорении, что противоречит цели обучения иностранному языку.

В связи с этим, возникает необходимость использования различных технологий и приёмов, которые могут модернизировать образовательный процесс и повысить эффективность освоения учащимися того или иного навыка или умения.

В двадцать первом веке технологии играют большую роль в жизни общества. Их развитие не стоит на месте, что заставляет людей постоянно адаптироваться к жизни и её инновациям. Сегодня технологии применяются людьми любого возраста: от младшего до старшего поколения. Особенно, использованию гаджетов и иных средств подвержено молодое поколение, так как его представители сталкиваются с ними с самого детства. Детям и подросткам трудно представить жизнь без смартфонов, компьютеров, Интернета и т. д.

Различные технические средства окружают нас в любой сфере жизни. Сфера образования не стала исключением, в том числе, и школьное образование, где активно происходит внедрение технических средств в учебный процесс. Сегодня информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) являются одними из разновидностей образовательных технологий, применяемых на уроках английского языка.

ИКТ представляет собой один из видов образовательных технологий. Для определения ИКТ считаем необходимым обратиться к методическому словарю Азимова Э. Г. и Щукина А. Н. Методисты определяют ИКТ как совокупность приёмов и методов с применением программно-технических средств, используемых для сбора, отображения, хранения и использования информации [1, с. 90]. Для грамотного пользования техническими средствами во время урока учитель должен обладать компьютерной компетенцией.

ИКТ способствует повышению эффективности усвоения учащимися различных аспектов речи. Особенно, использование различных технологий разумно при обучении учащихся таким аспектам речи, которые представ-

ляют для учащихся особые трудности. В нашем случае, таким аспектом является монологическая речь.

Монологическая речь является одним из видов такого вида речевой деятельности как говорение. Говорение – это продуктивный или экспрессивный вид речевой деятельности, целью которого является передать информацию и своё отношение и эмоции собеседнику [9, с. 19–20]. Выделяются следующие функции говорения:

- 1) информативная (передача информации собеседнику)
- 2) регулятивная (оказание влияния на собеседника)
- 3) этикетная (установление контакта с собеседником)
- 4) эмоционально-оценочная (выражение и передача эмоций) [3, с. 190].

Обратимся к учебному пособию Роговой Г. В., Рабинович Ф. М. и Сахаровой Т. Е. для определения монологической речи. Методисты определяют монологическую речь как «форму речи», которую производит один человек, самостоятельно выбирая структуру и языковые средства [8, с. 127].

Шатилов С. Ф. указывает, что в процессе обучения у учащихся формируются умения монологической речи, которые включают в себя:

- 1) умение строить высказывание в соответствии с целью коммуникации
- 2) умение строить предложения с языковой точки зрения (фонетическая, лексическая и грамматическая стороны языка), т. е. учащиеся должны правильно использовать языковые средства (фонетика, лексика, грамматика)
- 3) умение последовательно и логически строить текст-высказывание
- 4) умение строить наиболее полные предложения [9, с. 81].

Традиционно, монологическая речь делится на три типа, что отмечено в примерной рабочей программе основного общего образования учебного предмета «Английский язык». Таким образом, выделяются повествование (описание событий), описание (признаки предметов) и рассуждение (размышление, выражение мнения).

Важным компонентом обучения говорению является использование опор, т. е. материалы для наглядности, способствующие обучению учащихся говорению. Пассов Е. И. выделяет три вида опор: схематические, вербальные и иллюстративные. [7, с. 198–201]. Однако Миролюбов А. А. также отдельно отмечает такой вид опор как видеоматериалы. Методист отмечает, что сейчас видеоматериалы являются одной из самых продуктивных форм опоры. Благодаря аутентичным видео создаётся реальная языковая среда. Процесс обучения монологической речи становится более живым и интересным. В качестве видеоматериалов могут использоваться фильмы, мультфильмы, ток-шоу, новости, документальные и спортивные хроники и т. д. [6, с. 102].

В основе любого монологического высказывания лежит коммуникативная ситуация – совокупность условий, в которых происходит речевой процесс. В ней могут быть определены количество и поведение коммуникантов, тематическое содержание, место и время действия, цель и структура

высказываний и т. д. Учитель может самостоятельно разработать коммуникативную ситуацию, установив определённые условия ситуации. Однако использование аутентичных материалов, т. е. непредназначенных для учебных целей, позволяет создать коммуникативную ситуацию, приближенную к реальности [4, с. 10]. Таким образом, видеоматериалы относятся к аутентичным и могут использоваться для создания коммуникативной ситуации на уроке иностранного языка.

Школьников обучают описанию картинок и фотографий, статичных носителей информации, т. е. для обучения монологической речи применяются иллюстративные опоры. Однако описание видео не задействуется учителями несмотря на то, что сегодня молодое поколение уделяет большой промежуток времени на просмотр различных видеороликов. Следовательно, такая опора как видео может стать отличным помощником и мотиватором для учащихся основной школы. По аналогии с описанием картинок, для обучения учащихся монологической речи может производиться и описание видеоматериала или, иными словами, комментирование.

Во время просмотра телевизионных шоу, спортивных событий, видеоблогов мы сталкиваемся с репортажами. Чаще всего, их ведут журналисты, комментаторы или репортёры. В Большой советской энциклопедии понятие «репортаж» описывается как информационный жанр журналистики, в яркой форме сообщаящий о каком-либо событии оперативно и детально, очевидцем или участником которого является автор [2].

Наиболее известным направлением телевизионного репортажа является комментирование. Если рассматривать репортаж как коммуникативную ситуацию, то наиболее ярко и полно она представлена именно в комментировании. В нём присутствует высокая информативность, которая достигается за счёт использования глаголов настоящего времени. В отличие от репортажа, кроме описания событий, комментирование также включает в себя рассуждение и личное мнение говорящего. Следовательно, комментирование видеоматериала включает в себя все три типа монологического высказывания: повествование, описание и рассуждение. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что комментирование целесообразно с точки зрения коммуникативной ситуации и может быть эффективно для обучения монологической речи.

Таким образом, комментирование видеоматериала – это приём обучения учащихся монологической речи на иностранном языке с использованием ИКТ (видеоматериалы и технические средства), направленный на параллельное описание содержания видеоматериала. В ходе комментирования формулируются комментарии, т. е. монологическое высказывание, объединяющее в себе такие типы монолога как повествование, описание, рассуждение, и составленное при помощи глаголов настоящего времени.

Особое место занимает спортивное комментирование, как наиболее популярное направление в сфере комментирования. Его суть заключается в

том, что репортёр описывает спортивное событие (соревнование, турнир) в реальном промежутке времени. Чаще всего, комментатором выступает специалист в соответствующей сфере.

Для спортивного комментатора важно удержать свою аудиторию, которую объединяют общие интересы. В связи с этим, репортёр выполняет следующие функции:

- 1) Информационная (предоставление информации зрителям о событиях, происходящих в текущий момент времени).
- 2) Оценочная (предоставление оценки событиям).
- 3) Развлекательная функция (яркое и запоминающееся описание спортивного события) [10, с. 260].

Важно отметить, что данные функции коррелируются с функциями говорения, которые были выделены Шатиловым С. Ф. Информационная функция соотносится с информативной, так как комментирование включает в себя повествование и описание событий. Оценочная функция соответствует эмоционально-оценочной в связи с тем, что комментатор выражает свои эмоции и делится своим мнением со зрителями. Также комментатор старается не просто установить контакт с аудиторией, но оказать на неё влияние, поэтому развлекательная функция объединяет в себе регулятивную и этикетную функции говорения.

Неотъемлемой частью спортивного комментирования выступает аналитика. Репортёр не только описывает действия, происходящие на спортивной арене, но и анализирует их, давая им собственную оценку. Также комментатор может спрогнозировать исход соревнования, основываясь на статистике и своём опыте.

Важной чертой спортивного комментирования также является эмоциональность, так как целью репортёра является наиболее точно передать свои мысли. В связи с этим, комментаторы часто используют различные литературные приёмы. Тропы должны использоваться таким образом, чтобы речь комментатора была понятна зрителям, иначе это приведёт к потере репортёром аудитории [10, с. 260].

Спортивный репортаж состоит из следующих компонентов:

- 1) Место проведения соревнований.
- 2) Ход соревнований.
- 3) Результат соревнований.
- 4) Причины поражения или победы.
- 5) Личное мнение.

Спортивному комментированию характерна нелинейность. Помимо фиксирования и описания значимых событий, происходящих на арене, комментатор может отступать и менять тему для разговора. Это позволяет выстраивать доверительное отношение между репортёром и аудиторией [4, с. 6].

Несмотря на обилие видов спорта, в рамках спортивной тематики учитель может взять за основу комментирование соревнований по тому виду спорта, который наиболее интересен всем учащимся. Однако стоит помнить, что перед проведением урока, направленного на обучение монологической речи, учащиеся должны ознакомиться не только с необходимой спортивной лексикой, но и с основными правилами. Данный этап может быть организован на отдельном уроке по совершенствованию лексических навыков.

Таким образом, несмотря на узкую направленность в рамках тематики, спортивное комментирование, как и комментирование в целом, может оказать положительное влияние на учащихся при обучении монологической речи. Кроме совершенствования данного умения, учащиеся развивают аналитические способности, учатся давать оценку происходящему и выражать свои эмоции.

Обучение монологической речи с использованием приёма комментирования должен быть постепенным. Миролюбов А. А. выделил пять этапов обучения монологической речи с опорой на видеоматериалы, которые мы считаем рациональными при применении данного приёма:

1) Подготовительный этап направлен не только на снятие лексических трудностей перед просмотром видеоматериала, но и на развитие умения проявлять различные эмоции. Также упражнения могут научить учащихся объяснять то или иное слово.

- Complete the sentences using phrases. Read the sentences lively, sadly and in surprise. (Заполните предложения, используя фразы. Прочитайте предложения весело, грустно и удивлённо)

- Match the words with definitions. Try to explain these words to your partner. (Соотнесите слова с определениями. Попытайтесь объяснить эти слова вашему напарнику)

2) Рецептный этап включает в себя просмотр видеоматериала с выполнением упражнения на определение структуры комментариев, составление плана комментирования. По итогу первого прослушивания учащимся предлагается ответить на вопросы как по содержанию, так и по субъективному впечатлению.

- Watch the video. Listen to the comments and complete the task (True or False). (Посмотрите видео ещё раз. Послушайте комментарии и выполните задание (Правда или Ложь))

- Watch the video. Listen to the comments and choose the correct answers. (Посмотрите видео ещё раз. Послушайте комментарии и выберите правильные ответы)

- Watch the video. Listen to the comments and answer the questions. (Посмотрите видео ещё раз. Послушайте комментарии и ответьте на вопросы)

3) На аналитическом этапе учащиеся повторно просматривают видеоматериал, выполняя упражнения на определение структуры комментариев и



составление плана комментирования. Упражнения направлены на умение анализировать комментарии и определять их структуру.

- Listen to the comments again. Tick the statements in the list which are important for commenting. (Послушайте комментарии снова. Отметьте галочкой в списке утверждения)

- Listen to the comments again. Put the sentences in the correct order according to the structure of her comments. (Прослушайте комментарии ещё раз. Поставьте предложения в правильном порядке в соответствии со структурой комментария)

4) Репродуктивный этап включает в себя репродуцирование просмотренного видеоматериала с опорой на полученный план. Учащиеся должны передать содержание видео с эмоциональной окраской, выработав тем самым свой стиль комментирования.

- Finish the sentences in the correct order. Read sentences emotionally. (Завершите предложения в правильной последовательности. Эмоционально прочитайте предложения)

- Retell the video using the plan from the previous exercise. (Перескажите видео, используя план из предыдущего упражнения)

5) На продуктивном этапе учащимися осуществляется самостоятельное комментирование нового видеоматериала.

- Watch and comment the video. Use the audio recorder for recording your answer. Don't forget to send your record to the teacher. (Посмотрите и прокомментируйте видео. Используйте диктофон для записи вашего ответа. Не забудьте отправить вашу запись учителю) [6, с. 102–103].

Таким образом, приём комментирования позволяет учителю оптимизировать учебный процесс. Использование ИКТ, в том числе просмотр видеоматериалов, вызывает у учащихся интерес, что повышает эффективность освоения умения в монологической речи у учащихся. Кроме того, комментирование соревнования по любимому виду спорта также мотивирует учащихся и повышает их активность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам). – Москва : ИКАР, 2010. – 446 с.

2. Большая советская энциклопедия [Текст] / гл. ред. О. Ю. Шмидт. – Москва : Советская энциклопедия, 1926-1947. – 26 см. [Электронный ресурс]. – URL : <https://bse.slovaronline.com/?ysclid=lhc22xwvt325056703> (дата обращения: 10.04.2024)

3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 363 с.

4. Ильина М. С. Принципы разработки коммуникативных ситуаций как условие формирования коммуникативной культуры в системе «школа-ССУЗ-ВУЗ» // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. – 2016. – № 1(68). – С. 146–157.

5. *Калиниченко М. О., Мухин М. Ю.* Структура эпизодов и дискурсивные маркеры в спортивном комментировании // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. – 2022. – №1.
6. *Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года.* – Москва : ФИПИ, 2023. – 162 с.
7. *Миролубов А. А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
8. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.
9. *Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
10. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе : [Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.】. – 2-е изд., дораб. – М. : «Просвещение», 1986. – 223 с.
11. *Zinyakova, S.* Stylistic peculiarities of sport commentation // Бюллетень науки и практики. – 2016. – №5 (6). [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/stylistic-peculiarities-of-sport-commentation> (дата обращения: 10.04.2024)

УДК 373.5.881.111.1

*Журавлева О. А., Григорьева Е. Н.*

## **ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

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

**Аннотация.** В данной статье рассматривается применение технологии обучения в сотрудничестве при обучении диалогической речи. Важность исследования заключается в относительной новизне данного метода, а также в том, что диалогическая речь формирует коммуникативные навыки.

В данной статье рассматриваются понятия технология обучения в сотрудничестве, диалогической речи, приведены варианты организации обучения в сотрудничестве и их более подробный анализ. Представлено применение технологии Jigsaw («Ажурная пила» «Мозаика») на примере фрагмента урока, направленного на развитие диалогической речи по учебнику «Spotlight 10».

**Ключевые слова:** технология обучения в сотрудничестве, диалог, диалогическая речь, группа, методы, английский язык, обучение.

Работа в коллективе, сотрудничество и совместное решение поставленных задач – важные навыки на любом этапе развития человека: как в школе, так и на работе, а также в любом взаимодействии людей. Бывают

задачи, самостоятельное выполнение которых занимает большое количество времени, либо в целом не является возможным. Именно поэтому обучение в сотрудничестве является важным этапом в развитии обучающихся и имеет популярность в использовании данной технологии учителями.

Все большее количество людей ежедневно задумывается над изучением иностранных языков и способами реализации данного умения. На наш взгляд, именно благодаря информационной глобализации, и в частности, социальным сетям происходит постоянный рост интереса людей, особенно молодежи, к изучению иностранных языков. Общественное мнение диктует, чтобы соответствовать требованиям современного общества, необходимо владеть не только родным языком, но и иметь способности коммуникации на других языках, так как данное умение может позволить нам обеспечить путь в стабильную и комфортную жизнь, поскольку свободное владение вторым языком открывает человеку двери к новым возможностям, позволяет ориентироваться в любой ситуации, расширяет границы нашего сознания.

Внедрение новых технологий – необходимый, постоянный процесс, который позволяет усовершенствовать работу с учениками.

Технология обучения в сотрудничестве может использоваться с целью повышения эффективности обучения, поскольку благодаря данному процессу ученики могут совершать информационный обмен, а также делиться идеями, собственным мнением друг с другом.

Основной идеей данной технологии является умение учиться вместе, а не просто совместная работа.

По нашему мнению, на сегодняшний день умение сотрудничать и решать задачи вместе – основа для любого взаимодействия людей. Именно поэтому стандартом профессиональной деятельности становится взаимодействие нескольких команд для решения сложных задач, которые не всегда возможно выполнить самостоятельно. Вероятно, именно поэтому идея обучения в сотрудничестве является актуальной при обучении иностранным языкам.

Современные образовательные методы, направленные на обучение сотрудничеству, способствуют активному участию детей в учебном процессе, создают условия для индивидуализированного обучения и практической отработки всех принципов системно-деятельностного подхода, а также обеспечивают полное усвоение понятий за счет последовательного прохождения всех этапов обучения, что способствует укреплению знаний.

Несмотря на высокую популярность использования данной технологии во многих странах, широкое распространение в отечественной методике получила лишь недавно.

Для того, чтобы развить коммуникативные компетенции студентов, преподавателям необходимо придумывать разнообразные методы и технологии. Так как целью является максимальное вовлечение всех студентов в

учебный процесс, учителям необходимо активизировать и вовлекать в учебный процесс каждого, поскольку использование любой методики не будет эффективным без активного участия обучающегося в процесс работы.

Григорьева Е. Н. и Петрова В. В. в своей статье отмечают, что технология обучения в сотрудничестве «позволяет достичь основных целей обучения иностранному языку, а также раскрытию потенциальных возможностей каждого ученика и дальнейшему совершенствованию его умений и навыков» [3].

Ученики всегда работают в силу своих способностей, возможностей и стараний. Но иногда недостаточно только собственных умений и навыков. Именно при командной работе ученики пробуют нести ответственность не только за себя и свою работу, но и за общий, групповой результат. Насколько бы сильно учителя не пытались поддерживать общий уровень знаний предмета на одной ступени, так или иначе учащиеся в классе отличаются по уровню развития навыков говорения, чтения, аудирования, письма, способностям к коммуникации и творческому потенциалу. Во время групповой работы отстающие ученики стараются понять у способных, то, что для первых является трудным, в то время как способные ученики помогают им разобраться в заданиях и устранить пробелы.

Исходя из нашего опыта, мы можем сказать, что технология обучения в сотрудничестве позволяет также развивать навыки диалогической речи.

В своей работе В. Л. Скалкин предлагает следующее определение диалогической речи «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [5].

Одной из трудностей в обучении диалогу и является устные высказывания. Диалог строится на взаимодействие нескольких людей, обменивающихся собственными мыслями и идеями, которые заключаются в устном виде. Говорящий не может точно знать, какую реакцию и ответ произнесет его собеседник, что приводит к сложностям понимания оппонента, выражения собственных мыслей, а также стимулирования ответов для создания диалога.

Для создания более естественного общения на иностранном языке обучение диалогу требует применение разговорных формул и клише на изучаемом языке.

В настоящее время существует множество интерактивных методов обучения, таких как: метод карусели (идейная карусель), мозговой штурм, ажурная пила, дебаты, дискуссии, ролевые/деловые игры, метод проектов, и многие другие.

Безусловно, каждый преподаватель способен разработать самостоятельно и использовать эффективные методы для стимулирования речевого взаимодействия учащихся в ходе учебного процесса.

Вариантов организации обучения в сотрудничестве существует несколько. В своей работе «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» Е. С. Полат описывает три основных модели:

1. Student Team Learning («Обучение в команде»).
2. Jigsaw («Ажурная пила», «Мозаика»).
3. Learning Together («Учимся вместе») [4].

Student Team Learning («Обучение в команде») предполагает организацию учеников группы для закрепления нового материала. Задания выполняются внутри группы, в которой каждый учащийся берет на себя определённую ответственность. Осуществляется совместная работа в группах, в которой каждый член команды помогает друг другу. По окончании работы происходит обсуждение результатов. Понимание материала проверяется с помощью индивидуального тестирования, результаты которого суммируются в общую оценку группы. Благодаря данному методу ученики не сравнивают свои результаты с другими группами, они ориентируются на собственные достижения.

Jigsaw («Ажурная пила», «Мозаика») предполагает разделение учащихся на группы по три человека для творческого применения языкового материала. Ученикам предлагается выбрать тексты, которые им необходимо изучить самостоятельно, а затем выполнить задание, которые связаны с проверкой понимания. Таким образом, каждый ученик становится экспертом в своем тексте, ему необходимо поделиться информацией со остальными членами группы. Данный метод позволяет достичь общего понимания материала, а также развить навыки сотрудничества.

При использовании метода Learning Together («Учимся вместе») необходимо разбить класс по 3-5 человек с разным уровнем знаний. Каждой группе предстоит выполнить задания, которые входят в общую тему класса. Внутри группы ученики самостоятельно распределяют роли для выполнения задания. Задача учителя – контролировать выполнение заданий и качества взаимодействия между учащимися.

Рассмотрим один из приведенных выше методов, а именно Jigsaw («Ажурная пила», «Мозаика»), и его влияние на формирование диалогических навыков. Благодаря постоянному взаимодействию друг с другом, общению с разными учащимися в короткий промежуток времени, ученикам становится гораздо легче вести диалоги, так как в ходе всей работы обучающемуся приходится подстраиваться под темп, наполненность словарного запаса других людей.

Продемонстрируем фрагмент урока английского языка с применением технологии обучения в сотрудничестве при обучении диалогической речи на примере урока по учебнику “Spotlight 10”, авторами которого являются Ю. В. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс.

В начале урока дети приветствуют учителя, преподаватель подготавливает учащихся к занятию, настраивает их к переходу с русского языка на

английский, используя иноязычную речь, а также устанавливает спокойную, дружелюбную атмосферу на уроке.

Далее учитель подводит обучающихся к теме урока с помощью наводящих вопросов, и предлагает определить тему урока самостоятельно.

Учитель: Look at the picture and the title. What do you see in this photo? What might the book be about?

После определения темы урока, учащимся предлагается прочитать первый параграф отрывка, послушать два музыкальных фрагмента и ответить на вопросы: Where are the sisters? What time of the year is it? Which of the two music extracts best matches the description? Данное упражнение необходимо для совершенствования навыков чтения.

На этапе закрепления лексического материала учитель снимает лексические трудности с помощью слов и выражений, изображенных на экране. Затем детям дают около 6 минут на чтение всего отрывка самостоятельно, а затем с помощью проверки упражнение на заполнение пропусков в тексте, учитель проверяет понимание учащихся смысла текста.

Поскольку нас интересует диалогическая речь при использовании технологии обучения в сотрудничестве, мы делим группы по 4 человека, как это указано в упражнении данного юнита. Ученикам предлагают продолжить разговор сестер, который они прочитали в тексте, но при этом он должен быть связан с одной темой «A gift for mother for Christmas». Каждому члену группы необходимо найти материал по своей части, а затем представители разных команд собираются вместе и обмениваются своей информацией по данному вопросу как эксперты. После данной процедуры каждый эксперт возвращается к своей группе и делится своими знаниями, полученными от других команд. В конце группы предоставляют ответы на все вопросы по данному тексту.

В ходе всего процесса ученикам постоянно приходится коммуницировать друг с другом, сначала в своей команде, затем между представителями других команд. Таким образом, благодаря методу Jigsaw всему классу удастся проверить свои способности в диалогической речи.

Важным моментом является тот факт, что в ходе данной работы учитель ведет учет баллов, которые он объявляет лишь в конце, на заключительном этапе, для того, чтобы процесс был более интересным и не имел своей главной целью зарабатывание баллов. После чего проводится рефлексия.

Таким образом, в ходе нашего исследования был проанализирован учебник “Spotlight 10” на возможность использования технологии обучения в сотрудничестве как средство развития умений диалогической речи. Мы выяснили, что в данном УМК представлено достаточное количество упражнений, которые направлены на развитие диалогической речи, где можно использовать рассматриваемый нами в данной статье метод. В данном учеб-

нике также используется большое количество речевых клише в каждом модуле, которыми ученики могут пользоваться при составлении диалога.

Важно, чтобы дети социализировались, развивали коммуникативные навыки. В процессе обучения они учатся сотрудничать, а также работать вместе слаженно. В результате обучающиеся становятся ближе друг к другу, проявляют интерес к дружественным отношениям и поддерживают успехи своих товарищей за пределами учебных заведений.

Мы считаем, что рассматриваемая нами технология помогает повысить мотивацию учащихся, улучшает их результаты, помогает отстающим ученикам догонять учеников с более углубленными знаниями и закрепляет знания вторых в ходе объяснения ими той или иной информации. Даже ученики, которые не могут преодолеть языковой барьер будут чувствовать себя гораздо спокойнее и комфортнее на таких уроках. Безусловно, совершенствование коммуникативной компетенции происходит благодаря постоянному взаимодействию учеников на английском языке.

Основной принцип технологии сотрудничества – берем ответственность за группу. То есть каждый отвечает не только за свои успехи, но и за успехи товарищей по команде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2016. – 336 с.
2. Григорьева Е. Н., Абрамова А. Г., Гурьянова Т. Ю. Обучение условному диалогу-расспросу на английском языке в школе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 1(110). – С. 112–119.
3. Петрова В. В., Григорьева Е. Н. Применение технологий коллективного обучения на уроке иностранного языка в школе // Общие вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Филология, переводоведение, лингводидактика: актуальные проблемы и тенденции развития в эпоху глобализации», посвященная 65-летию факультета иностранных языков ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чебоксары, 14 апреля 2016 года. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 128–131.
4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – С. 17–27.
5. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). – К. : Рад. шк., 1989. – 158 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУССИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ**

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

**Аннотация.** В данной статье предлагается рассмотреть такой продуктивный вид речевой деятельности, как говорение на английском языке. Авторы подробно описывают проблемы обучения говорению на английском языке в старших классах, а также определяют основные особенности обучения монологической речи на старшей ступени обучения в средней школе. Дискуссионные формы работы определяются как средство эффективной организации учебного процесса при формировании умений и навыков монологической речи, а также подробно описывают построение урока иностранного языка с применением одной из дискуссионных форм, а именно, дебатов, на основе учебного модуля УМК “Spotlight” для 10 класса. Делаются выводы по поводу эффективности данного метода.

**Ключевые слова:** английский язык, говорение, монологическая речь, дискуссия, дискуссионные формы работы, дебаты.

Современный мир стремительно развивается во всех сферах. С каждым годом повышается уровень культурной интеграции на международном и межнациональном уровнях. Создание новых социальных сетей, доступ к авиаперелетам, получению образования за границей позволяют людям осуществлять общение с носителями иностранного языка. Как известно, английский язык признан международным языком, на котором говорит более 20 % населения планеты. Следовательно, его статус значительно повышается среди людей разных возрастов, профессий, социального статуса. Современное общество заинтересовано в устранении языкового барьера с целью достижения успешной международной коммуникации.

В России изучение иностранного языка предусмотрено с начальной школы, а если точнее, со второго класса, а в некоторых общеобразовательных школах – с первого.

В данной статье предлагается рассмотреть такой продуктивный вид речевой деятельности, как говорение на английском языке. Обучающиеся разных возрастных групп в первую очередь хотят научиться говорить на иностранном языке. Родители, оценивая эффективность преподавания иностранного языка в школе, смотрят на то, способен ли их ребенок осуществлять устное англоязычное речевое общение. Поэтому современные препода-



даватели делают особый акцент на речевую практику. Целью говорения является сформировать умения и навыки порождения устного общения на иностранном языке в соответствии с коммуникативной задачей.

Традиционно обучение говорению подразделяется на обучение диалогической и монологической речи. В данной работе мы предлагаем рассмотреть особенности обучения английской монологической речи в старших классах.

В соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта среднего общего образования (10-11 классы) выпускники школы должны «владеть знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и уметь строить речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; достигнуть порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения» [6].

Кроме того, некоторым выпускникам школы предстоит сдать единый государственный экзамен (ЕГЭ) по английскому языку, содержащий раздел говорения. Одним из заданий является построение монологического высказывания (12-15 предложений) на определенную тему с опорой на план. Таким образом, обучение монологической речи на английском языке является одной из приоритетных задач на старшем школьном этапе.

Изучением монолога занимались многие отечественные и зарубежные методисты. Методист Рогова Г. В. определяет монолог как «форму речи, которую выстраивает один говорящий, сам определяя структуру, композицию и языковые средства высказывания» [3].

Гальскова Н. Д. и Гез Н. И. характеризуют монологическое высказывание как особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать. В лингвистическом плане усилия обучающего и обучаемого должны быть направлены на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения, в экстралингвистическом плане – на соответствие речевого высказывания коммуникативной цели, заданной ситуации, теме [1].

Соловова Е. Н. выделяет следующие особенности монологической речи: 1) целенаправленность; 2) непрерывный характер; 3) логичность; 4) смысловая законченность; 5) самостоятельность; 6) выразительность [4].

Цель монолога определяется речевой ситуацией, которую необходимо создавать на уроках английского языка. Речевые ситуации могут быть реальными, условными, проблемными.

Особый интерес приобретают проблемные речевые ситуации для обучающихся подросткового возраста. Данной возрастной группе свойственно изменение интересов, переоценка ценностей, критическое отношение ко многим темам. Старшеклассники любят обсуждать актуальные вопросы, делиться личным мнением, приводить различные подходы к решению каких-

либо проблем, спорить на предмет межличностных отношений, отстаивать свое мнение. Именно проблемные учебно-речевые ситуации обеспечивают условия для максимальной включенности обучающихся в учебный процесс, повышения эмоциональной вовлеченности детей, активизации их речевых умений и навыков.

Мухортова И. И. подчеркивает, что метод обучения на основе дискуссии «является одним из характерных воплощений той линии дидактических исследований, которая связана с организацией проблемного обучения, ориентирована на специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления» [2].

Основой дискуссии служит наличие «острого» вопроса или проблемы, которая предполагает форсирование мнений. Так, обучающиеся, становясь участником дискуссии, могут всесторонне рассмотреть проблемный вопрос, выразить свое мнение, подготовить аргументы в защиту своей позиции и в конечном итоге постараться прийти к единому решению.

Организация учебного процесса в виде дискуссии способствует не только формированию умений и навыков четко и точно излагать свою точку зрения, подкрепляя её аргументами и доводами, но и воспитывает у старшеклассников культуру речевого общения, приобщает к «речевому этикету».

В мировом педагогическом опыте отмечается большое количество дискусионных форм работы. Наиболее популярными являются мозговой штурм, дебаты, круглый стол, симпозиум, техника аквариума, панельная дискуссия, форум, судебное заседание и другие.

Любая дискусионная форма работы предполагает наличие определенных правил организации от учителя. Именно от грамотного проведения организационного момента зависит успешность будущей дискуссии: не превратится ли она в монолог учителя или не выльется ли она в конфликт между обучающимися.

1. Во-первых, важно подобрать актуальную тему дискуссии, которая бы включала в себя проблематику учебного модуля УМК по английскому языку. Тема, которая будет в дальнейшем подвергаться обсуждению, не должна идти вразрез со смысловым содержанием темы, которую обучающиеся проходят или завершают на данный момент в соответствии с УМК.

2. Во-вторых, учитель должен ознакомить обучающихся с правилами введения дискуссии и потребовать их строгого соблюдения. Нельзя перебивать оппонентов, переходить на личностную критику. Важно обеспечить равноправие участников, дать возможность каждому выступить. Кроме того, старшеклассникам нужно соблюдать тайминг выступления и не выходить за рамки поставленной темы.

3. В-третьих, учитель должен вести учет времени на подготовку аргументов, выступление, подведение итогов и рефлекссию.

В данной работе предлагаем рассмотреть, как можно организовать обучение монологической речи в старших классах, применяя технологию

дебатов.

За основу возьмем первый учебный модуль “Strong ties” из УМК “Spotlight” для 10 класса. Темы, отраженные в юнитах, связаны с подростковой жизнью, дружбой, личностными качествами людей, что соответствует интересам старшеклассников. К сожалению, среди упражнений, направленных на развитие умений и навыков монологической речи, не было обнаружено таких, которые бы предполагали организацию дискуссии на английском языке. Но при грамотной подготовке учитель может разбавить традиционные монотонные уроки английского языка, привнести новизну в учебный процесс за счет проведения урока в форме дебатов на тему дружбы. Организовать дебаты, на наш взгляд, будет целесообразно после изучения юнита 1b, так как к тому времени обучающиеся 10 класса уже знакомятся с новыми прилагательными, описывающими личные качества людей, прослушают аудио-материал на тему дружбы и обсудят данную тему в диалогической форме.

Дебаты – это особый вид дискуссии, проводимой по строгим формальным правилам. Суть дебатов заключается в том, что две команды выдвигают свои аргументы и контраргументы относительно предложенного тезиса, чтобы убедить нейтральную третью сторону и судей в их правильности. Одна команда выступает в качестве утверждающей стороны, другая – в качестве отрицающей.

Этапы работы:

1. Подготовительный этап. За несколько дней до проведения дебатов учитель распределяет обучающихся на две команды по 6-8 человек. Учитель оглашает тему – *Never put too much trust in friends*. Участники команд во внеурочное время должны подумать над аргументацией в защиту обеих позиций, над структурой изложения своей точки зрения, найти подтверждающие или, наоборот, опровергающие факты из художественной литературы, фильмов и т.д. Учитель знакомит старшеклассников с этикетными правилами дебатов. На данном этапе можно поработать с речевыми клишированными фразами, которые помогут разнообразить речь обучающихся, сделать её более последовательной и структурированной. Это такие фразы как “*In my opinion...*”, “*I’m of the opinion that...*”, “*I think that...*”, “*It’s my belief that...*”, “*However, it seems to me...*”, “*I agree/disagree with this statement...*”, “*I’d like to add...*”, “*I totally agree/disagree in principle with...*”, “*Firstly...secondly...*”, “*What is more...*”, “*There’s nothing more to add to this*”, “*That’s exactly what I’m thinking...*”, “*I feel I must agree/disagree...*”, “*I wouldn’t say that really...*”, “*To tell the truth, I have a different opinion...*” и т.п.

2. Основной этап. Проводятся собственно дебаты. Путем жеребьевки определяется утверждающая и отрицающая стороны. В каждой команде определяются спикеры – ребята, которые будут представлять мнение всей команды и осуществлять публичное выступление. Учитель выступает в

роли модератора, который регулирует процесс и следит за соблюдением регламента, а также в роли таймкиппера и судьи.

Перед выступлением каждой команде даётся время (2 минуты) для подготовки аргументов, обобщения и систематизации уже подготовленной информации, фактов. Обучающиеся могут тезисно составить план своего выступления, который послужит им наглядной опорой.

Учитель объявляет начало раунда, и спикеры обеих команд излагают позицию в монологической форме, грамотно расставляя акценты, осуществляя необходимый набор языковых средств, добавляют убедительности, воздействуя интонацией, паузы, ударение. Время говорения – 5 минут.

Перед вторым раундом командам снова предоставляется время для подготовки – 3 минуты, чтобы подготовить выступление уже нового назначенного спикера. Во втором раунде обучающиеся стараются опровергнуть сказанное оппонентами и предоставить новые аргументы (2-3), либо расширить старые и еще раз объяснить, почему они верны.

Третий раунд подразумевает заключительную речь каждой команды. В обучающих целях следует снова произвести смену спикеров. Важно действовать как можно больше старшеклассников. Участники сторон «за» и «против» как бы подводят итог, показывая, как приведенное их командой решение и аргументы улучшают положение и как оппоненты не смогли их опровергнуть.

3. Заключительный этап. В результате дебатов судья (учитель) благодарит обучающихся за участие, хвалит за проделанную работу, а также определяет, какая команда была убедительнее. Критерии, по которым оцениваются выступления: содержательность, структурированность, логичность, культура общения, убедительность аргументов. Происходит рефлексия, в ходе которой обучающиеся, которые не успели примерить роль спикера, могут высказаться и поделиться своим мнением.

Языковые ошибки, сделанные в монологах, обсуждаются и корректируются учителем в индивидуальном порядке.

Таким образом, в процессе дебатов как минимум шестеро обучающихся могут построить связные монологи на заданную тему. Отмечается положительный эффект командной работы, поисковой деятельности. Обучающиеся максимально включены в процесс, внимательно следят за ходом дискуссии, учатся слушать и понимать оппонентов, развивают свое критическое мышление. Происходит закрепление изученных лексических единиц, речевых клише, и, конечно же, развитие навыков и умений монологической речи.

Исследование показало, что процесс обучения монологической речи в старших классах может быть существенно эффективнее, если современные педагоги будут организовывать учебный процесс в интересном формате, обращаясь к дискуссионным формам работы. Проблемные вопросы, заложенные в основе дискуссии, отвечают интересам старшеклассников, повышают

мотивацию, эмоциональную включенность детей, побуждают их высказать свое мнение. Среди многочисленных форм организации дискуссии был рассмотрен процесс организации дебатов на тему “Never put too much trust in friends”. Приведенный алгоритм действий при тщательной подготовки учителя направлен на англоязычную речевую практику, способствует формированию коммуникативных навыков обучающихся, развитию навыков и умений выражать свое мнение, отстаивать его, соблюдать речевой этикет.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. 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. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Мухортова И. И. Учебные модели дискуссии в процессе обучения английскому языку // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология, 2013. – № 1. – С. 10.
3. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс]. – URL : <https://fgos.ru/>

УДК 372.881.111.1

*Кириллова К. А., Семенова Е. С.*

### **МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

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

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию использования приемов мнемотехники для обучения лексическому аспекту английского языка в средней школе. В статье рассматриваются некоторые особенности методики преподавания лексики на уроках английского языка на среднем этапе обучения, основные принципы мнемотехники, история ее создания и ее возможности применения для эффективного запоминания новой лексики на уроках английского языка. Также приводится исследование, которое демонстрирует, что использование различных видов мнемоники способствует значительному увеличению уровня усвоения лексического материала.

**Ключевые слова:** методика обучения, английский язык, лексика, лексический навык, мнемотехника, средняя школа.

Изучение любого иностранного языка представляет собой длительный и трудоемкий процесс, который для обучающегося начинается ещё в начальной школе. На первых этапах обучения школьник уже может столкнуться с некоторыми трудностями, которые могут оказать влияние на успеваемость обучающегося в целом и на его мотивацию к дальнейшей работе. В большинстве случаев программа начальной школы легче усваивается обучающимися, чем в средней школе. Образовательная программа обучения английскому языку в средней школе отличается как по объёму материала, так и по методам обучения, которые выбираются в соответствии с возрастными особенностями и языковым уровнем обучающихся.

Одной из трудностей в освоении английского языка в средней школе является запоминание лексического материала. На данном этапе обучения учебный процесс ориентирован на изучение более сложных и специфических тематических слов и выражений, которые представляют собой не конкретные понятия, а абстрактные. Практический опыт показывает, что в связи с маленьким количеством учебных часов и большим объёмом знаний некоторая часть рассмотрения учебного материала переходит в самостоятельную работу, в том числе изучение лексики.

Для успешного овладения языком необходимо запомнить значительное количество новых слов, идиом, фразеологизмов и лексических конструкций. Обучающемуся приходится не только учить новую лексику, но и научиться правильно применять ее в речи в зависимости от контекста и значения слова. Проведенный опрос среди учителей показал, что все опрошенные учителя сталкиваются с данной проблемой.

Трудностям обучения лексики в методике уделяются особое внимание. Так, в научных трудах А. А. Миролюбова «Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность» и Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика» мы находим подробные классификации трудностей [6; 2].

Основным понятием в методике преподавания лексики является формирование лексического навыка. Лексический навык – это доведенное до автоматизма умение в зависимости от конкретной коммуникативной задачи правильно подбирать слова в нужной форме и значении, комбинировать их с предыдущими и последующими лексическими единицами. Главной целью обучения лексике является формирование продуктивного и рецептивного лексических навыков. Продуктивный лексический навык означает способность человека активно использовать новые слова и выражения в коммуникации и при создании текстов, основываясь на знании и понимании смысла данных лексических единиц. Рецептивный лексический навык, в свою очередь, относится к умению интерпретировать смысл слов и фраз в контексте их использования. Таким образом, продуктивный лексический навык способствует развитию говорения и письма, а рецептивный – чтению и аудированию [2].

Процесс формирования лексического навыка осуществляется в несколько этапов:

1. ознакомление (ориентировочно-подготовительный этап),
2. выполнение тренировочных упражнений (ситуативный этап),
3. использование новой лексики в условно-речевых и речевых упражнениях (вариативно-ситуативный этап) [3].

Процесс запоминания слов является индивидуальным и зависит от особенностей мышления, восприятия информации индивидом, универсальный способ отсутствует. Но существуют технологии, которые дают возможность улучшить процесс запоминания. Одним из таких способов является мнемотехника. Мнемотехника (от греч. Mnemonikon) – «искусство запоминания, означает совокупность приёмов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путём образования искусственных ассоциаций» [1].

Применение методов мнемоники на уроках английского языка в средней школе может стимулировать активную деятельность обучающихся, улучшить их память, ассоциативные способности и их возможности к запоминанию новой лексики. Особенно в контексте современного образования, где внимание уделяется индивидуализации образовательного процесса и развитию креативности у учеников, использование методов мнемотехники может существенно повысить эффективность обучения, вовлеченность обучающихся и результативность изучения английского языка.

Мнемотехника известна уже как минимум две тысячи лет. Утверждается, что термин «мнемоника» был введен Пифагором Самосским в VI веке до н. э. Первое сохранившееся произведение по мнемотехнике приписывается Цицерону. Джордано Бруно изучал, разрабатывал и преподавал мнемотехнику. Особый интерес к изучению мнемонических приемов проявлял Аристотель, который впоследствии обучал этому искусству своего ученика Александра Македонского. Также известно, что Юлий Цезарь и Наполеон Бонапарт обладали феноменальной памятью, благодаря мнемотехнике [5].

Основным понятием в мнемотехнике является «ассоциация». Ассоциация в психологии представляет собой «связь между двумя содержаниями опыта (ощущениями, образами, мыслями, чувствами и т.п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечёт за собой и появление другого» [1]. Чем чаще возникает в опыте такая связь, тем прочнее становится ассоциация. Таким, образом, обучающемуся предстоит связать новую информацию с уже имеющимися в сознании знаниями, что способствует быстрому усвоению новой информации.

Существуют различные классификации приёмов мнемотехники, предложенные исследователями. Например, Фрэнсис Беллецца выделяет методы связок, локусов, кодирования по первой букве, кодирование конкретных и абстрактных понятий, а также создание рифм [7]. С другой стороны, И.

Томпсон подразделяет мнемонические приёмы на лингвистические, пространственные, зрительные, вербальные и методы физической реакции (отклика) [8].

В данной работе мы хотим вам продемонстрировать возможности использования мнемотехники при обучении лексике и применение данной методики на этапе семантизации. По-нашему мнению, мнемотехнику важно применять именно на данном этапе, что позволит сократить временные затраты на тренировочные упражнения и как можно раньше приступить к условно-речевым и речевым.

Материалом исследования является лексический материал из учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» Е. Ваулина, Д. Дули, В. Эванс, О. Подоляко для 8 класса. Испытуемыми выступили обучающиеся из 8 класса МАОУ «СОШ №65» г. Чебоксары. Для эксперимента были отобраны две группы реципиентов: опытная и контрольная. В опытной группе работа с обучающимися по обучению лексике основывалась на различных видах мнемотехники. В контрольной группе на всех этапах эксперимента обучающиеся проходили изучение нового лексического материала традиционным способом. Анализ данных включал статистическую обработку, сравнительное изучение результатов тестов и объективную оценку уровня эффективности применения методов мнемотехники на уроках английского языка в средней школе.

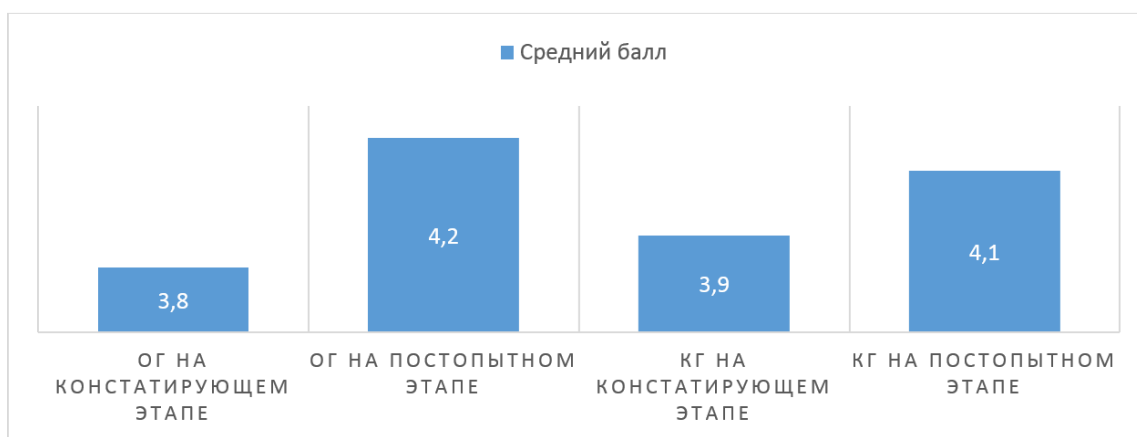
На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика уровня сформированности лексических навыков с обучающимися обеих групп с учетом изученной темы «Socialising» из модуля 1А. Средний балл обучающихся составил 3,8 в опытной группе, 3,9 – в контрольной. Таким образом, в опытной группе средний балл ниже на 0,1, чем в опытной.

Далее на формирующем этапе на последующих уроках были применены различные способы мнемоники при введении новой лексики по теме «Food preparation verbs». Для запоминания таких лексических единиц, как slice, peel, pour, chop, grate, beat, melt, нами были применены фонетическая ассоциация и визуализация. В целях экономии времени учитель заранее подготовил различные идеи запоминания лексики с помощью мнемонических приемов. Важно отметить, что обучающиеся не ограничены в использовании только предложенным учителем вариантом ассоциации. У обучающихся была возможность придумать собственные ассоциации и поделиться своей идеей со сверстниками.

Например, запомним слово «reel» – очистить. Опираясь на метод фонетической ассоциации, представляем очень грязную ПИЛУ и ее срочно нужно очистить. Следующее слово – chop – измельчать. Представляем искусного шеф-повара, который очень умело и быстро измельчает овощи и по всей кухне раздается звук чоп-чоп-чоп. Во втором примере мы используем визуализацию.



На контрольном этапе эксперимента, цель которого выявить эффективность применения мнемотехники при изучении нового лексического материала, обеим группам было предложено пройти тест из двух заданий по теме «Food preparation verbs». Контрольный тест выявил, что использование различных видов мнемоники на этапе семантизации оказал значительное влияние на процесс формирования лексического навыка. В контрольной группе разница между констатирующим и контрольным этапами составила 0,2 балла. В опытной группе динамика усвоения лексического материала повысилась на 0,4 балла.



Диагностика результатов опытной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах (средний балл).

Вводя мнемонические приемы в образовательный процесс обучения иностранному языку, а именно лексическому аспекту на этапе семантизации, мы выявили несколько условий, которые необходимо соблюдать для получения эффективного результата. Для создания ассоциативной связи, которая прочно закрепится в сознании, следует создавать образы определенным образом:

1. Привязывать образы к реальным объектам или событиям – чем более конкретная и знакомая ассоциация, тем легче ее будет запомнить.
2. Использовать яркие и необычные образы – чем интереснее и необычнее ассоциация, тем легче ее запомнить.
3. Связывать образы с чувствами и эмоциями – ассоциация должна вызывать сильные эмоции, чтобы ее было легче запомнить.
4. Делать образы логичными и последовательными – они должны легко связываться друг с другом.

Важную роль играет повторение. Постоянное повторение ассоциаций важно при изучении информации с помощью мнемотехники, потому что это помогает закрепить в памяти созданные связи и впоследствии легче будет вспомнить информацию при необходимости. Кроме того, постоянное повторение помогает улучшить концентрацию и внимание, что также способствует более эффективному запоминанию материала.

Таким образом, мы выяснили, что использование приемов мнемотехники для обучения лексическому аспекту на уроках английского языка в средней школе имеет существенное положительное влияние на эффективность обучения и запоминание новой лексики у обучающихся. Разработанный материал по применению приемов мнемотехники может быть полезен как для преподавателей, так и для обучающихся, желающих улучшить свои навыки в изучении английского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Большая Российская энциклопедия 2004 – 2017* [Электронный ресурс]. – URL : <https://old.bigenc.ru/about> (дата обращения 05.03.2024)
2. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2009. – 336 с.
3. *Доржиева Э. А.* Методические приемы по формированию лексических навыков при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // «Ученые заметки ТОГУ». – 2013. – Том 4. – №4. – С. 1995–1998.
4. *Зиганов М. А.* Мнемотехника Запоминание на основе визуального мышления. – М. : Образование, 2002. – 267 с.
5. *Ильюченко Р. Ю.* Память хорошая, память плохая : монография. – Н. : Наука, 1991. – 161 с.
6. *Миролюбов А. А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – О. : Титул, 2010. – 464 с.
7. *Bellezza, F. S.* Mnemonic Devices: Classification, Characteristics, and Criteria. *Review of Educational Research*, 1981. – №8. – Pp. 247–275.
8. *Thompson, I.* *Memory in Language Learning*. – NY : Prentice-Hall, 1987. – Pp. 43–56.

УДК 372.881.111.1

*Короткина К. В., Коваленко А. В.*

### **ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ И ПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

*Сургутский государственный педагогический университет,  
г. Сургут, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье обосновывается эффективность использования грамматических игр на уроках английского языка при формировании рецептивных и продуктивных навыков. Здесь приводятся описание, содержание, ход и результаты проведенного нами экспериментального исследования в МБОУ «СОШ №6» г. Сургут. Обучение грамматически правильному оформлению высказываний происходит путем формирования грамматических навыков. Обучение грамматике, как одному из главных разделов изучения иностранного языка происходит на практике. Грамматическая игра

является одним из действенных способов для закрепления и совершенствования грамматических навыков. Однако, на сегодняшний день, существует ряд проблем, с которыми сталкивается учитель общеобразовательной школы: ограничение времени школьного курса, совместное обучение грамматики с другими учебными задачами.

**Ключевые слова.** Грамматические навыки, грамматическая игра, методика преподавания, экспериментальное исследование, российское образование, английский язык.

Игры – один из самых интересных и эффективных способов обучения английской грамматике. Виды интерактивного обучения включают использование игр на уроках. Использование игр в обучении иностранному языку изучалось многими учеными. По мнению известного лингвиста У Ли, «игра всегда имеет четкое начало и конец, и в нее всегда играют по правилам».

Грамматические игры помогают участнику (обучающемуся) активно говорить, усваивая материал. При использовании грамматических материалов они раздражают учащихся своим разнообразием, тогда как использование грамматических игр помогает сделать обучение более интересным и увлекательным. С помощью грамматических игр улучшаются коммуникативные навыки учащегося, и у него появляется возможность использовать язык, который он изучает.

При изучении иностранных языков с помощью игровых технологий обучающиеся незаметно усваивают новый языковой материал. В игре все равны, она полезна даже слабым ученикам, которые из-за своей находчивости и сообразительности могут стать первыми в игре.

Для того, чтобы доказать эффективность использования грамматических игр, нами было проведено экспериментальное исследование.

**Гипотеза** эксперимента состояла в следующем: применение игровых технологий для развития рецептивных и продуктивных грамматических навыков на уроках английского языка на среднем этапе обучения повышают уровень их сформированности. Игровые технологии вызывают у обучающихся интерес и способствуют их вовлечению в процесс обучения.

**Задачи** эксперимента:

1) изучить учебно-методический комплекс (УМК) «*Spotlight 6*» Ю. Е. Ваулиной, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс на предмет способов развития грамматических навыков и применения грамматических игр;

2) выявить уровень сформированности рецептивных и продуктивных грамматических навыков до и после проведения экспериментального исследования;

3) разработать комплекс упражнений с применением грамматических игр согласно изучаемым темам для формирования рецептивных и продуктивных грамматических навыков;

4) использовать предполагаемую методику работы по использованию игровых технологий в процессе обучения английскому языку для формирования рецептивных и продуктивных грамматических навыков;

5) проверить эффективность грамматических игр как методического приема формирования рецептивных и продуктивных грамматических навыков на контрольном этапе;

6) провести анализ полученных результатов.

Мы выбрали шестой класс обучения, так как именно в этот период, по данным психологии и методики, основой интереса являются внутренние мотивы (коммуникативно-познавательные, которые образуются в непосредственной деятельности по овладению иностранным языком) и поэтому мотивация к изучению предмета снижается. Согласно исследованиям, существенную роль в формировании положительного отношения подростков к учению, играют идейно-научная содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой познавательной деятельности, дающей учащимся возможность переживать радость самостоятельных открытий. Отсюда возникает необходимость разнообразить процесс учения и вызвать интерес у обучающихся. Таким образом, применение игровых технологий целесообразно в достижении данной цели.

**Структура эксперимента** предусматривала:

1) констатирующий этап;

2) формирующий этап;

3) контрольный этап.

На констатирующем этапе нами были выявлен изначальный уровень овладения грамматическими навыками.

Этапы констатирующего эксперимента включали:

1) анкетирование педагога-наставника и обучающихся на предмет использования грамматических игр;

2) анализ УМК «*Spotlight 6*» Ю. Е. Ваулиной, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс;

3) разработка тестовых заданий для выявления изначального уровня развитости рецептивных и продуктивных грамматических навыков;

4) проведение теста, его анализ и описание результатов констатирующего этапа.

При обработке и анализе результатов констатирующей диагностики, было выявлено, что 6 обучающихся показали низкий уровень развитости рецептивных и продуктивных грамматических навыков. Остальные 9 обучающихся продемонстрировали положительные результаты, из них 6 оказались в среднем уровне и 3 – в высоком. Средний балл уровня развитости рецептивных и продуктивных грамматических навыков составил 20 баллов из 36, что составляет 55,5 %.

На формирующем этапе мы провели серию уроков, составленных

нами в соответствии с содержанием УМК «Spotlight 6» Ю. Е. Ваулиной. В ней мы внедрили скомпилированную нами систему грамматических игр. Целью данного этапа являлась разработка и внедрение серии уроков с применением грамматических игр, направленных на развитие рецептивных и продуктивных грамматических навыков на среднем этапе обучения в школе.

Материал формирующего этапа включал в себя разработанные нами конспекты уроков, основанные на материале УМК «Spotlight 6» Ю. Е. Ваулиной, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс, модуля 2 «Here we are!» [1, с. 15].

### Комплекс упражнений с применением грамматических игр

Таблица 1

Навыки	Грамматические навыки	Виды упражнений	Грамматический материал	Грамматические игры
Рецептивные	Навык образовывать и распознавать грамматические формы.	Языковые	Present Simple of TO BE; Prepositions of time and place; A/an, some, any; Порядок слов в утвердительном, вопросительном предложениях; Should.	«Grammar Casino» «It must be true»
Продуктивные	Навык выбирать и употреблять грамматические явления в зависимости от контекста.	Языковые Условно-речевые		«Preposition tic-tac-toe» «Grab that chair!» «Listen carefully!»
Рецептивные	Навык соотнесения значения грамматических конструкций со смыслом контекста.	Условно-речевые		«What? Where? When? » «Simon says»
Рецептивные	Навык различать сходные по форме грамматические явления.	Условно-речевые		«Crazy store» «Who wants to be a millionaire»
Рецептивные	Навык определять структуру простого предложения.	Условно-речевые		«Twenty Questions» «What time is it?» «Words to Sentences»

Продуктивные	Навык владения способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык.	Условно-рецептивные Речевые		«Tourist guide»
--------------	--	--------------------------------	--	-----------------

Целью контрольного этапа являлось доказательство обоснованности сформулированной нами гипотезы о том, что применение грамматических игр на уроках английского языка повышает уровень сформированности этих навыков у обучающихся на среднем этапе обучения в школе.

Этапы контрольного эксперимента включали:

- 1) разработка контрольного теста на уровень сформированности рецептивных и продуктивных грамматических навыков;
- 2) проведение контрольного теста на уровень сформированности рецептивных и продуктивных грамматических навыков;
- 3) статистический анализ и описание результатов контрольного этапа;
- 4) сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов.

Для того, чтобы в дальнейшем появилась возможность сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, нами была осуществлена обработка полученных экспериментальных методом Т-критерия Уилкоксона и представлена описательная статистика результатов в форме таблицы (Таблица 8).

Согласно алгоритму подсчета Т-критерия Уилкоксона сперва необходимо внести в таблицу результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Следующим шагом является вычисление разности между индивидуальными значениями каждого из этапов, после чего мы вычислили типичные (положительные) сдвиги. Затем мы перевели разность в абсолютные величины, проранжировали их и внесли в таблицу. После этого рассчитали сумму рангов по следующей формуле, где  $n=16$ :

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2}$$

После проверки мы подтвердили, что ранжирование проведено верно, поскольку сумма рангов по столбцу и контрольная сумма совпадают:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+15)15}{2} = 120$$

Таблица 2

**Сводная таблица результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента**

Обучающиеся, п	Результат пред-экспериментального среза, t <sub>1</sub>	Результат пост-экспериментального среза, t <sub>2</sub>	Разность, (t <sub>2</sub> -t <sub>1</sub> )	Абсолютное значение разности	Ранг разности
Бехруз А.	10	12	2	2	3,5
Динислам М.	31	33	2	2	3,5
Софья М.	21	28	7	7	14
София М.	13	19	6	6	12
Дмитрий О.	26	33	7	7	14
Михаил П.	17	22	5	5	10,5
Максим П.	17	22	5	5	10,5
Родион Р.	15	18	3	3	6,5
Ясмينا Р.	29	32	3	3	6,5
Артем Р.	31	34	3	3	6,5
Георгий С.	17	20	3	3	6,5
Назар С.	15	16	1	1	2
Вероника Т.	23	30	7	7	14
Тимофей Т.	17	17	0	0	1
Марьям У.	28	32	4	4	9
<b>Сумма</b>					120

Следующий шаг – подсчет суммы рангов, соответствующие сдвигам в нетипичном (отрицательном) направлении. Сумма рангов этих направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T_{\text{эмп}} = \sum t = 0$$

Критические значения Т для данного n, где n=15:

$$T_{\text{кр}} = 19 \quad (p \leq 0,01)$$

$$T_{\text{кр}} = 30 \quad (p \leq 0,05)$$

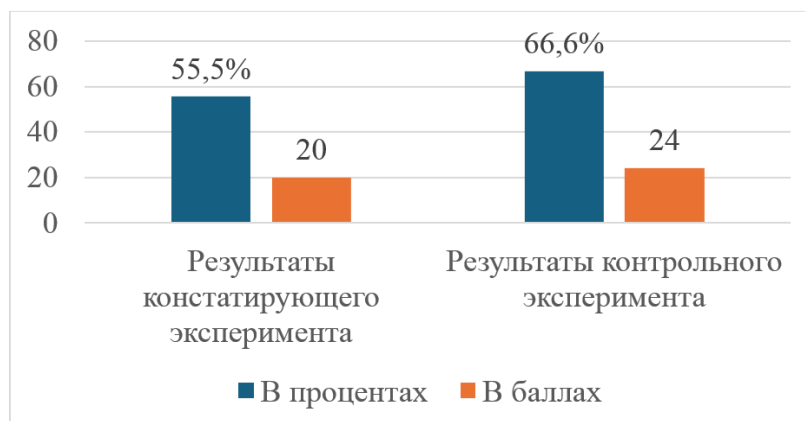
В данном случае, значение Т попадает в зону значимости:  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$ . Отсюда мы сделали вывод показатели после эксперимента превышают значения показателей после него.

Следовательно, сформулированная нами гипотеза о том, что применение грамматических игр на уроках английского языка для развития рецептивных и продуктивных навыков способствует их развитию, верна.

Для наглядного представления результатов сравнительной характеристики этапов эксперимента мы составили гистограмму. Гистограмма отражает баллы в процентном соотношении.

## Сравнительная характеристика констатирующего и контрольного экспериментов

Рисунок 1



Таким образом, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования подтверждает выдвинутую нами теорию о том, что применение грамматических игр на уроках английского языка для развития рецептивных и продуктивных навыков обучающихся на среднем этапе обучения в школе повышает уровень их сформированности. Помимо этого, грамматические игры повышают мотивацию и пробуждают интерес к процессу обучения. Результаты проведенного нами экспериментального исследования могут найти практического применения на уроках английского языка на среднем этапе обучения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Английский язык. 6 класс* [Текст] : учебник для общеобразовательных организаций / [Ваулина Юлия Евгеньевна, Дули Дженни, Подоляко Ольга Евгеньевна, Эванс Вирджиния]. – 8-е изд. – Москва : Просвещение ; Newbury, Berkshire : Express publishing, 2018. – 104, 12, [15] с. : цв. ил., табл.; 30 см. – (ФГОС) (Английский в фокусе = Spotlight).; ISBN 978-5-09-053295-2 : 3000 экз.

УДК [373.3.016:811.111'271]:371.38

*Майорова А. Ю., Григорьева Е. Н.*

### **ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ С ПОМОЩЬЮ КОМИКСОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ**

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

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена вопросу обучения диалогу с использованием комиксов на уроках английского языка в начальных классах школы. В данной работе представлена характеристика дедуктивного и



индуктивного методов обучения диалогу. Рассматривается понятие «комикс». На материале УМК “Starlight” для 2-го класса представлена методическая разработка урока. Авторы приходят к выводу о том, что комикс является эффективным и увлекательным методом при обучении диалогической речи на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** диалог, диалогическая речь, дедуктивный подход, комикс, урок.

Изучение и совершенствование навыков диалогической речи являются неотъемлемой частью процесса обучения английскому языку в начальных классах. В современном образовании активные формы обучения, включая использование наглядных материалов, игровых элементов и интерактивных заданий, становятся все более популярными. Один из инновационных подходов, способствующих эффективному обучению диалогической речи, заключается в использовании комиксов на уроках английского языка.

Под комиксом понимают особый вид повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное воспроизведение, репрезентирующее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку – графическое пространство речевого компонента [5]. Мы считаем, что данный вид наглядности является замечательным инструментом, позволяющий сформировать речевые умения и коммуникативную компетенцию даже у тех учащихся, которые испытывают трудности с концентрацией.

Однако не каждый комикс может быть эффективным. При выборе такого рода наглядности важно учитывать следующие критерия: соответствие возрасту обучающихся, их уровню и интересам; наличие ярко выраженного захватывающего сюжета; лексико-грамматическое наполнение комикса; наличие речевых моделей и структур; соответствие программным требованиям; наличие социокультурной наполненности [4].

В методике существуют два подхода обучения диалогической речи, а именно индуктивный и дедуктивный. Первый способ предполагает путь от диалогического единства к целому диалогу, а второй соответственно наоборот [6]. Однако для нашей работы более релевантным является путь на основе диалога-образца, так как сам комикс является неким образцом, в котором присутствуют активные речевые единицы и структуры необходимые для усвоения. Важно также отметить то, что словарный запас у учащихся начальной школы минимален, поэтому на данном этапе практически нет никакой необходимости обучать диалогической речи с помощью индуктивного подхода.

Для нашего исследования также требуется рассмотреть модель обучения по выбранному нами пути. Так, А. Н. Щукин и Г. М. Фролова выделяют следующие этапы работы с диалогом-образцом:

1) Первый этап предполагает представление комикса, то есть знакомство с текстом диалога, которое предъясняется на основе либо аудирования, либо чтения.

2) Второй этап – закрепление, на котором диалог-опора читается по ролям, преподаватель проверяет понимание текста и опорных структур с помощью ответно-вопросных заданий, заданий на определение верных/неверных утверждений, также предлагаются упражнения на закрепление материала и отработку элементов диалога. Образец заучивается наизусть.

3) На последнем этапе диалог воспроизводится по ролям, предлагаются задания речевой направленности на материале диалога [там же].

Перед разработкой фрагмента урока был проведен анализ 3-х учебных методических пособий для 2-го класса, а именно “Spotlight”, “Starlight” и “Rainbow”. Мы провели сравнительный анализ на наличие выше перечисленных критериев. В ходе исследования нами были получены следующие результаты: (см. таблицу)

Критерии оценивания	Spotlight	Starlight	Rainbow
Наличие комиксов	+	+	отсутствуют
Соответствие возрасту	+	+	-
Соответствие уровню	+	+	-
Наличие ярко-выраженного захватывающего сюжета	отсутствует	+	-
Лексико-грамматическое наполнение	неадекватное	адекватное	-
Наличие речевых структур и моделей	+	+	-
Наличие социокультурной наполненности	+	+	-

Исходя из данных таблицы, мы можем сделать вывод о том, что самым идеальным учебником для работы с комиксом является “Starlight”. Именно в нем реализуются все вышеупомянутые критерии. В связи с этим, при разработке фрагмента урока, основанного на дедуктивном подходе и вышеперечисленной модели обучения диалогической речи, был использован данный учебно-методический комплекс. За основу нами был взят комикс по теме “My Body”, в котором доктор Сова пытается помочь таким второстепенным персонажам, как Оленю, Медведю и Лягушке. Однако в ходе осмотра главный герой подвергается всяким негативным воздействиям со стороны своих пациентов. В комиксе представлены несколько речевых моделей: “What’s the matter?”, “Oh, dear! Let me see”, “Sorry, doctor” и “My head

hurts” [1]. Следует уточнить, что в последнем примере определённая лексическая единица, а именно “head” меняется в зависимости от того, какая часть тела «подвергается» боли.

Перед знакомством непосредственно с самим текстом комикса важно создать дефицит информации для стимулирования интереса к диалогу-образцу. Например, мы предлагаем учащимся, глядя на изображения, догадаться о содержании комикса либо попросить учащихся определить, кто главный персонаж данной истории. Немало важным является снятие лексических, грамматических и фонетических трудностей. Так, например, учащиеся могут подчеркнуть незнакомые слова в тексте и обсудить свои полученные результаты в парах. После чего, учитель просит детей назвать слова, которые вызывали определенные трудности, записать их на доске и объяснить значение той или иной лексической единицы, подсказать с произношением.

Далее мы приступаем к работе с текстом диалога. В учебно-методическом комплексе “Starlight” для 2-го класса предъявление текста-образца происходит с помощью аудирования. В связи с этим, учащиеся слушают аудиозапись и следят за репликами персонажей.

На следующем этапе происходит проверка понимания текста комикса учащимися. Здесь учителю предстоит дать вопросно-ответные упражнения. Так, например, можно задать такого рода вопросы: какая часть тела болит у Оленя, у какого персонажа болит язык, кем работает Сова или кто был последним пациентом доктора.

Важно не забывать об активных заданиях, так как дети начальной школы, как правило, отличаются непоседливостью, неусидчивостью. В связи с этим, можно скомбинировать упражнения на true/false с какими-либо движениями. Например, если утверждение верное, то учащимся надо положить свои руки на голову, а если – неверное, то необходимо сложить руки на груди. Важно в течение всего урока давать детям возможность подвигаться.

После выполнения такого рода упражнений следует вторичное предъявление текста диалога, а именно предлагается прочесть текст по ролям. В ходе чтения учитель может подправлять неверное произнесение учащимся той или иной лексической единицы, а также корректировать интонацию и контролировать актерскую игру детей.

Кроме того, на данном этапе важно поработать со структурой диалога-образца. Например, мы предлагаем поделить учащихся на две команды и попросить их расставить в правильном порядке перемешанные кадры комикса на доске. После чего, команды меняются местами для того, чтобы проверяют правильность выполнения задания своих соперников.

К тому же, учитель может дать задание на соотнесение реплик с героями комикса. Также предлагается из слов собрать реплики персонажей либо из реплик собрать уже целостный диалог.

Упражнения на подстановку являются значительными на данном этапе: «заполните пропуски в репликах персонажей недостающими словами» [2]. Немаловажным здесь является упражнение на сужение или расширение. Так, например, уберите лишние слова, речевые модели в репликах персонажей комикса или соответственно наоборот – добавьте слова вежливости как пример.

Целью последнего этапа является выведение в речь речевых структур и лексических единиц, входящие в состав диалога-образца. Сначала выполняются, как правило, репродуктивные речевые упражнения. Например, учитель заранее готовит комикс, в котором отсутствуют какие-либо слова, для того, чтобы учащиеся дописали реплики по памяти. Также можно поделить учащихся на пары для того, чтобы они разыграли сценку между собой с опорой на текст.

Затем проделав вышеописанное задание, учитель переходит к продуктивному речевому упражнению. Учитель делит учащихся на пары и просит «поразмышлять о предыстории комикса», подумать о том, как тот или иной персонаж поранился. Также можно предложить «придумать свою концовку истории» [2]. Второе задание предполагает работу с мягким игрушечным мячом. Дети встают в круг и каждый по очереди задает вопрос (What`s the matter?) любому ребенку, после чего кидает ему мяч. Отвечающий, реагирует с помощью речевой модели с диалога-образца (My leg hurts) и также задает вышеупомянутый вопрос другому учащемуся. Дети продолжают работать с мячом до тех пор, пока каждый из них не выскажется.

В конце урока учитель предлагает следующее домашнее задание, а именно используя диалог-образец нарисовать собственный комикс используя изученные речевые образы и модели.

Таким образом, обучение диалогической речи с использованием комиксов в начальной школе является эффективным и увлекательным методом, способствующим развитию коммуникативных навыков учащихся. Комиксы не только стимулируют речевую активность учеников, но и способствуют развитию творческого мышления и воображения. Они делают процесс обучения более интересным и доступным, что способствует активному участию детей в уроке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова К. М. Звездный английский. 2 класс. Часть 1. – М. : Просвещение, 2011. [Электронный ресурс]. – URL : [https://vk.com/doc139107923\\_562556300?hash=z9yJcYmoZ4wcXzwyIgtrezTOE3uNPFglwYfZR6qQfDX&dl=boOXzdEzUI0fa22hAzrHoAel9VQhKvk8xf71Po7UCpk](https://vk.com/doc139107923_562556300?hash=z9yJcYmoZ4wcXzwyIgtrezTOE3uNPFglwYfZR6qQfDX&dl=boOXzdEzUI0fa22hAzrHoAel9VQhKvk8xf71Po7UCpk) (дата обращения: 16.04.2024)

2. Григорьева Е. Н., Абрамова А. Г., Леонтьева Л. Е. Обучение диалогической речи с помощью комиксов на занятиях английскому языку в вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2023. – № 3 (120). – С. 70–77.

3. *Миролубов А. А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. [Электронный ресурс]. – URL : [https://vk.com/doc-58168585\\_439594350?hash=Q9DV3vhYwk6J7roOsJkyznmVJczpIqDRPP4MjUNzO9z&dl=ktO1AehKH6W960RiaBm7ocHFOVY10g1NjzsVssPkG6P](https://vk.com/doc-58168585_439594350?hash=Q9DV3vhYwk6J7roOsJkyznmVJczpIqDRPP4MjUNzO9z&dl=ktO1AehKH6W960RiaBm7ocHFOVY10g1NjzsVssPkG6P) (дата обращения: 13.04.2024)

4. *Пархоменко Е. В.* Актуальность обучения говорению на уроках английского языка. – Старый Оскол : Мультиурок, 2019. [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/files/aktualnost-obucheniia-govoreniiu-na-urokakh-anglii.html> (дата обращения: 12.04.2024)

5. *Сонин Е. В.* Комикс: психолингвистический анализ. – Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 1999. – 111 с.

6. *Щукин А. Н.* Методика преподавания иностранных языков. – М. : Издательский центр «Академия», 2015. – 216 с.

УДК 372.881.111.1

*Максимова Т. Н., Семенова Е. С.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА STORYTELLING ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

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

**Аннотация.** В современном образовательном процессе все больше применяются методы, основанные на активности учащихся и их включенности в учебный процесс. Одним из таких методов является storytelling – искусство рассказывания историй. Storytelling не только позволяет разнообразить уроки английского языка, но и способствует развитию коммуникативных навыков учащихся. Авторами рассмотрены методы storytelling, используемые на уроках английского языка, обоснованы условия обучения, которые должен реализовать учитель для эффективного обучения говорению на иностранном языке с применением метода storytelling.

**Ключевые слова:** storytelling, обучение говорению, английский язык, методика обучения, уроки английского.

Сегодня одной из наиболее важных задач для учителя английского языка является обучение говорению. Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. В современных реалиях это сложное явление, в результате которого возникает высказывание, как результат применения своих знаний на практике. Распространённый метод, который позволяет сделать процесс обучения максимально интересным и качественным, является метод storitelling [2].

Сторителлинг (TPRS – Teaching Proficiency and Reading Through

Storytelling) как метод обучения английскому языку был основан преподавателем испанского языка Рэйем Блэйн.

Метод storitelling активно используют на уроках английского языка. Благодаря storitelling учащиеся имеют возможность развивать свой навык общения непосредственно в разговоре через участие в историях.

В настоящее время теоретики трактуют storitelling как искусство рассказа историй, которые непосредственно используется в определённой культуре, либо области жизни. Если рассматривать storitelling как метод, то он позволяет учащимся совершенствовать свои фонетические, лексические, грамматические навыки и умения говорения.

Одной из причин успеха метода storitelling в настоящее время является тот фактор, что происходит узкое соответствие естественного процесса изучения языка. Здесь можно провести аналогию с детьми, которые в первые учатся говорить. То есть они начинают учиться говорить с простых слов и фраз, затем постоянно совершенствуясь прогрессируют и переходят к более сложным структурам языка. Дети в процессе учатся, слушают и повторяют действия взрослых рассказчиков, наблюдая за ними [8].

Очевидное преимущество использования storytelling в обучении говорению на уроках английского языка заключается в том, что история захватывает внимание и создает эмоциональную связь с учащимися. Когда учащийся заинтересован, он более мотивирован и открыт к изучению языка. Storytelling создает возможность для взаимодействия и обсуждения истории, что стимулирует активное использование языка в устной речи. Кроме того, использование мультимедийных материалов, таких как картинки, видео или аудиозаписи, помогает учащимся лучше понять и запомнить содержание истории.

Storytelling – это не только обучение, но и приключение, которое увлекает учащихся и погружает в мир английского языка, непроизвольно запоминая новые слова и овладевая новыми грамматическими конструкциями [5]. Поскольку данный метод предполагает прослушивание текста, он эффективен при формировании аудитивных навыков и умений.

Подбирая материал, учитель должен учитывать возраст учащихся, уровень знаний английского языка и интересы учащихся. Учитель может применять классические рассказы, сказки, легенды, рассказы современных писателей. С целью привлечения внимания можно использовать предметную и зрительную наглядность, например, игрушки, картинки, фрагменты из фильмов.

Использование метода storytelling, или рассказывания историй, стало все более популярным для обучения говорению на уроках английского языка. К сожалению, в современных УМК всё еще не хватает дополнительных материалов и упражнений для обучения говорению посредством использования метода Storytelling.

Так, например, анализ УМК Spotlight 5 Ваулиной Ю. В. показал отсутствие материалов и упражнений для чтения или составления историй. Однако УМК Spotlight 2-4 имеют истории для изучения и с этим можно работать. Но что делать учителю, который работает с УМК с отсутствием TPRS?

Мы живем в современном мире, где появляется все больше интересных сайтов и приложений для облегчения работы. Так, существуют сайты, которые помогут составить историю или аудио к истории или задания для них. Рассмотрим самые интересные на наш взгляд.

1. TimeLineJS. Это ось времени (линия времени или хронология) с готовыми исходными шаблонами, в которых учитель может вписать те данные, которые необходимы для составления истории. Например, в качестве отработки пройденной темы с употреблением дат и произношения чисел, можно в виде таблицы дать даты и краткую информацию, исходя из которой ученикам необходимо создать хронологию событий в единую историю.

2. SoundCiteJS. Этот сайт позволяет «оживить» текст, придавая ему эмоциональную окраску. Аудиофайл не изолирован; он играет прямо под выбранным вами текстом. Аудио – это мощное устройство, которое позволяет сконцентрироваться на прослушивании, а не на просмотре видео. Однако нельзя отрицать, что просмотр видео является чем-то лишним. Ведь использование аудио или видео материалов будет зависеть от цели урока.

3. JuxtaposeJS. Данный сервис довольно прост в использовании. Все что нужно это ввести ссылки на изображения, которые необходимо сравнить. Идеально подходит для отработки времен – сравнения историй, до/после, в которых нужно описать что было и что происходит сейчас.

4. Интерактивная карта StoryMap. Данный вебсайт отлично подходит для того, что рассказать историю максимально доступно и ярко. Инструмент позволяет визуализировать информацию на карте, на которой происходили якобы события в истории. Способы применения и использования визуальной карты зависят от учителя.

5. SceneVR. Это один из самых интересных способов рассказать историю. Этот сайт позволяет оживить панорамные картинки или VR готовых картинок в слайд-шоу позволяя создавать картинки для историй на 360 градусов. Простой в пользовании инструмент может упорядочить фото, а также добавить к ним описание или текст.

Существуют множество других сайтов, инструментов и приложений таких как Tilda, в которой самому можно создать сайт для отдельной истории, Canva, Figma, Piktochart, Creately, Google Chart и другими, но ими, на наш взгляд пользоваться сложнее.

Сайты и инструменты, описанные выше, лишь могут помочь составить интересные материалы для уроков с использованием метода Storytelling. Условно работу по данному методу можно разделить на 3 этапа:

- предтекстовый;
- текстовый;

- послетекстовый.

На предтекстовом этапе до чтения истории классу учителю необходимо обучить лексике, грамматике, культурологическому аспекту при необходимости или по крайней мере повторить их для снятия трудностей.

На текстовом этапе учитель может прочитать сказку, историю, рассказ перед всем классом, меняя голоса для разных персонажей с жестами, эмоционально, используя длительные паузы, вызывая интригу, вовлекая учеников в процесс, с помощью вопросов вместе с учениками предсказывает дальнейшую цепочку событий. Чтение книги вслух отлично подходит для младших школьников и готовит их от изучающего к ознакомительному чтению.

Учитель также может дать ученикам начало истории (можно даже сделать пропуски или вставить картинки вместо изученных слов) и они должны составить продолжение истории. Следующее рекомендуемое задание: дав ученику небольшую картинку или часть картинки, попросите учеников составить рассказ, ответив на вопросы: Who is it? Where is he? What is he doing? What is going to happen next?

После прослушивания части рассказа можно предложить детям придумать конец рассказа, или наоборот, начало рассказа, пересказать текст с опорой на картинки, ключевые слова или план, изменить историю, применяя другой жанр, проинтерпретировать текст. Таким образом развивается воображение, творческое и критическое мышление учащихся.

На послетекстовом этапе можно предложить следующее задание: ученики, вытаскивая заранее подготовленные учителем картинки, слова или предложения составляют с ними историю устно или письменно. Можно также использовать story cubes или комиксы. На первых порах можно предложить ученикам план создания своего рассказа:

Define the genre for your story.

Describe your main character.

Choose the location of the action.

Describe what happens to the main character.

Describe what happens at the end of the story.

Помимо прослушивания рассказа, можно на основе содержания данного текста выполнить следующие задания: драматизация диалога, ролевая игра. Во внеклассной работе ученики также могут создавать свои истории, записывать их в аудио или видеоформате или представить их перед учащимися. Таким образом дети учатся преодолевать страх перед публичными выступлениями.

Путем рассказа историй, учащиеся привлекаются к активному общению на иностранном языке, что способствует повышению уровня их речевой и языковой компетенции.

Метод storytelling при обучении говорению делает процесс обучения более интересным и увлекательным для учащихся. Рассказы и истории со-



здают атмосферу сопереживания и эмоционального вовлечения, что помогает лучше запоминать и осваивать новый материал. Присутствие элементов драмы, юмора, интриги и неожиданности в рассказах делает процесс обучения говорению более захватывающим и мотивирующим.

Кроме того, использование метода *storytelling* в обучении говорению способствует развитию у детей навыка фонетической правильности произношения. Они подражают произношению носителя языка, изучают интонацию и ритм английского языка, что положительно влияет на их произношение и понимание речи. Занимаясь повторением и изучением высказываний и диалогов из историй, учащиеся более глубоко вникают в особенности звуков и ритма английского языка [7].

Таким образом, использование метода *storytelling* в обучении говорению на уроках английского языка позволяет развить не только навыки коммуникации, но и навыки произношения, понимания и интерпретации текста. Этот метод делает процесс обучения более интересным и мотивирующим, что способствует повышению результативности обучения и развитию языковой компетенции учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Багрецова Н. В.* Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 25–38.
2. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 363 с.
3. *Каминская Т. Л., Рыжкова О. А.* Сторителлинг в медиа: региональные интернет-издания // Ученые записки Новгородского государственного университета. – 2019. – № 6.
4. *Королева Е. В., Коньшева Ю. Р.* Применение когнитивных стратегий при обучении аудированию на уроках по иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 138–141.
5. *Кузовенкова А. И.* Сторителлинг как новая медиатеchnология // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – № 4. – С. 138–143.
6. *Матузенко Е. В., Шиленко С. И., Фёдорова Я. О.* Формирование бренд-коммуникаций как эффективной формы массовых коммуникаций // Фундаментальные исследования. – 2016. – № 4. – С. 629–634.
7. *Симакова С. И., Енбаева А. П., Исакова Т. Б.* Мультимедийный сторителлинг - теоретическое осмысление // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2019. – № 1. – С. 222–231.
8. *Сторителлинг – эффективный вариант неформального обучения* [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.trainings.ru/library/articles/id=6330> (дата обращения: 17.04.2024).
9. *Blaine, R., Seely, C.* Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school. – Berkeley, CA, 2014. – 195 p.
10. *Shin, J. K., Crandall, J.* Teaching young learners of English: From Theory to Practice. – Boston. MA : Heinle Cengage learning, 2014. – 390 p.

## **АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕДУКТИВНОГО И ИНДУКТИВНОГО ПОДХОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Академия государственной противопожарной службы МЧС России,  
г. Москва, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности использования дедуктивного и индуктивного подходов при обучении грамматике иностранного языка (на примере английского языка). Поднимается вопрос важности и эффективности освоения грамматического строя иностранного языка в современных условиях, поскольку осуществление полноценной коммуникации без знания грамматических явлений изучаемого языка не представляется возможным. Авторы анализируют основные преимущества и недостатки указанных подходов, приводят результаты исследования по выявлению эффективности их использования в процессе преподавания грамматики группам студентов с разным уровнем владения английским языком.

**Ключевые слова:** индуктивный подход, дедуктивный подход, эффективность обучения.

Грамматика является одним из важнейших аспектов обучения иностранному языку, поскольку осуществлять полноценное общение, не имея грамматических знаний и навыков, невозможно. Именно поэтому на протяжении уже многих лет грамматика как один из аспектов обучения иностранным языкам является предметом интенсивных дискуссий и обсуждений, в ходе которых ее значение и роль часто меняются под влиянием развития теории лингвистики, эволюции методов обучения, анализа практических результатов обучения, необходимости учета требований федерального государственного образовательного стандарта, а также ряда других факторов.

В настоящее время при обучении иностранному языку наблюдается тенденция к снижению роли грамматики, следствием которой является плохое владение обучающимися многими грамматическими явлениями и отсутствие понимания практической значимости целей грамматического анализа. По мнению Пенни Ур, методиста-практика, автора технологий преподавания английского языка как иностранного различным возрастным группам, грамматика влияет не только на умение правильно сочетать единицы языка, но и способствует пониманию их грамматического значения. Современные практики преподавания зачастую пренебрегают объяснением грамматического значения, а уделяют внимание лишь правильности грамматической структуры. При этом необходимо не только знать и понимать, например, как

образуется те или иные временные формы глаголов, а также знать и понимать разницу в их употреблении [5, с. 75]. В процессе изучения иностранного языка мы узнаем новые факты и явления, лингвистические понятия и грамматические категории, которые могут быть свойственны или не свойственны нашему родному языку. Изучение грамматики не должно сводиться лишь к заучиванию определенных правил, оно должно стимулировать умение логически мыслить, наблюдать, сопоставлять, анализировать и делать выводы. Овладение грамматическим строем изучаемого языка в том или ином объеме таким путем обеспечивает эффективную коммуникацию в устной и письменной форме.

В обучении грамматике иностранного языка как отечественная, так и зарубежная методики выделяют два основных подхода: дедуктивный и индуктивный. Дедуктивный подход представляет собой более традиционный стиль преподавания, при использовании которого преподаватель сначала объясняет правило образования какой-либо грамматической структуры, приводит примеры ее использования, затем закрепляет материал необходимым количеством упражнений, и только потом обучающиеся пытаются распознавать данное грамматическое явление в устной и письменной речи. К дедуктивному подходу можно отнести изучение и усвоение грамматики иностранного языка при помощи грамматико-переводного метода, при котором основной задачей обучающихся является заучивание грамматических конструкций и правил. Индуктивный подход можно отнести к более современному стилю преподавания, при котором изучение грамматики не сводится лишь к заучиванию определенных правил. Он направлен на стимулирование умения логически мыслить, наблюдать, сопоставлять, анализировать и делать выводы, поскольку новые грамматические конструкции и правила преподносятся обучающимся в реальном языковом контексте, структура предложения и текста понимается исключительно в ходе практики. Задача преподавателя заключается в том, чтобы предоставить контекст, на примере которого обучающиеся должны попытаться самостоятельно вывести правило, проанализировав его употребление. Преподаватель руководит процессом опосредованно и вмешивается в процесс, если возникают ошибки или трудности в понимании правила. Результатом данного вида деятельности становится усвоение грамматической структуры непосредственно на практике.

Данные подходы, а, соответственно, и основанные на них методы, имеют как свои преимущества, так и свои недостатки. Как было отмечено выше, при дедуктивном подходе обучающиеся сначала изучают правила и примеры, а затем выполняют серию тренировочных упражнений. Плюсы данного подхода заключаются в том, что, во-первых, он реализует принцип сознательности, а, во-вторых, может быть использован при самостоятельном изучении иностранного языка. При этом наблюдается экономия учеб-

ного времени, поскольку правило объясняется сразу и, следовательно, у преподавателя и обучающихся остается больше времени на отработку и закрепление материала. К минусам данного подхода можно отнести появление у обучающихся неизбежных трудностей с использованием грамматической терминологии, при этом грамматика, как правило, отрабатывается на «безликих» упражнениях, вне формируемых речевых умений, что является менее эффективным, чем демонстрация и объяснение материала на конкретных контекстуальных примерах. При этом подробное объяснение грамматического материала увеличивает ТТТ (teacher talking time – время, когда преподаватель говорит на занятии), что зачастую приводит к потере концентрации и интереса у обучающихся.

При индуктивном подходе обучающимся приходится самостоятельно анализировать явления и формировать правила, а затем выполнять серию тренировочных упражнений. Плюсы данного подхода заключаются в реализации принципа сознательности и использовании поискового способа изучения, который развивает навыки наблюдения и языковую догадку. К плюсам, безусловно, можно отнести стимулирование умственной активности у обучающихся, обеспечивающее произвольное запоминание изучаемых грамматических правил, а также полную их вовлеченность в процесс обучения, увеличивающую интерес к изучаемому материалу и повышающую самооценку. К минусам данного подхода относят длительный этап ознакомления с новым материалом, а также возможность появления устойчивых ошибок при неверно выведенном правиле, поэтому со стороны преподавателя должен осуществляться постоянный контроль обучающихся при формировании ими гипотез и выводов, кроме того, не все языковые явления можно объяснить индуктивно [1, с. 115].

К индуктивному подходу можно отнести изучение и усвоение грамматики иностранного языка путём метода управляемых открытий (Guided Discovery), когда обучающиеся наблюдают, сопоставляют, анализируют информацию, формулируют гипотезы и делают выводы в процессе общения друг с другом. Обучение с помощью такого метода предполагает определённую степень участия преподавателя, задачей которого является предоставление студентам примеров контекста с новой грамматической структурой и правильное формулирование вопросов, направленных на формирование и выдвижение правильной гипотезы и оценку понимания обучающимися изучаемого материала. Таким образом преподаватель ненавязчиво корректирует движение студентов в правильном направлении, чтобы избежать ошибочного понимания грамматических явлений и связанных с ними правил. Поскольку при использовании метода управляемых открытий обучающиеся активно принимают участие в процессе обучения, который подразумевает их собственные рассуждения, догадки, обоснования и выводы, это делает процесс обучения интересным и запоминающимся, хотя и требует значительно большего времени для эффективного применения методики Guided

discovery в отличие от методов в рамках дедуктивного подхода. Поэтому многие преподаватели вынуждены от него отказываться в целях экономии учебного времени.

Применение метода управляемых открытий можно разбить на пять основных этапов. Первым шагом является представление грамматической конструкции в контексте для понимания её значения и функции. Учащемуся сначала даётся текст для чтения или аудирования, в котором он должен заметить изучаемую грамматическую структуру в связном контексте. Преподаватель может сам выбрать текст: устный или письменный любой степени сложности в зависимости от уровня владения иностранным языком обучающимися, с ярко выраженными аспектами, которые дают возможность максимально проиллюстрировать границы применения изучаемого грамматического материала в зависимости от учебных целей. Не следует завышать уровень сложности текста, поскольку содержание должно быть хорошо понятно обучающимся без перевода на русский язык. После необходимой работы с текстом студентам предлагается воссоздать изолированное предложение для последующего анализа.

Следующим шагом является анализ значений изучаемой грамматической структуры в предложенном контексте с помощью выбора правильного варианта ответов на поставленные вопросы. Следует использовать Concept Checking Questions (CCQs) – проверочные концептуальные вопросы, которые являются необходимым инструментом для проверки усвоения материала, концепции или ключевых слов [4, с. 67]. CCQs особенно полезны при изучении лексики и грамматики, а необходимость использовать CCQs возникает почти на каждом занятии. CCQs вопросы, как правило, лаконичны и требуют простого ответа «да/нет» или краткого ответа, состоящего из одного-двух слов. Данные вопросы позволяют проверить понимание изучаемого материала. Если обучающийся на некоторые из них отвечает неправильно, это значит, что преподавателю необходимо дополнительно объяснить изучаемый материал с помощью примеров или ситуаций.

Третьим шагом работы является анализ грамматической конструкции и попытка ее самостоятельного образования. Хотя обучающиеся неоднократно встречались с изучаемыми конструкциями в различных ситуациях, например, слушая английскую речь, читая тексты и т.д., для выполнения третьего задания требуется напряжение памяти и определённой языковой догадки. Грамматический анализ может выполняться как в парах, так и индивидуально, проверка осуществляется фронтально. Надо отметить, что работа в парах остаётся предпочтительной, поскольку даёт возможность обучающимся, работая совместно, помогать друг другу, рассуждая вслух, вспоминая вместе ранее изученный материал, и как следствие, обучая друг друга. Вследствие этого ТТТ (teacher talking time) значительно сокращается. Преподаватель получает возможность наблюдать за работой обучающихся, анализировать, насколько успешно они справляются с поставленным перед

ними заданием, координировать ход занятия и оказывать помощь, если в этом появляется необходимость. На данном этапе работы преподавателю очень важно убедиться, что все обучающиеся правильно усвоили схему образования конструкций, правила и область их применений. При этом правило должно быть простым, а схема наглядной и понятной [3, с. 127].

Следующим шагом является отработка правильного произношения и интонации предложенных предложений. Учащимся демонстрируется вариант произношения в естественном темпе, после чего им предлагается отметить слова, на которые падает логическое ударение, затем фраза произносится обучающимися вместе и индивидуально. Здесь мы встречаемся с эффективным приёмом аудиолингвального метода, который предусматривает использование слухового канала восприятия в процессе занятий, многократное прослушивание и произнесение предложений, что приводит к автоматизации их воспроизведения.

Завершающим этапом применения на практике метода управляемых открытий становится применение изученного правила под контролем преподавателя, а затем и самостоятельно. После проверки выполненных заданий с обязательным исправлением и обсуждением допущенных ошибок, учащимся предлагается более творческое и коммуникативное задание. Это может быть как задание на говорение, так и на письмо, связанное с изучаемым лексическим материалом или функциональным языком. При этом рекомендуется использовать игровые ситуации, приближенные к реальному использованию изученного языкового материала.

После выполнения и проверки всех заданий, рабочий лист *Guided Discovery* с анализом изучаемой грамматической структуры становится опорой, к которой обучающиеся обращаются при выполнении упражнений для контроля усвоения знаний. Таким образом, при использовании метода управляемых открытий преподаватель является не просто «лектором», излагающим теорию, которую слушатели должны понять и запомнить, он становится организатором, который направляет обучаемых к пониманию материала, который предстоит изучить [2, с. 215].

Нами было проведено исследование по выявлению эффективности использования дедуктивного и индуктивного подходов на практике. В рамках дедуктивного подхода выступал грамматико-переводной метод, в то время как в рамках индуктивного подхода применялся метод управляемых открытий. Целью их использования являлось усвоение нового грамматического материала по темам “Degrees of Comparison of Adjectives”, “Past Continuous” и “Present Perfect Simple and Present Perfect Continuous”. В эксперименте принимали участие группы обучающихся уровней A1, A2 и B2 в составе 7 человек каждая. Первым трем группам уровней A1, A2 и B2 грамматический материал представлялся преподавателем с помощью грамматико-переводного метода, другим трем группам – с помощью метода управляемых от-

крытий. Средний возраст обучающихся – 18 лет. После завершения изучения грамматического материала был предложен контрольный тест для определения усвоения пройденного материала.

Сравнительный анализ результатов показал следующее: обучающиеся разного уровня владения английским языком усваивали предложенный грамматический материал лучше при использовании метода управляемых открытий. На основе сравнительных данных можно утверждать, что эффективность применения грамматико-переводного метода уступает методу управляемых открытий в рамках изучения предложенных грамматических тем. Результат усвоения материала при использовании метода управляемых открытий оказался выше примерно на 30 % у обучающихся на уровнях А2 и В2 и на 15 % на уровне А1.

Как показывает практика, Guided Discovery хорошо работает от уровня pre-intermediate, хотя некоторые его элементы можно использовать и на уровнях ниже. В зависимости от уровня владения иностранным языком обучающимися задания варьируются по сложности и подаче материала, так как цель данного метода – используя имеющиеся знания и способности, анализировать и делать выводы на основе языковой догадки, помочь обучающимся освоить новый грамматический материал в нужном объеме.

Полученные результаты показывают, что понимание недостатков и преимуществ обоих подходов – дедуктивного и индуктивного – может помочь преподавателю разнообразить и организовать урок иностранного языка таким образом, чтобы он был интересен и продуктивен для обучающихся. Индуктивный подход при изучении грамматики считается особенно эффективным при обучении английскому языку, в процессе которого студент становится не пассивным потребителем информации, а начинает сам ее активно извлекать. В результате чего уровень запоминания и понимания значительно повышается. Однако использование данного подхода требует намного больших временных затрат, отводимых как для преподавателя на подготовку материалов, так и для студента на процесс активного исследования. При этом надо учитывать, что не все грамматические явления можно и следует изучать, применяя данный подход, а также не следует забывать, что он может показаться трудным для обучающихся, привыкшим к более традиционным методам обучения. Как показывает практика, большинство учителей и учащихся предпочитают именно традиционный дедуктивный подход: он проще, понятнее и, по крайней мере, в краткосрочной перспективе, позволяет изучить грамматику быстрее. Поэтому преподаватель должен знать о предпочтениях и подготовке обучающихся и уметь комбинировать разные подходы на разных этапах и уровнях подготовки обучающихся для того, чтобы сделать занятия наиболее продуктивными.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций:

пособие для студентов пед. вузов и уч-лей. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.

2. *Тимохина О. Б.* Использование метода «направленное открытие» (guided discovery) при объяснении грамматического материала изучаемого иностранного языка // *Современные проблемы гуманитарных и естественных наук.* – Москва, 2017. – С. 212–217.

3. *Richards, J., Rogers, T.* Approaches and methods in language teaching. – Cambridge University Press, 2001. – 142 p.

4. *Thornbury, S.* Scott Thornbury's 30 Language Teaching Methods. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – 140 p.

5. *Ur, P.* A Course in Language Teaching. – Cambridge University Press, 1996. – 375 p.

УДК 372.881.111.1

*Молотов Р. А., Тенякова Е. А.*

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ПОСРЕДСТВОМ АУДИТИВНЫХ ИГР НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ**

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

**Аннотация.** Данная статья исследует одну из важных задач преподавания иностранных языков в школьной программе, а именно развитие навыков аудирования посредством использования аудитивных игр на уроках английского языка. В статье рассматриваются аудитивные игры как инструмент обучения аудированию на среднем этапе школьного образования. Обучение аудированию с использованием аудитивных игр позволяет развивать у слушателей не только навыки восприятия и понимания речи на слух, но и способствует более глубокому проникновению в языковую среду, расширяет лексический запас и мотивирует учащихся к дальнейшему изучению языка.

**Ключевые слова:** иностранный язык, обучение, аудирование, умение, аудиотекст.

Аудирование представляет собой один из видов восприятия речи, который подразумевает умение слушать и понимать устную речь. Этот процесс можно рассматривать и как активность в рамках прямого диалогического взаимодействия, то есть коммуникации лицом к лицу, так и как навык осуществления понимания связного текста при общении на расстоянии.

И. А. Зимняя выделила следующие характерные черты аудирования как вида речевой деятельности:

Аудирование, наряду с разговорной речью, относится к тем видам языкового общения, которые позволяют осуществлять прямое устное взаимодействие между людьми, даже если для передачи информации используются средства информационных технологий.



В контексте коммуникации аудирование выполняет роль ответного действия аналогично чтению.

Аудирование ориентировано на прием информации и является рецептивным способом общения в отличие от говорения и письма, которые направлены на передачу сообщений.

Процесс аудирования происходит при внутренней работе ума и охватывает психологические операции, такие как аудитивное восприятие звуков, сосредоточение внимания, узнавание и соотношение языковых единиц, предугадывание их значения, классификация звуковых последовательностей, удерживание информации в активной памяти и логическое рассуждение. В результате процесса слушания формируется осмысленный вывод или заключение; конечным же результатом является осознанное усваивание содержательного материала и следующая за этим ответная реакция – будь то речевая или неречевая (вербальная или невербальная) [1, с. 49].

Аудирование – это умение и, как всякое умение, оно опирается на определенные навыки.

Основными группами навыков аудирования являются:

а) Грамматические навыки аудирования. Навыки подсознательного распознавания грамматических форм речи на морфологическом уровне и на синтаксическом уровне и их соотношение с определенным значением;

б) Лексические навыки аудирования. Навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний;

в) Фонетические навыки. Навыки подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи: звуки, звукосочетания, интонация. Однако, в аудировании эти навыки нельзя назвать «произносительными»: ведь слушатель не произносит, а воспринимает» [3, с. 24].

Одним из эффективных средств развития навыков аудирования в среднем звене общеобразовательной школы являются аудитивные игры. Аудитивные игры – это игры, в которых учебная информация предьявляется в звуковой форме. Их использование позволяет создать на уроке непринужденную и мотивирующую обстановку, повысить интерес учащихся к изучению иностранного языка и сделать процесс обучения более эффективным, привлекательным и непринужденным [6, с. 288]. Существует множество видов аудитивных игр, которые можно использовать в обучении аудированию. Наиболее распространенными из них являются:

1. Игры на восприятие звуков речи: направлены на развитие умения различать звуки иностранного языка и на слух определять соответствующие им буквы.

2. Игры на опознание слов: имеют целью расширение словарного запаса и развитие умения распознавать слова в контексте.

3. Игры на понимание отдельных высказываний: обучают учащихся понимать смысл отдельных высказываний и реагировать на них.

4. Игры на восприятие связанного текста: помогают развить умение

воспринимать и понимать связанный текст.

5. Игры на анализ и интерпретацию услышанного: развивают критическое мышление, навыки анализа и интерпретации информации.

Использование аудитивных игр в обучении аудированию включает несколько этапов:

1. Подготовительный: создание игровой ситуации, объяснение правил игры и инструктаж.

2. Игровой: учащиеся выполняют действия согласно правилам игры.

3. Аналитический: проводится обсуждение игры, выявляются допущенные ошибки и формулируются рекомендации по их исправлению.

На сегодняшний день в обучении в средних школах учителя при работе над аудированием недостаточно внимания уделяют аудитивным играм, что приводит к тому, что навыки понимания на слух остаются на неудовлетворительном уровне. Существует несколько причин этого положения дел:

Распространено заблуждение, что специальное обучение аудированию излишне;

Учебные программы не содержат четких требований к степени освоения способности восприятия устной речи на слух;

Навыки аудирования редко подвергаются отдельной оценке и контролю в ходе образовательного процесса;

В программе средней школы недостаточно акцентируется внимание на изучении фонетических характеристик натурального английского языка [6, с. 94].

Как отмечалось ранее, аудитивные игры представляют собой разнообразные формы учебно-игровой деятельности, которые организуются с целью развития способности воспринимать и понимать речь на слух. Игры могут быть как словесными, так и мультимедийными. В процессе игры учащиеся активно используют свои слуховые навыки для выполнения определённых задач – от простого прослушивания и определения звуков до более сложных заданий по содержательному запоминанию информации. Одной из ключевых задач подобных игр является развитие навыков селективного внимания, когда ученик научается фокусироваться на значимых элементах акустической информации, игнорируя фоновый шум. Кроме того, они помогают обогатить эмоциональную сторону образовательного процесса, делая его более захватывающим и интересным.

Средний этап школьного образования характеризуется более высокими требованиями к развитию когнитивных способностей учеников. В этот период дети уже имеют базовые знания и готовы к освоению более сложного материала. Аудитивные игры в данном контексте выступают не только как инструмент для повышения интереса к предмету, но и как средство для развития стратегий понимания речи.

Восприятие речи на слух является неотъемлемым элементом процесса устного общения, так как предоставляет возможность для обратной связи,

без которой разговорное взаимодействие посредством речи стало бы невозможным.

Хотя аудирование тесно взаимосвязано с другими формами языковой активности, оно является уникальным и отличительным видом такой деятельности. Аудирование предполагает активный процесс, поскольку требует ответной активности мышления.

Учащиеся обязаны овладеть всеми видами слухового восприятия: к концу основного курса (9-й класс) они должны развить базовую коммуникативную способность, которая соответствует уровню необходимому для минимального общения.

«Содержание обучения аудированию посредством аудитивных игр включает в себя:

1. лингвистический компонент (в том числе лингвострановедческий и социокультурный), т.е. языковой и речевой материал, страноведческие, лингвострановедческие и социокультурные знания;

2. психологический компонент, представляющий собой психофизиологические механизмы и действия по их использованию в процессе аудирования, коммуникативные навыки и умения;

3. методологический компонент – комплекс учебных и компенсирующих умений, которые в совокупности с речевыми составляют стратегию понимания аудиотекста» [5].

Аудиотекст должен быть семантически законченным, обладать целостной структурой и быть оформлен в определённую композицию. При подборе аудитивного материала к тексту предполагаются следующие критерии:

Стилистическая нейтральность – тексты не должны включать элементы языка, характерные для какого-либо конкретного функционального стиля речи;

Использование только того языкового материала, который знаком слушателям и составляет часть их активного базового запаса;

Применение простых синтаксических конструкций;

Короткая продолжительность (1,5 – 2 минуты прослушивания);

Понятность и элементарность содержания;

Применение методов наглядного изображения для усиления эффекта [2, с. 78].

Текст, который соответствует возрасту и интересам учеников, способствует стимулированию желания внимательно слушать и стараться понять содержание.

Эффективность использования аудиоматериалов, а также успех всего процесса восприятия на слух в значительной мере зависит от обдуманного подбора источника информации, будь то аудиовизуальные или чисто аудитивные материалы.

К аудиовизуальным источникам относят:

1.изобразительную наглядность (например, картинки, слайды, открытки), сопровождаемые рассказом учителя;

2.озвученные видеофильмы/мультфильмы;

3.телевидение;

К аудитивным источникам относятся аудиозаписи и речь учителя.

Качество процесса восприятия на слух зависит от условий, при которых предоставляется аудиоматериал, включая частоту воспроизведения и скорость речи оратора. Повторное прослушивание учебных аудиоматериалов, безусловно, способствует более глубокому осмыслению материала. Однако оптимальное число прослушиваний должно определяться исходя из задач обучения, поставленных преподавателем в контексте использования аудиоматериала. Когда цель состоит в развитии навыков понимания на слух как конечной задачи обучения, многократное прослушивание является желательным. В случае если работа с аудиоматериалом направлена на оценку уровня освоения этого вида деятельности и служит в качестве инструментария обучения, то целесообразным будет однократное представление текста [2, с. 54]. Следовательно, аудиотексты должны состоять из тщательно подобранных, подлинных и полных отрывков устной речи. Удачный подбор текстов очень важен при обучении аудированию.

Учитывая то, что ученики обладают определенным речевым багажом и умением осуществлять вероятностное предвидение, что является ключевым аспектом восприятия на слух, необходимо систематически развивать эти навыки в рамках стандартного школьного образования. Также стоит акцентировать внимание на улучшении других аспектов аудирования. Существенную роль играет также работа над развитием фонематического слуха, внутренней речи и расширением объема кратковременной памяти у школьников [2, с. 37].

Преподаватель играет ключевую роль в процессе обучения аудированию. Задача преподавателя на этом этапе – создать у учащихся соответствующее отношение к аудированию как к разновидности языковой активности. Необходимо, чтобы ученики осознали значение аудирования в изучении иностранного языка и поняли, какие навыки им следует развивать для эффективного восприятия на слух. Это важно для того, чтобы обучение слушанию было осмысленным, независимым и способствовало формированию навыков самоконтроля. Только так можно достичь цели – к окончанию средней школы уметь извлекать информацию из текста в соответствии с заданной целью прослушивания.

Обучение посредством аудитивных игр на среднем этапе школьного образования – это эффективный метод развития слуховой концентрации и понимания языка, который может быть интересен и полезен для широкого круга учеников. Игровые элементы делают процесс обучения менее формальным, стимулируя активность и творческий потенциал каждого ребенка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя И. А., Мазаева И. А.* Коммуникативная компетентность и речевая деятельность // *Иностранные языки в школе.* – 2019. – №12. – С. 49–51.
2. *Коньшева А. В.* Современные методы обучения английскому языку. – Минск : ТетраСистемс, 2021. – 352 с.
3. *Никонова С. М.* Межпредметные связи в обучении школьников английскому языку: пособие для учителей средней школы. – М. : Просвещение, 2021. – 68 с.
4. *Тенякова Е. А., Несмеянова А. А.* Использование аудитивных игр для обучения аудированию младших школьников на уроках английского языка // *Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сб. науч. тр. Вып. 7.* – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 285–289.
5. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Высш. школа, 2012. – 223 с.
6. *Щукин А. Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М. : Филоматис, 2021. – 188 с.

УДК 372.882.1

*Наумкина С. А., Куликов Ф. В.*

### **ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*МОУ «Гимназия № 23», г. Саранск, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматриваются приемы эффективного использования межпредметных связей при обучении аудированию на уроках английского языка в начальной школе. Основной акцент ставится на активное взаимодействие педагогов начальной школы и иностранных языков при обучении иноязычной речи, воспринимаемой на слух. Внимание также уделяется условиям и предпосылкам успешного обучения учащихся младшей степени аудированию на английском языке. Практическая часть исследования содержит ряд рекомендаций и упражнений на выполнение заданий, связанных с данным видом речевой деятельности.

**Ключевые слова:** урок иностранного языка, аудирование, межпредметные связи, младшая степень обучения, англоязычная речь.

В последнее время в свете реализации Федерального Государственного Образовательного Стандарта акцент преподавания отдельных предметов смещается в сторону обучения отдельным видам речевой деятельности. Данный тезис, естественно, применим и к такой учебной дисциплине, как «Иностранный язык». Многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых позволяют прийти к выводу, что изучение иностранного языка как языка международного общения необходимо. Причина в том, что

благодаря знакомству с иностранной лексикой, фразами, интонацией, историческими реалиями страны изучаемого языка учащийся значительно расширяет свой кругозор, компетенцию в области коммуникации с иностранцами, социализируясь, таким образом, в свою собственную культуру.

Данное исследование посвящено приемам успешного использования межпредметных связей при обучении аудированию на уроках английского языка в начальной школе. Следует отметить, что важнейшим фактором процесса освоения такой учебной дисциплины, как английский язык, является отсутствие предмета исследования как такового. Иными словами, английский язык изучается в средних общеобразовательных организациях, прежде всего, как средство общения между людьми разных культур и национальностей. Данное обстоятельство позволяет, в свою очередь, авторам учебных пособий по английскому языку подбирать темы для учебных занятий из разных школьных дисциплин. В качестве примера можно привести математику, русский язык, окружающий мир, музыку, изобразительное искусство и т. д. Так, на начальном этапе обучения английскому языку педагоги часто используют песенный материал, обучают цветам, цифрам, знакомят с животными. В любом случае, частое пересечение тем из разных областей познания является неизбежным.

Общепризнанным является тот факт, что в качестве фундамента успешной коммуникации на родном или иностранном языке выступает умение обучающихся воспринимать речь на слух. Эффективность качества общения в устной форме во многом зависит от навыков аудирования, которые закладываются и формируются именно на младшей ступени обучения. Необходимо подчеркнуть, что к подобным навыкам принадлежат навыки распознавания звуков, способности группировать их в более сложные комплексы (слова, фразы, предложения или тексты), обладающие смысловой нагрузкой. При этом задача учащегося в том, чтобы они навсегда сохранились в памяти во время процесса аудирования, а также в том, чтобы быть способным строить логически связанную цепочку высказываний, основываясь на результатах прослушивания.

С точки зрения лингводидактики аудирование и говорение являются теми видами речевой деятельности, которые тесно соприкасаются друг с другом в процессе речевой активности. Аудирование выступает в качестве средства для приема послания от говорящего к слушателю. В то же время – это, своего рода, плацдарм для подготовки ответной реакции на услышанный фрагмент речи.

Вышеуказанные тезисы свидетельствуют о важнейших задачах, которые ставятся учителем при использовании аудирования в изучении английского языка на младшей ступени обучения. Данная мысль находит свое подтверждение в различных научных трактатах и пособиях, где говорится о том, что именно в раннем возрасте учащиеся наиболее восприимчивы к прослушиванию и повторению звуков, фраз, предложений. В данном контексте

на первый план выходит межпредметные связи в области методики преподавания устных предметов. Задача учителей начальной школы, музыки и английского языка заключается в том, чтобы у учащихся сформировалась модель прослушивания материала на иностранном языке с целью извлечения какой-либо информации. Что касается английского языка, каждый учащийся должен осознавать, что успех в освоении данной учебной дисциплины на 70 процентов зависит от умения слушать англоязычную речь. Если учащиеся недостаточно внимательны на начальном этапе, у них могут появиться трудности в области фонетики, лексики и грамматики английского языка. Только многократное прослушивание позволяет учащимся различать, например, долгие и краткие гласные звуки: [i:] и [i] – seat-sit; звуки [æ] и [e] – sat-set.

Учитель английского языка должен ориентироваться на индивидуально-психологические особенности детей данной возрастной группы и использовать комплекс упражнений, направленных на устранение трудностей в различии звуков, интонации, ритма и так далее. Разница в произношении таких звуков, как [s], [z], [Ø], [ð], [w], [v] становится очевидной не только благодаря объяснению учителя, но и с помощью как минимум двукратного повторения диктором на аудиозаписи. В практически каждом задании на аудирование предполагается как минимум двукратное произнесение той или иной единицы языка, будь то звук, слово, словосочетание или предложение. Действительно, от правильно произнесенного звука зависит значение слова, например, bus (автобус) и buzz (жужжать).

В качестве методической рекомендации необходимо также учитывать, что комплекс упражнений для обучения учащихся младшей ступени должен быть основательно проработан и отобран педагогом в ходе поурочного планирования. Нелишним будет упомянуть, что абсолютно все упражнения на аудирование следует разрабатывать строго в соответствии с изучаемым материалом. При этом задания по аудированию априори должны быть значительно легче по нагрузке, чем те, которые предполагается использовать для чтения. Педагог учитывает при этом еще и возрастные особенности учащихся. Внимание школьников младших классов недостаточно устойчиво. Поэтому, чтобы им было интересно, педагогом подбираются видеоролики, песенный материал, стихотворения, наглядные пособия. Однако все эти задания выполняются только после того, как была проведена определенная подготовительная работа над лексикой и грамматикой.

В последнее десятилетие в практически каждом учебном пособии по английскому языку присутствует большое количество заданий, связанных с прослушиванием текста определенной направленности. Преимущество таких текстов в том, что все они являются аутентичными, то есть в них коммуникация ведется носителями языка. Таким образом, живая речь с хорошим произношением и разнообразием заданий активизирует внимание обучающихся. Еще один неоспоримый плюс в том, что с методической точки

зрения задания на аудирование очень грамотно разработаны: в них присутствуют ключевые слова (key words), вопросы, предшествующие содержанию текста, задания, которые практически исключают возможность учащимся отвлекаться. Зачастую учащиеся должны вставить в пропуски слова или установить, верным или неверным является утверждение, а также найти несоответствия между написанным текстом и текстом, который звучит на пленке.

Еще одним важнейшим аспектом эффективности заданий на обучение аудированию на начальном этапе являются личностные характеристики самого педагога. Учитель должен быть артистичным, экспрессивным, уметь грамотно использовать языковые и речевые средства, а также обладать разными методиками.

Известно, что аудирование выступает еще и как способ ознакомления учеников с новым языковым или речевым материалом. Грамотная организация процесса ознакомления с новым материалом – это способность педагога показать обучающимся значение, форму и употребление слова. Раскрытие семантизации слова зависит от психологической, педагогической и лингвистической составляющей. Если лексема имеет определенное значение, например, a tiger, a lion, a ball, то, в данном случае, целесообразно объяснить учащимся значение слова при помощи наглядности, избегая перевода по возможности. При объяснении значения интернациональных слов, то есть слов, которые есть во всех языках (engineer, doctor, manager), необходимо давать подсказку для того, чтобы учащиеся могли догадаться о значении слова по контексту.

Если учитывать то, что некоторые слова вводятся на учебных занятиях без перевода, то и опору на родной язык не нужно использовать как ключевой метод объяснения значения слова. Именно так у учащихся сформируется навык догадки, выступающий как необходимый фактор при прослушивании англоязычной речи.

Психологический фактор предполагает наличие более сильной группы учащихся, так как открывается больше возможностей для использования беспереводной методики объяснения значения слова.

Педагогический фактор зависит от наполняемости группы, времени, которым располагает педагог для ознакомления с новым материалом. Если в группе больше 13 человек, педагог чаще всего вынужден прибегать к объяснению значения слова посредством перевода, так как данный прием позволит значительно сэкономить время и оставить больше времени на упражнения в использовании данного слова в речи. Естественно, чем опытнее учитель, тем более разнообразны его методики, которые могут исключить частично или полностью переводной способ семантизации слова.

Также могут возникнуть трудности, когда учащиеся могут путать значение слов, сходных по звучанию. Так, например, слово post имеет несколько значений: почта, столб, занимаемая должность. Чтобы понять, что



значит данное слово, потребуется целое предложение или даже текст. Естественно, задача педагога в такой ситуации – подсказать учащимся способ выполнения задания и форму проверки понимания слова.

На начальном этапе обучения английскому языку целесообразно работать с небольшими текстами. Существует несколько причин, почему работа с относительно небольшим материалом позволяет учащимся снять барьер при работе со звучащим англоязычным текстом. Одна из них – долговременная память, ведь именно на начальном этапе учащиеся запоминают большое количество слов, фраз, скороговорок, песен и так далее. Вторая причина – чем младше учащийся, тем меньше его словарный запас на родном языке. Но при этом меньше его речевые потребности. Ему не надо решать сложные коммуникативные задачи. Общение на иностранном языке сводится к рассказу о своей семье, любимом животном, хобби и информации о себе. Следовательно, обучающийся, овладевая английским языком, не чувствует такого огромного разрыва между возможностями общения на родном языке и иностранном языке. В связи с этим, чувство успеха будет значительно ярче, чем на средней и старшей ступени обучения, когда начнется освоение сложных грамматических правил и текстов специализированной направленности.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что на основе аудирования англоязычной речи осуществляется межпредметные связи. Осваивая лексику по конкретным темам, учащийся учится выражать свои мысли на иностранном языке, опираясь на родной язык. У него формируются навыки диалогического и монологического общения, фонематического слуха, музыкальные и ритмико-интонационные навыки. Педагог, в свою очередь, создает творческие задания для обучающихся, которые мотивируют учащихся на успешное освоение материала. Все они имеют проблемный характер, заставляют сравнивать те или иные явления, искать решение в самом тексте, а также самостоятельно решать коммуникативные проблемы. Таким образом, решается задача, поставленная Федеральным государственным образовательным стандартом, – научить обучающихся учиться.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Автайкина О. Ю.* Обучение аудированию на коммуникативной основе в начальной школе // «Иностранные языки в школе и вузе», Республиканский семинар-практикум (2012; Саранск). Республиканский семинар-практикум «Иностранные языки в школе и вузе», 29 ноября 2012 г. : [материалы] / редкол.: С. Г. Вишленкова (отв. ред) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – С. 6–9.

2. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2000. – 165 с.

3. *Рогова Г. В.* Методика обучения иностранному языку на начальном этапе. – М., 2000. – 215 с.

**СЮЖЕТНЫЕ КАРТИНКИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ  
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

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

**Аннотация.** В данной статье отмечается важность изучения английского языка в современном мире, а в особенности овладения навыками говорения. Также рассматривается значимость и эффективность использования сюжетных картинок в учебном процессе, отмечаются преимущества применения такого типа наглядности при обучении монологической речи. В практической части статьи упоминаются виды упражнений, в которых могут употребляться сюжетные картинки. Также приводятся примеры упражнений на основе сюжетных картинок, которые можно использовать на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** говорение, монолог, английский язык, сюжетные картинки, упражнения.

Изучение английского языка в школе можно считать важной частью образования в современном мире, так как английский является одним из самых распространенных языков в мире и языком международного общения. В наше время знание этого языка открывает огромное количество возможностей и дает преимущества, как в личной, так и в профессиональной жизни. Кроме того, изучение английского языка, как и любого другого иностранного, помогает развивать когнитивные навыки, улучшает память и способствует развитию межличностных навыков. Поэтому знание этого языка является значимым и полезным в современном мире.

Основу владения как иностранным, так и родным языком составляют четыре вида речевой деятельности – аудирование, чтение, письмо и говорение. Умение пользоваться этими навыками позволяет нам эффективно общаться на языке, четко и понятно выражать свои мысли и понимать других людей.

Согласно Гальсковой Н. Д. и Гез Н. И. «говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказываются воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Одной из основных задач современного обучения говорению является формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры» [1, с. 336].

Обучение говорению включает в себя обучение диалогической и монологической речи. При изучении английского языка учителям следует уделять равное внимание развитию обоих навыков и решать трудности на каждом этапе обучения.

В данной статье мы сосредоточимся на обучении навыкам монологической речи. Миролубов А. А. дает следующее определение монологической речи: «Монологическая речь является формой речи, продуцируемой одним говорящим. Поэтому она логичней, стройней, чем диалогическая. Предметом монолога является мысль говорящего» [4, с. 464].

Развитие навыков монологической речи позволяет учащимся точно и четко выражать свою мысль на английском языке, способствуют развитию способностей и желаний участвовать в межкультурной коммуникации. Однако в процессе освоения навыков монологической речи на пути учащихся могут возникнуть трудности. Учащиеся могут столкнуться с непониманием речевой задачи, с трудностями, связанными с содержанием текста, с трудностями, связанными с последовательностью изложения мыслей. Важно заметить возникновение проблем у учащихся и подобрать методы для их решения, иначе учащиеся не смогут достигнуть цели говорения – успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры. Поэтому необходимо уделять достаточное количество внимания для развития навыков монологической речи.

К счастью, в наше время достаточно материалов и ресурсов, позволяющих совершенствовать данный навык. Одним из таких является использование наглядных материалов на уроках английского языка. Идея использования такого вида материалов не является новой в методике обучения, однако по сей день остается актуальной. Принцип наглядности является одним из необходимых условий развития и совершенствования навыков связной речи учащихся всех возрастов. «Именно наглядные средства обучения способны оставить наиболее четкий, эмоционально окрашенный образ в памяти, раскрыть абстрактное через конкретные примеры, создать условия, в которых возникает потребность в общении друг с другом» [3, с. 173].

В данной статье мы рассмотрим, как использование сюжетных картинок на уроках английского языка стимулирует эффективность приобретения навыков монологической речи.

Использование сюжетных картинок на уроках английского языка, несомненно, имеет много преимуществ. К ним можно отнести следующие:

1) повышение мотивации учащихся. Ни для кого не секрет, что ученикам, будь то начальных или старших классов интереснее учиться, когда есть визуальные материалы. Поэтому задания на основе сюжетных картинок вызывают повышенный интерес у учащихся и стимулируют их к активному обсуждению и выражению собственных мыслей и идей.

2) наличие визуальной опоры. Одной из трудностей, с которыми стал-

квиваются учащиеся при обучении монологической речи, является трудность, связанная с содержанием высказывания. То есть учащиеся просто не знают, что сказать в своем монологе, либо же путаются в последовательности изложения своих мыслей. Сюжетные картинки могут быть одним из средств для преодоления этих трудностей. Во время составления монолога они могут служить хорошей опорой.

3) экономия времени. Данный пункт вытекает из предыдущего. Основным видом опоры при составлении, к примеру, монолога-повествования либо монолога-описания является план. Наличие сюжетных картинок может исключать этап составления плана, так как у учащихся перед глазами присутствует визуальная опора, которая и определяет последовательность изложения. Это позволит сэкономить время на уроке.

4) развитие психофизических механизмов. Использование сюжетных картинок на уроках английского языка может положительно влиять на развитие таких механизмов как память, внимание и концентрация. Использование визуальных образов способствует развитию креативного мышления и воображения учащихся, поскольку их задачей является описать картинку либо придумать возможный сценарий развития событий, изображенных на картинках. Это требует активного включения воображения. И в свою очередь, такая работа способствует развитию памяти, внимания и концентрации.

Григорьева Е. Н., Абрамова А. Г. и Леонтьева Л. Е. в своей статье выделяют следующие этапы работы со средствами наглядности:

- 1) дотекстовый: повышение мотивации, снятие лексических, грамматических, социокультурных трудностей; прогнозирование содержания;
- 2) текстовый (первое предъявление);
- 3) послетекстовый (после первого предъявления): проверка понимания;
- 4) текстовый (вторичное предъявление);
- 5) послетекстовый (после второго предъявления): репродуктивные речевые упражнения, продуктивные речевые упражнения, речевые упражнения на уровне критического понимания [2, с. 70].

Традиционно в методике обучения монологической речи на английском языке используют систему упражнений, которая состоит из языковых (тренировочных, подготовительных), условно-речевых (условно-коммуникативных) и речевых (коммуникативных) упражнений. Задания с сюжетными картинками могут быть предложены во всех видах этих упражнений, однако чаще всего они встречаются в условно-речевых и речевых упражнениях.

Рассмотрим подробнее какие задания с сюжетными картинками можно предложить в ходе развития монологических навыков на уроке английского языка.

Языковые упражнения.

Целью языковых (подготовительных, тренировочных) упражнений является овладение речевым высказыванием на уровне одного предложения.

Выполнение упражнений такого типа является обязательным этапом в овладении навыками монологической речи. К их числу относятся грамматические, фонетические, лексические упражнения на имитацию, на идентификацию и дифференциацию, на подстановку, на трансформацию и так далее.

1) Упражнения на идентификацию и дифференциацию.

**Look at the phrases below. Write down only those actions that you can see in the picture.**

*To play the guitar, to eat an apple, to water the flowers, to write a poem, to draw a dog, to read a newspaper, to have breakfast, to piece together a puzzle, to wash the dishes, to listen to music, to sleep.*

2) Упражнения на подстановку.

**Look at the picture and complete the sentences using the words below.**

*Reading a newspaper, piecing together a puzzle, listening to music, family, eating an apple, people, hall, dog, sleeping, daughter, watering the flowers.*

The photo shows a \_\_\_\_\_ in a \_\_\_\_\_. In the photo there are four \_\_\_\_\_ and one \_\_\_\_\_. They are busy. In the foreground, the father is \_\_\_\_\_ and the dog is \_\_\_\_\_. On the left, the son is \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. Next to the boy there is a \_\_\_\_\_. She is \_\_\_\_\_. On the background, the mother is \_\_\_\_\_. Each of them looks happy.

3) Конструктивные упражнения.

**Look at the pictures and put the sentences in the correct order.**

- The teacher climbed up the tree and took out a kitten.
- The teacher went outside and made her way to the tree where the kitten was sitting.

- During the lesson, Anna and Nick saw something in the window.
- The children were happy that the kitten was saved.
- Anna and Nick told the teacher about the kitten stuck in the tree.

Условно-речевые упражнения.

Целью условно-речевых (условно-коммуникативных) упражнений является овладение высказыванием на уровне сверхфразового единства. Условно-речевые упражнения являются промежуточным этапом между языковыми и речевыми упражнениями. Характерной чертой данного типа упражнений является то, что он позволяет осуществлять тренировку языкового материала в учебной или условной коммуникации, имитирующей естественную. Сюда относятся имитативные, подстановочные, трансформационные упражнения и так далее.

**1) Look at the pictures. Are the statements true (T) or false (F)? Explain why.**

1. The teacher saved the kitten.
2. Bill and William noticed the kitten on the tree.
3. The children were angry that the teacher saved the kitten.
4. The teacher climbed up the tree and didn't find a kitten.

## **2) Look at the pictures and answer the questions.**

1. When does the action in the pictures take place?
2. Who saw a kitten on the tree?
3. Has anyone saved a kitten?

## **3) Retell the text based on the pictures.**

## **4) Work in pairs. Make up questions about the situation described on the pictures and ask your classmate to answer them.**

Речевые упражнения.

Целью речевых (коммуникативных) упражнений является выход в речь, то есть на этом этапе учащиеся должны овладеть определенным уровнем свободной речи на английском языке. К упражнениям такого типа можно отнести пересказ, описание, комментирование, устный рассказ.

1) Describe the picture.

2) Look at the pictures and make up a story.

3) Comment on in 5 sentences the situation described in the pictures.

4) Talk about the character's behavior and express your attitude to the facts and events shown in the following pictures.

5) Look at the pictures, put them in a correct order and make up a story.

There is one extra picture.

Таким образом, использование сюжетных картинок для развития навыков монологической речи на уроках английского языка является полезным и эффективным. Сюжетные картинки стимулируют учащихся к использованию языка для передачи своих мыслей и идей, формируют умение структурировать свою речь и выражать свои мысли в логической последовательности. Также данный вид работы способствует повышению мотивации и развитию коммуникативных навыков учащихся.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. 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.

2. Григорьева Е. Н., Абрамова А. Г., Леонтьева Л. Е. Обучение диалогической речи с помощью комиксов на занятиях по английскому языку в ВУЗе. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – №3 (120). – С. 70–77.

3. Ершова Е. С., Григорьева Е. Н. Реализация принципа наглядности в обучении говорению на английском языке на основе комиксов на среднем этапе в школе // Актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2020. – С. 173–177.

4. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ  
КОМПЕНСАТОРНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
РЕЦЕПТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

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

**Аннотация.** В статье выделены компенсаторные умения, которые необходимо формировать у обучающихся основной школы, согласно требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта, предложен комплекс упражнений, направленный на формирование данных умений в процессе обучения рецептивным видам речевой деятельности. Комплекс составлен с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся основной школы, специфики рецептивных видов деятельности и особенностей формирования компенсаторных умений.

**Ключевые слова:** рецептивные виды речевой деятельности, компенсаторные умения, комплекс упражнений, основная школа.

В двадцать первом веке в условиях инновационного развития общества появляется необходимость в быстром, точном и полном понимании поступающей информации, в том числе на иностранном языке. Находясь в любой профессиональной среде, современный человек должен уметь быстро анализировать и извлекать необходимую информацию из звучащего и письменного текста, то есть владеть умениями в рецептивных видах речевой деятельности.

Однако в основной школе многие обучающиеся испытывают трудности при обучении рецептивным видам речевой деятельности: ученикам не всегда удается понять текст, быстро извлечь запрашиваемую информацию, они затрудняются догадаться о значении незнакомых слов и конструкций, выделить ключевые слова и предложения, не обращают внимание на надзаголовки, подзаголовки, иллюстрации, диаграммы к тексту. Возникает противоречие между тем, что обучающийся должен уметь, согласно требованиям нормативных документов и тем, какие умения у него сформированы. Наличие трудностей при рецепции осложняет процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся.

Для формирования умений в опосредованном общении в процессе чтения и восприятия на слух текстов на английском языке ученикам требуется овладеть компенсаторной компетенцией. Сформированность компенсаторных умений позволяет обучающимся находить выход из затруднительных ситуаций в условиях дефицита языковых и речевых средств. Согласно

требованиям Федеральной рабочей программе к концу изучения курса английского языка в основной школе в процессе обучения рецептивным видам речевой деятельности у ученика должны быть сформированы следующие компенсаторные умения: использование при чтении и аудировании языковой и контекстуальной догадки; умение догадываться о значении незнакомых слов с помощью используемых собеседником жестов и мимики при непосредственном общении; игнорирование информации, не являющейся необходимой, для понимания основного содержания прочитанного или прослушанного текста или для нахождения в тексте запрашиваемой информации; сравнение (в том числе установление оснований для сравнений) объектов, явлений, процессов, их элементов и основных функций в рамках изученной тематики. Нельзя не согласиться с Зиновьевой С. А., которая акцентирует внимание на следующих компенсаторных умениях в рецептивных видах речевой деятельности:

- умение опираться на информацию, предваряющую текст и аудиотекст;
- умение опираться на заголовки и подзаголовки;
- умение использовать ключевые слова и словосочетания;
- умение использовать подсказывающую функцию рисунков;
- умение предвосхищать на уровне слова, словосочетания, предложения, частей текста;
- умение узнавать типы предложений по интонации;
- умение использовать интонационный слух, логическое ударение, членение фразы на синтагмы;
- умение распознавать темп речи: более важная информация сообщается медленнее, второстепенная – более быстро;
- умение пользоваться синонимическими и антонимическими выражениями одной и той же мысли;
- умение распознавать интернациональную лексику;
- умение распознавать незнакомые лексические единицы посредством морфологического анализа [1, с. 179].

В основной школе обучение английскому языку осуществляется на основе линейки УМК «Starlight», которая включена в Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию в школах России.

Анализ УМК «Starlight» показал, что предложенные для аудирования и чтения тексты являются трудными в языковом и смысловом планах для обучающихся основной школы, а упражнения, направленные на формирование компенсаторной компетенции, однотипны и представлены в недостаточном количестве. Вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости создания дополнительных упражнений с целью формирования компенсаторной компетенции учащихся основной школы в процессе обучения рецептивным видам речевой деятельности.

Рассмотрим предложенные упражнения.



*Упражнения, направленные на формирование умения опираться на информацию, предваряющую текст и аудиотекст.*

Read/listen to the task. What do you think the text is about? What task do you have to do? Прочтите/прослушайте задание. Как вы думаете, о чем текст? Какое задание вам нужно выполнить?

In groups, do the quiz. Listen and check. The ABC of music.

Read/listen to the topic sentences of the text. What can the text be about? Прочтите/прослушайте ключевые предложения текста. О чем может быть текст?

Which of these instruments is typical in country music? I'm not sure, but I think it's the harmonica? The answer is c? The last question wrong. So you get nothing! I'm so sorry.

You are going to read/listen to Rob and Steve talking about their Christmas presents. Are you going to read/listen to a monologue or a dialogue? What will boys be discussing? What words may you read/hear? Сейчас вы прочтаете/прослушаете, как Роб и Стив разговаривают о Рождественских подарках. Что будут обсуждать мальчики? Какие слова вы можете прочесть/услышать?

*Упражнения, направленные на формирование умения опираться на заголовки и подзаголовки.*

Read/listen to the title and the headings of the text. What do you think the text is about? Прочтите/прослушайте название текста и заголовки. Как вы думаете, о чем текст?

The Broadboard school. The classrooms. The break. Afterschool activities.

Read/listen to the headings of the text. Underline the key words. What is the topic of the text? Is it about friends / parents / teachers? Прочтите/прослушайте заголовки текста. Подчеркните ключевые слова.

1. They say the same things again and again.

2. They're embarrassing with your friends.

3. They're always on your Facebook page.

Какова тема текста? Этот текст о друзьях / родителях / учителях?

*Упражнения, направленные на формирование умения использовать ключевые слова и словосочетания.*

Read/listen to the key words of the text. What can it be about? Прочтите/прослушайте ключевые слова текста: education, state schools, primary/secondary school, non-profit organisation, mixed schools, boat, floating schools. О чем может идти речь в тексте?

Read/listen to the topic expressions of the text. Write them in order. What is the text about? Прочтите/прослушайте ключевые выражения текста:

the right to an education, to leave school, because of all the rain, boat schools travel up and down, pick up children, never miss a class.

Расставьте их в правильном порядке. О чем текст?

Read/listen to the topic sentences of the text. What can the text be about?

Прочтите/прослушайте ключевые предложения текста:

The government in their country doesn't have the money to build state schools. A lot of children miss school between July and October because of all the rain. Twenty special boat schools travel up and down the rivers and pick up children from all the villages. О чем может быть текст?

*Упражнения, направленные на формирование умения использовать подсказывающую функцию рисунков.*

Look at the illustrations for the text. What are there on the pictures? What can the text be about? Посмотрите на иллюстрации к тексту. Что изображено на картинках? О чем может быть речь в тексте?



Look at the illustrations for the text. Are they in the right order? Put these illustrations in the right order. What do you think the text is about? Посмотрите на иллюстрации к тексту. В правильном ли порядке они стоят? Расставьте их в правильном порядке. Как вы думаете, о чем текст?



*Упражнения, направленные на формирование умения предвосхищать содержание на уровне слова, словосочетания, предложения, частей текста.*

Read/listen to the first sentence of the text. What can it be about? Прочтите/прослушайте первое предложение текста: Your parents don't want you to stay up late because they think you need to sleep. Как вы думаете, о чем может быть текст?

Read/listen to the highlighted words from the text. What can it be about? Прочтите/прослушайте выделенные слова из текста: stay up late, go to sleep, feel sleepy, sleep well, stay in bed late. Предположите, о чем речь в тексте?

*Упражнения, направленные на формирование умения узнавать типы*

*предложений по интонации.*

Listen and mark the positive sentences. Послушайте и отметьте утвердительные предложения.

I: And what don't you like about living here?

L: I don't like the fact that it's a small place, so if you do something unusual or different, everyone in the town knows about it. I suppose that's a problem in any small town. Sometimes it feels like living in a very small aquarium!

Listen and mark the negative sentences. Послушайте и отметьте отрицательные предложения.

I: And what don't you like about living here?

L: I don't like the fact that it's a small place, so if you do something unusual or different, everyone in the town knows about it. I suppose that's a problem in any small town. Sometimes it feels like living in a very small aquarium!

Listen and mark the interrogative sentences. Послушайте и отметьте вопросительные предложения.

I: And do you like living here?

L: I don't like the fact that it's a small place, so if you do something unusual or different, everyone in the town knows about it. I suppose that's a problem in any small town. Sometimes it feels like living in a very small aquarium!

Listen and mark the special questions. Послушайте и отметьте специальные вопросы.

I: And what don't you like about living here?

L: I don't like the fact that it's a small place, so if you do something unusual or different, everyone in the town knows about it. I suppose that's a problem in any small town. Sometimes it feels like living in a very small aquarium!

Listen and mark if the sentence is positive, negative or interrogative. Послушайте и отметьте, является ли предложение утвердительным, отрицательным или вопросительным.

I: And what don't you like about living here?

L: I don't like the fact that it's a small place, so if you do something unusual or different, everyone in the town knows about it. I suppose that's a problem in any small town. Sometimes it feels like living in a very small aquarium!

*Упражнения, направленные на формирование умения использовать интонационный слух, логическое ударение, членение фразы на синтагмы.*

Listen and mark the logical stress in each sentence. Послушайте и отметьте логическое ударение в каждом предложении.

There are no shops for young people. My friends and I have to travel to a city like Manchester or Newcastle to buy games or clothes and the train tickets are really expensive. Keswick needs a shopping centre!

Listen and mark the topic sentences according to the logical stress. Послушайте и отметьте ключевые предложения, согласно логическому ударению. There are no shops for young people. My friends and I have to travel to a city like Manchester or Newcastle to buy games or clothes and the train tickets are really

expensive. Keswick needs a shopping centre!

Listen and mark the pauses in the sentence. *Послушайте и отметьте паузы в предложении.*

There are no shops for young people. My friends and I have to travel to a city like Manchester or Newcastle to buy games or clothes and the train tickets are really expensive. Keswick needs a shopping centre!

*Упражнения, направленные на формирование умения распознавать темп речи.*

Listen and mark the sentences which were pronounced faster. *Послушайте и отметьте предложения, которые были произнесены быстрее.*

There are no shops for young people. My friends and I have to travel to a city like Manchester or Newcastle to buy games or clothes and the train tickets are really expensive. Keswick needs a shopping centre!

Listen and mark the sentences which were pronounced slower. *Послушайте и отметьте предложения, которые были произнесены медленнее.*

There are no shops for young people. My friends and I have to travel to a city like Manchester or Newcastle to buy games or clothes and the train tickets are really expensive. Keswick needs a shopping centre!

Listen and mark the topic sentences according to the intonation. *Послушайте и отметьте ключевые предложения, согласно интонации.*

There are no shops for young people. My friends and I have to travel to a city like Manchester or Newcastle to buy games or clothes and the train tickets are really expensive. Keswick needs a shopping centre!

Listen and mark the sentences which are not important according to the intonation. *Послушайте и отметьте предложения, не являющиеся ключевыми, согласно интонации.*

There are no shops for young people. My friends and I have to travel to a city like Manchester or Newcastle to buy games or clothes and the train tickets are really expensive. Keswick needs a shopping centre!

*Упражнения, направленные на формирование умения распознавать интернациональную лексику.*

Listen and mark the words which sound similar in Russian. Do they have the same meaning in Russian? *Послушайте и отметьте слова, которые похожи на слова на русском языке. Имеют ли они такое же значение в русском языке?*

There are even special classrooms for Arts and Music as well as a computer room. The school has a playground and there's also a sports field where you can play football. The only thing the school doesn't have is a gymnasium but it isn't a problem because students can have their PE lessons in the village Sports Hall not far from the school.

Read and underline the words which are written similar in Russian. Do they have the same meaning in Russian? *Прочитайте и подчеркните слова, которые имеют схожее написание в русском языке. Имеют ли они такое же значение*

в русском языке?

There are even special classrooms for Arts and Music as well as a computer room. The school has a playground and there's also a sports field where you can play football. The only thing the school doesn't have is a gymnasium but it isn't a problem because students can have their PE lessons in the village Sports Hall not far from the school.

*Упражнения, направленные на формирование умения распознавать незнакомые лексические единицы посредством морфологического анализа.*

Read/Listen and mark the words which have the suffix «ful». When do we use this suffix? Прочитайте/ послушайте и отметьте слова, с которыми используется суффикс «ful»: successful, graceful, interesting, silly, beautiful, careful, boring, exciting. Когда мы используем данный суффикс?

Read the nouns below. Match them with the corresponding adjectives. What suffixes are used? Прочтите предложенные ниже слова. Сопоставьте их с соответствующими прилагательными. Какие суффиксы используются?

friend	dangerous
danger	beautiful
beauty	friendly

*Упражнения, направленные на формирование умения выводить значения лексических единиц из контекста, по дефиниции.*

Read/listen to the highlighted words and guess their meaning from their context. Прочтите/прослушайте выделенные слова и выведите их значение из контекста.

After two years at home with their babies, she's happy to be **back** at work. In some families the mum **looks after** the children. Some fathers stay at home because their wife **earns** more money.

Read/listen to the definitions and match them with the highlighted words. Прочтите/прослушайте дефиниции и соотнесите их с выделенными словами.

\_\_\_\_\_ – someone who takes part in a contest;  
\_\_\_\_\_ – being fearful or worried in a specific situation.  
\_\_\_\_\_ – recognized or liked by the public.

Participant, famous, nervous.

*Упражнения, направленные на формирование умения находить и ограничивать значимую и незначимую информацию.*

Read/listen to the text and underline/write down the key words. Прочтите/прослушайте текст и подчеркните/выпишите ключевые слова.

Read/listen to the text and underline/write down the topic sentences. Прочтите/прослушайте текст и подчеркните/запишите ключевые предложения. All around me young people are sitting at desks. Some are reading, some are here to revise for exams or do homework. It's a long day with many hours of study, but later students have an hour to meet friends, chat or play table tennis before bed at ten o'clock.

Read the text and cross the unimportant information out. Прочтите текст и выделите незначимую информацию.

All around me young people are sitting at desks. Some are reading, some are here to revise for exams or do homework. It's a long day with many hours of study, but later students have an hour to meet friends, chat or play table tennis before bed at ten o'clock.

*Упражнения, направленные на формирование умения находить синонимы, антонимы.*

Read/listen to the text and find the synonyms to the words below. Прочтите/послушайте текст и найдите синонимы к словам: courageous, incorrect. I wrote 'You are very bald.' He wasn't happy because in English bald means you haven't got any hair. But in Italian baldo means you are brave. I used the wrong word.

Read/listen to the text and find the antonyms to the words below. Прочтите/послушайте текст и найдите антонимы к словам: sad, coward, right. I wrote 'You are very bald.' He wasn't happy because in English bald means you haven't got any hair. But in Italian baldo means you are brave. I used the wrong word.

*Упражнения, направленные на формирование умения пользоваться синонимическими и антонимическими выражениями одной и той же мысли.*

Find the phrases which mean: ... Найдите фразы, которые означают ...

He was a bilingual.	He'd like the world to be peaceful.
He wanted a world without a war.	It survived.
Esperanto didn't die.	He could speak two languages.

Find the phrases which are opposite to the phrases below. Найдите фразы, значение которых противоположно фразам ниже:

He was a bilingual.	The world was peaceful.
There were conflicts in the world.	It didn't survived.
Esperanto didn't die.	He could speak five languages.

Find the synonymous and antonymous phrases in the text to the phrases below. Найдите фразы, значение которых синонимично или антонимично фразам ниже:

She's got a lot of friends, dark eyes, to change the style, ugly.  
Jennifer Lawrence is twenty-six. She's friendly and funny. She's slim, tall and pretty. Her eyes are blue and her hair is blonde. But Jennifer is an actor and actors can change their appearance.

Таким образом, предложенные упражнения, составленные с учетом возрастных особенностей обучающихся основной школы, специфики рецептивных видов речевой деятельности, позволит эффективно формировать выделенные компенсаторные умения в процессе обучения аудированию и чтению.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зиновьева С. А.* Формирование компенсаторных умений аудирования на иностранном языке у студентов неязыкового вуза // Вестник БГУ. – 2010. – №15. [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompensatornyh-umeniy-audirovaniya-na-inostrannom-yazyke-u-studentov-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 26.02.2024).
2. *Федеральная рабочая программа основного общего образования : иностранный (английский) язык для 5-9 классов образовательных организаций.* – М., 2023. – 183 с.
3. *Баранова К. М., Мильруд Р. П., Копылова В. В.* Английский язык. 5 класс. Учебник. Углубленный уровень. – М. : Просвещение, 2023. – 184 с.
4. *Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В.* Английский язык. 6 класс. Учебник. Углубленный уровень. – М. : Просвещение, 2023. – 184 с.
5. *Баранова К. М., Дули Д., Эванс В.* Английский язык. 7 класс. Учебник. Углубленный уровень. – М. : Просвещение, 2022. – 184 с.
6. *Баранова К. М., Дули Д., Эванс В.* Английский язык. 8 класс. Учебник. Углубленный уровень. – М. : Просвещение, 2022. – 208 с.
7. *Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В.* Английский язык. 9 класс. Учебник. Углубленный уровень. – М. : Просвещение, 2022. – 216 с.

УДК 372.881.111.1

*Павлова К. А., Семенова Е. С.*

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ДРАМАТИЗАЦИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

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

**Аннотация.** В рамках данной статьи изучены принципы и приемы обучения английскому языку на основе драматизации в средней школе с целью совершенствования ритмико-интонационных навыков обучающихся. Авторы статьи рассматривают особенности драматизации, основные ее типы, обосновывает наиболее подходящие приемы драматизации для овладения ритмом и интонацией английского языка учащимися средних классов.

**Ключевые слова:** драматизация, ритм, интонация, интерактивные методы, обучение, средняя школа.

В процессе преподавания английского языка устная речь играет значимую роль. Устная речь предполагает использование вербальных, невербальных и просодических средств коммуникации.

Наиболее важными просодическими средствами являются ритмико-интонационные навыки английского языка, которые подразумевают овладение интонацией и ритмом в процессе общения.

Важность овладения основами английской интонации высока главным образом для того, чтобы более точно передавать собственные мысли, правильно понимать говорящего, не быть резким в общении. В свою очередь, ритм позволяет организовать звуковые высказывания, начиная от слога и заканчивая фразой или ритмической группой.

В современном преподавании происходят значительные изменения, которые заключаются в переходе от традиционных методов обучения, где преподаватель является активным транслятором знаний (в форме монолога), а студент – его пассивным слушателем, к использованию интерактивных методов обучения. Одним из таких методов является драматизация.

Под драматизацией мы будем придерживаться определения А. Р. Абдрахмановой, которая понимает под драматизацией «процесс инсценировки, разыгрывания историй в ролях на уроках английского языка на основе утвержденного учебного материала» [1].

Задача учителя, в современных реалиях, когда концентрация обучающихся на учебном процессе особенно нестабильна, постоянно быть в поисках таких стимулов, которые поддерживали бы их мотивацию и интерес к обучению. Прием драматизации же обладает такими стимулами. Так, например, общение на основе данного приема всегда смотивированно и конкретно, учащиеся не просто говорят по какой-то причине, без определенной цели, они вовлечены в процесс поиска нужной информации. Драматизация также используется как ненавязчивое средство активации учащихся на основе того, что этот прием подразумевает создание одновременно естественных, но при этом непредсказуемых ситуаций. Подобные ситуации пробуждают воображение и фантазию, то есть способствуют развитию творческих способностей. Включение игровых моментов в образовательную деятельность позволяют снять «психологический барьер». Любая игра – это эмоции, а они ведут за собой раскованность и отсутствие принуждения. Упражнения, которые построены на основе приема драматизации, базируются на самостоятельном мышлении ученика, которому нужно понять, что происходит, и найти этому решение. Фактически обучающиеся сталкиваются с решением поведенческих, познавательных и других задач. В то же время прием драматизации – это средство интеграции в обучение, он органически сочетает в себе выразительное слово, рисование, музыку, пластику. Данный прием можно активно использовать при обучении всем четырем видам речевой деятельности, а именно говорению, слушанию, письму и чтению.

В современной методике преподавания английского языка выделяется пять видов драматизации:

- ролевая игра – это метод, который развивает навыки и умения учащихся. Учащиеся должны участвовать в конкретной ситуации (возможно, с заранее согласованным сценарием и сюжетом), где они играют определенные роли;



- симуляция – симуляция строится по условленному сценарию. Учащийся должен, чтобы успешно достичь поставленной цели, строго следовать определенным действиям;

- драматизация (формальная инсценировка): происходит, когда учащиеся читают свои реплики или инсценируют выученные реплики и придерживаются определенной роли;

- импровизированное выступление (неформальная драматизация) – импровизации являются наиболее подходящим методом обучения речи, поскольку они обеспечивают мотивацию в монологических и диалогических высказываниях, помогают создавать неограниченное количество речевых ситуаций и имеют смысл лично. Считается наиболее сложной из всех представленных типов.

Таким образом, по словам Е. В. Марченко, «драматизация как обучающая технология представляет собой широкий спектр организационной деятельности учащихся на английском языке» [3]. Однако выбор определенной формы работы с подростками из средних классов должен основываться на таких базовых моментах, как:

- количество учащихся, которые потенциально вовлечены в драматургическую деятельность (из количества определяют цели, достигаемые в рамках применения данного метода, работа может быть парной, групповой, коллективной);

- количество обучающихся, которые будут непосредственно выступать во время постановки;

- зависимость от уровня знаний, приобретенных на данный момент, от навыков и умений учащихся избирается форма: имитация, чтение, инсценировка, ролевые игры, импровизация и др.

Следует отметить, что в дополнение к существенным факторам, упомянутым выше, особое внимание при выборе вида инсценировки следует уделять конкретному состоянию сформированности ритмико-интонационных навыков учащихся.

А. В. Коваленко отмечает, что: «особенность формирования интонационных навыков заключается в том, что произношение – это автоматический, менее осознанный процесс, который трудно изменить сознательно, что затрудняет его контроль в процессе обучения» [2].

Следовательно, формирование и совершенствование навыков ритма и интонации не должно быть сосредоточено на формальных параметрах голоса на промежуточном этапе обучения, а должно происходить в коммуникативных связях. Именно использование драматизации может облегчить процесс обучения иноязычной интонации.

Для школьников средних классов выбор интонации должен быть основным, поскольку они используют слова с более широкой семантикой, а интонация позволяет добавить тот или иной нюанс в произношение, чтобы придать смысл.

Стоит отметить, что минимум, который должны усвоить дети при изучении и формировании иноязычной интонации определяется релевантными коммуникативными задачами, такими как:

- возможность лучше узнать себя и другого человека,
- уметь инициировать общение и завершить его,
- уметь вести беседу, поддерживать темы диалога,
- уточнять необходимую информацию,
- уметь использовать формулы этикета при начале и окончании разговора,
- уметь выражать неуверенность,
- запрашивать информацию и сообщать о ней,
- уметь вежливо отказываться от информации,
- уметь предоставлять информацию,
- уметь следовать инструкциям,
- уметь вежливо давать советы,
- уметь выражать приказ и требование с разной степенью вежливости,
- уметь делать предположения и внушения,
- уметь вежливо отклонять или поддерживать предложения.

Г. Гулиева отмечает, что: «методический потенциал драматизации проявляется в процессе обучения речи» [4], а также обладает следующими преимуществами:

- стимуляция речевой деятельности путем имитации речевых паттернов;
- способствовать запоминанию интонационных структур за счет уменьшения пассивного восприятия и механического повторения в пользу творческого переосмысления и эмоциональной презентации;
- автоматизация таких навыков, как интонация, расстановка ударений, пауза;
- укреплять на практике взаимосвязь между фонетическим оформлением речи и определенной коммуникативной задачей в понятных культурных образцах (произведениях искусства), а не в абстрактных примерах, как это бывает при традиционном обучении.

Рассмотрены основные этапы драматизации:

- постановка цели,
- изложение материала (аудио или видео),
- анализ произведения или его фрагмента (текста),
- репетиция (отработка отдельных элементов произведения),
- презентация / инсценирование.

В рамках совершенствования ритмических и тонических навыков английского языка с использованием драматизации на среднем этапе общеобразовательного образования учитель подбирает учебный материал таким образом, чтобы сформулировать у учащихся следующие компетенции:

- уметь воспринимать услышанное, понимать основное содержание

аутентичных текстов, содержащих определенные интонационные характеристики и другие языковые явления, которые изучаются в рамках определенной темы;

- уметь воспринимать услышанное, извлекать необходимую/интересную информацию, установленную аутентичным текстом, который содержит определенные интонационные характеристики и другие лингвистические явления, изучаемые в рамках конкретной темы;

- уметь практиковать правильное произношение всех звуков в соответствии со стандартами звукового произношения, услышанными в аутентичных текстах на английском языке;

- соблюдение правильного ударения как в изолированном слове, так и в законченном высказывании;

- соблюдение правил употребления служебных слов (артиклей, союзов, предложений), отсутствие постановки на них логическое ударение;

- уметь различать типы общения по интонации высказываний;

- разделять высказывания на смысловые группы;

- правильное произношение текстов в соответствии с ритмическими и интонационными характеристиками произношения (мотивационное высказывание; общие, специфические, альтернативные вопросы и типы разделительных вопросов);

- способность усваивать перечисление;

- уметь писать небольшие аутентичные тексты на основе изученного лингвистического материала, соблюдая правила чтения и соответствующую интонацию, а также демонстрировать понимание текстов.

Кроме того, стоит отметить, что учащиеся средней школы в большинстве своем имеют недостаточный уровень владения английским языком для импровизированной инсценировки.

Такая расстановка указывает на то, что учитель английского языка должен изначально работать с заученными текстами – в формате инсценировки; использовать ролевые игры для отработки интонационного минимума.

Когда учащиеся смогут решить представленные задания, не проявляя трудностей, следует переходить на новый уровень драматизации от формальной театрализации к неформальной драматизации.

Драматизация может применяться на всех уровнях обучения.

Основываясь на представленной выше классификации типов драматизации представим примеры разработанных нами заданий для обучающихся среднего звена общеобразовательной школы.

1) Ролевая игра «**Отгадай – кто я?**» (УМК «Starlight» (8 класс) Модуль 6. «Getting to know you»)

Задание: «Try on» the image of a public figure who is known to many. These can be: musicians, actors, politicians, bloggers, etc. Come up with a statement of 2-3 sentences. Remember that you need to simulate the speech of a

media personality, so be especially attentive to the intonation, rhythm, and timbre of speech.

Ребята должны вспомнить наиболее ярких людей, отличающихся от других своей манерой разговора и поведения. Детям дается время на подготовку (подготавливают небольшое высказывание). Далее по одному ученики выходят к доске и произносят высказывание, интонируя его как можно более приближенно к манере известной персоны. Задача остальных учащихся угадать загаданную известную личность.

2) Симуляция «**В магазине**» (УМК «Starlight» (8 класс) Модуль 2. «Consumer society»)

Задание: Play the situation «In the store» by defining the roles in advance: the seller and the buyers.

Для симуляции покупателей дети вытаскивают карточки, где указана их роль и коммуникативная задача: a little girl (buys a lollipop); an old man (buys buckwheat); a teenager (buys chips); a policeman (buys batteries); a foreigner (Frenchman) (buys champignons); a clown (buys popcorn), etc.

Преподаватель должен уточнить, что лексика в диалогах берется усложненного уровня, поэтому перед игрой происходит снятие лексических трудностей.

3) Театрализация «**Beauty and the Beast**» (УМК «Starlight» (8 класс) Модуль 3. «Doing the right things»)

Задание: study the play, assign the roles, learn the words, rehearse, prepare for the performance. Remember the basic rules of intonation of the English language. Observe the norms of rhythm, stress, intonation. Good luck!

Данный прием выполняется в течение некоторого времени – разбираются роли, обучающиеся учат текст, готовят выступление. Завершающим этапом может стать выступление на школьном мероприятии.

4) Импровизированный спектакль (неформальная драматизация) – данный прием считается значительно сложнее предыдущих и его применение находит место в старших классах.

Таким образом, драматизация обладает широким спектром возможностей для обучения, поэтому она способствует лучшему и более эффективному процессу обучения.

Согласно принципам педагогики, включающим развитие эмоциональной сферы и интонации в англоязычных высказываниях, использование драматизации при обучении иностранному языку может способствовать созданию благоприятной образовательной среды, повышению эффективности обучения и полноценной активизации образовательных навыков, а также развитию коммуникативных, творческих и культурных навыков.

Однако при разработке методики обучения иностранному языку с использованием драматизации необходимо учитывать психологические аспекты школьников, на которых будут рассчитаны задания, потому как взаимосвязь между эмоциями, мышлением, речью и интонацией – неоспорима.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдрахманова А. Р.* Искусство художественной декламации как средство совершенствования интонационных навыков обучающихся // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. – 2021. – № 5(31).
2. *Коваленко А. В.* Использование драматизации в обучении речевому взаимодействию на уроках иностранного языка в школе [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-dramatizatsii-v-obuchenii-rechevomu-vzaimodeystviyu-na-urokah-inostrannogo-yazyka-v-shkole> (дата обращения: 18.03.2024)
3. *Марченко Е. В.* Опыт формирования ритмико-интонационных навыков в процессе творческого воображения и драматизации. // Научные проблемы образования третьего тысячелетия: Сб. науч. трудов по мат-лам Всеросс. конф. – Самара, 2011. – С. 121–127.
4. *Guliyeva, G.* The Role of Drama in Language Teaching. // 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. – Sarajevo, 2011.
5. *Stinson, M. T.* Drama education and second language learning: a growing field of practice and research, Research in Drama Education // The Journal of Applied Theatre and Performance. – 2014.

УДК 372.881.111.1

*Скляр О. А., Семенова Е. С.*

### ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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

**Аннотация.** В данной статье рассмотрено и изучено практическое применение дифференцированного типа обучения монологической речи на уроках английского языка в младших классах. Раскрыта сущность дифференцированного обучения и отражены результаты анкетирования учителей и тестирования детей на определения уровня владения умениями говорения. Также представлены результаты практического применения данного типа обучения на примере учащихся 2-го класса с разноуровневыми учащимися в классе.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение, методика обучения, начальная школа.

На сегодняшний день английский язык сохраняет свою лидирующую позицию как языка международного уровня. Именно поэтому встает вопрос качественного обучения детей английскому языку, особенно учащихся младшей школы, поскольку именно в этот период закладывается потенциал для дальнейшего обучения английскому языку, закладывается база для

дальнейшего развития учащихся. Однако, в современных общеобразовательных учреждениях класс не характеризуется гомогенностью, в большинстве из них присутствуют учащиеся разного уровня обученности и обучаемости. Именно поэтому стоит уделить внимание различным способам обучения разноуровневых детей, с целью получения максимального количества знаний со стороны всех типов учащихся.

Понятие «дифференцированного обучения» встречается гораздо чаще в последний момент, поскольку сейчас, при обучении современных детей, идет упор на их индивидуальные особенности, дабы каждый учащийся смог получить максимум знаний на уроке, при этом чувствуя себя эмоционально комфортно на уроке.

Среди педагогов и ученых есть множество разных определений для данного типа обучения. Так, по мнению кандидата психологических наук, Е. Н. Рожкиной, «дифференцированное обучение – это система образования, обеспечивающая развитие личности каждого школьника с учетом его возможностей, интересов, склонностей и способностей. Оно предполагает открытость и вариативность образования и многообразие методов, средств и форм организации учебной и воспитательной работы» [1].

Как было выяснено ранее, основная цель дифференцированного обучения – это дать достойный уровень овладения различными знаниями, умениями и навыками различным группам учащихся: как более, так и менее слабым. Соответственно, основными функциями дифференцированного обучения можно выделить следующие:

- раскрытие индивидуальных особенностей каждого учащегося;
- устранить перегрузку обучающихся;
- развить познавательные способности учащихся;
- повысить их мотивацию к обучению;
- создать «ситуацию успеха» для каждого учащегося, вне зависимости от его уровня знаний и умений;
- обеспечить, как минимум, базовое освоение той или иной темы абсолютно каждым учащимся.

Далее стоит определить основные критерии дифференциации. В основном, если речь идет об общеобразовательных учреждениях, то согласно вышесказанному, деление учащихся идет в зависимости от уровня знаний. Обычно, учителя, в большинстве случаев, делят всех учащихся в классе на следующие микрогруппы: «сильные», «слабые» и «средние» ученики. Реализация данного типа обучения будет рассматриваться в контексте монологической речи как одной из разновидностей говорения.

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Основная цель данного вида речевой деятельности – выражение человеческих мыслей в устной форме. На начальном этапе обучения ино-

странному языку говорение выступает и как средство, и как самостоятельная цель обучения.

Отдельной задачей является обучение монологической речи - форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда и к самому себе – требующей соблюдения логики и последовательности изложения мысли, смысловой законченности высказывания, его соответствия поставленной задаче, а также использования соединительных слов или союзов.

Также, рассматривая методику обучения говорению (как монологу, так и диалогу) стоит отдельно отметить два способа обучения говорению, которые выделяются большинством методистов:

- путь «сверху-вниз», то есть дедуктивный путь (на основе текста-образца);

- путь «снизу-вверх», индуктивный путь (без текста-образца).

В данной работе будет происходить обучение монологу путем «снизу-вверх». Этот путь заключается в знакомстве с отдельными репликами, которые будут входить в состав диалога, отработке определенных языковых явлений и в самостоятельном подведении к речевому продукту.

Этапы работы по данному пути есть следующие:

- представление: на этом этапе учащиеся вспоминают лексику по данной теме и закрепляют ее с помощью ряда языковых упражнений;

- объяснение: также учитель комментирует различные лексико-грамматические структуры, которые будут участвовать в диалоге.

- закрепление: учитель проводит ряд языковых упражнений на отработку лексико-грамматических структур, участвующих в диалоге.

- развитие: проведение условно-речевых упражнений и построение речевого продукта со стороны учащихся. Контроль учителя.

Данный тип обучения тоже обладает как рядом достоинств, так и рядом недостатков.

Что касательно критериев выставления той или иной отметки в ходе оценивания устных высказываний, стоит сделать упор на критерии, предусмотренные для оценивания устных заданий ОГЭ.

Так, для оценки заданий устного характера, направленных на формирование и развитие монологической речи, использовались следующие показатели:

- решение коммуникативной задачи от «задание выполнено полностью» до «задание не выполнено»;

- лексико-грамматическое оформление речи: от «используемый материал соответствует поставленной коммуникативной задаче до «недостаточный словарный запас, не позволяющий выполнить коммуникативную задачу»;

- произносительная сторона речи: от «речь понятна и без ошибок» до «речь почти не воспринимается на слух» [5].

Как было сказано ранее, бывают различные способы дифференциации учебных заданий на развитие монолога как вида говорения. Так, в основном, предлагаются различные модификации заданий, в том числе и использование однотипных заданий разного объема, использование заданий разной степени сложности, использование опор и схем при составлении монолога и многое другое.

Для изучения актуальности данной проблемы, было проведено анкетирование учителей английского языка. Так, учителям и преподавателям предлагалось ответить на три следующих вопроса:

- Присутствует ли у вас проблема наличия в классе детей с разным уровнем знаний и обучаемости?

- Каким образом вы обычно дифференцируете задания по обучению говорению для детей с разным уровнем обучаемости?

- Какие типы заданий чаще всего требуют дифференциации при обучении говорению?

В результате опроса было выявлено, что преподаватели очень часто встречаются с данной проблемой. Так, в ходе анкетирования, было выявлено, что около 95 % учителей встречаются с проблемой наличия в классе детей с разным уровнем развития знаний и обучаемости, что существенно сказывается на общей успеваемости класса. Далее, по итогам анкетирования, было выяснено, что учителя, чаще всего дифференцируют задания следующим образом: чаще и больше помогают слабым учащимся, чаще их вызывают к доске и ищут дополнительные материалы по заданной теме в сборниках и различных интернет-источниках. Чаще всего дифференциации подвергаются задания на лексику и грамматику.

Далее, для организации опытно-практического обучения, было необходимо провести тестирование учащихся на развитость навыков говорения. Учащимся младшей начальной школы предлагалось высказаться по следующим общим темам:

- представить себя, рассказать в каком настроении учащийся, рассказать про свой возраст;

- рассказать, что учащийся любит и не любит из еды (используя конструкцию I like/I don't like);

- описать свое тело, используя, в том числе, грамматическую конструкцию Have/Has got;

- ответить на типичные вопросы: «What colour is it?»; «What is your favourite toy?»;

Как и положено, учащиеся были заранее предупреждены о формате и способе тестирования, чтобы данная процедура не была для них столь стрессовой.

Также, в ходе опроса и тестирования учащихся, были определены следующие основные трудности учеников с более низким уровнем знаний:



- могли долго думать над ответом, то есть им было необходимо большее количество времени, чтобы воспроизвести необходимый языковой материал (из этого делаем вывод, что для усвоения того или иного учебного материала, слабым учащимся может потребоваться большее количество типовых заданий для полноценного закрепления материала);

- учащиеся с более низким уровнем языка весьма часто не могли вспомнить отрицательную форму I don't like;

- при ответе на вопрос, сколько им лет могли долго думать над своим возрастом, то есть отмечался плохой уровень владения такими лексическими единицами как «числа»;

- могли вспомнить не все лексические единицы по теме «тело», очень часто путали следующие лексические единицы: eyes и ears из-за схожести в их написании и произношении. Могли забыть добавить окончание –s к вышеупомянутым словам;

- могли некорректно использовать грамматическую конструкцию Have/Has got, забывая, где и когда какая форма используется;

- могли забыть использовать вспомогательный глагол или же иногда использовать его дважды (My name is is Nikolay, I 12 years old);

- могли забыть некоторые лексические единицы по теме еда, игрушки, цвета;

- также при ответе на вопросы «What colour is it?»; «What is your favourite toy?» отвечали сразу же быстро одним словом, приходилось просить отвечать полной конструкцией (It is a...), которую они также могли не вспомнить, если не показать им шаблон высказывания (из чего также делаем вывод о важности и наличии опор для слабых учащихся в процессе дифференцированного обучения).

То есть, исходя из результатов проведенного тестирования слабых учащихся, при работе над развитием навыков монологической речи, стоит сделать дополнительный акцент на:

- проработке всех деталей грамматических конструкций, в том числе артиклей и вспомогательных глаголов и их форм;

- также нельзя забывать о добавлении типичных заданий и тренировочных упражнений для слабых учащихся, которые помогли бы им дополнительно отработать лексические единицы, их устную и письменную форму выражения, с целью их корректного произношения в дальнейшем и правильного использования таковых в речи;

- далее слабым учащимся просто необходимы будут опоры на этапе условно-речевых и речевых упражнений, дабы сократить их время на подготовку и помочь им построить высказывание.

Для проведения эксперимента было отобрано две группы, одна из которых чуть слабее по уровню знаний учащихся. Группа с более высоким уровнем знаний будет обучаться традиционно, в то время как слабая группа

будет вовлечена в дифференцированное обучение. Обе группы будут проходить тему «Одежда» из учебника «Starlight 2». Будет происходить обучение монологической сверху-вниз. Далее будет описан урок по методике дифференцированного обучения в более слабой группе (группа А).

Цель урока: уметь рассказать о том, что на тебе надето.

Задачи:

- познакомить учащихся с лексикой по данной теме и закрепить данные лексические единицы;

- повторить грамматическую конструкцию Present Continuous.

Первый этап, как было обозначено ранее, – этап представления и закрепления данной лексики. На этом этапе обеим группам одинаково представлена новая лексика, лишь на этапе закрепления лексики начинается разделение групп по уровню знаний. То есть сначала учащиеся вместе устно прорабатывают лексические единицы, затем они приступают к письменным упражнениям. На этом этапе предлагается выполнить следующие задания: слабые учащиеся выполняют викторину, выбирая необходимый вариант слова, соответствующего картинке. Сильные учащиеся соединяют половинки слов и дают их перевод. На этом этапе идет дифференциация заданий по уровню сложности.

Далее выполняются упражнения на повторение грамматической темы. Здесь тоже происходит разделение учащихся по уровню знаний. Так, учащимся предлагается закрепить грамматическую тему Present Continuous следующим образом: слабые учащиеся выбирают правильный вариант грамматической формы, которая бы по смыслу подошла в то или иное предложение. А сильные учащиеся самостоятельно вставляют пропущенные формы в предложения. В итоге, и та и другая группа учащихся проводит работу над закреплением грамматического материала, при этом для обеих групп данное задание является посильным.

Затем на этапе условно-речевых и речевых упражнений более слабыми учащимися используются опоры и схемы. Так, слабые учащиеся получают следующие задание: они дописывают, что они носят, опираясь на образец. Например: I am wearing... . Сильные учащиеся должны ответить на вопрос, что они носят (What are you wearing?). Ответ они пишут письменно в тетрадях.

Далее учащиеся переходят к речевым упражнениям. Здесь все учащиеся получают одинаковую часть инструкции: “Draw your clothes”. Потом учащиеся идут в пару (слабый и сильный). Сначала сильный описывает свою одежду слабому учащемуся, чтобы тот услышал пример. Затем слабый рассказывает сильному, опираясь на свое предыдущее задание, где он описывал свою одежду по образцу. Сильный учащийся его исправляет.

По итогу, после завершения всех исследований, обеим учащимся было необходимо пройти завершающий тест на определение уровня знаний по пройденным темам. То есть, ответить на вопросы и задания следующего

характера:

- описать ту одежду, которая одета на ученике, используя лексику по теме одежда и грамматическое время Present Continuous.

По итогу прохождения тестирования, уровень знаний более сильной группы остался на примерно таком же уровне (количество учащихся, с успехом выполняющих данные задания – 76 %).

Однако результаты тестирования другой группы показали, что общий уровень владения данными навыками теперь вырос на 7 % (теперь 59 %).

По итогу, можно выделить следующий перечень упражнений дифференцированного характера, которые продемонстрировали свою успешность в ходе обучения детей с разным уровнем знаний и умений говорения:

- пока слабые учащиеся описывают лексические единицы, представленные на картинке в учебнике, сильные учащиеся, после выполнения основного задания описывают данные лексические единицы из других источников, в соответствии со своими интересами (картинка любимого героя, семьи и т.д.)

- слабая группа выполняет викторину по новой лексике (выбирает подходящее к картинке слово из 2-4 вариантов ответов), пока сильная группа находит начало и конец слова, затем переводит его;

- сильные учащиеся заполняют кроссворд по новой лексике, пока слабые учащиеся соединяют слова с картинками;

- слабая группа должна найти подходящий перевод слова из всех представленных вариантов, тогда как сильная группа сама пишет перевод слова;

- слабые учащиеся рассортировывают представленные лексические единицы по тем или иным категориям, тогда как сильные сами вспоминают активную лексику и сортируют ее по категориям.

Грамматические упражнения:

- слабая группа должна выбрать правильную грамматическую форму для предложения из двух вариантов ответа, тогда как сильная группа должна самостоятельно вписать правильный вариант ответа в предложение;

- слабые учащиеся вставляют свои слова в микродиалог, тогда как сильные вставляют пропущенные слова в микродиалог и ставят фразы в правильном порядке.

Условно-речевые и речевые упражнения:

- учащиеся дописывают текст, опираясь на образец и выстраивая по нему предложения, тогда как сильная группа отвечает на вопрос и пишет к нему ответ;

- сильный рассказывает свой монолог слабому, чтобы тот услышал пример, затем они меняются и сильный проверяет слабого.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что уровень владения данной темой со стороны учащихся несколько вырос, что говорит о действенности проведенных выше методик обучения учащихся младших классов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Рожина Л. Н. Актуальные проблемы дифференцированного обучения. – Минск : Народная асвета, 1992. – 191 с.
2. Эванс В, Дули Д., Баранова К., Копылова В., Мильруд Р. Starlight 2. – М. : Просвещение, 2011. – №4. – 122 с.
3. Гальскова Н. Д., Шаповалова В. М. Повышение эффективности контроля при дифференцированном обучении // Иностранные языки в школе. – 1987. – №4. – С. 57–60.
4. Клевченя М. С. Психологические проблемы дифференцированного обучения // Актуальные проблемы дифференцированного обучения. – Минск : Народная асвета, 1999. – 128 с.
5. Методическое пособие «критерии оценивания различных видов речевой деятельности учащихся при изучении английского языка» [Электронный ресурс]. – URL : <https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-kriterii-ocenivaniya-razlichnih-vidov-rechevoy-deyatelnosti-uchaschihsya-pri-izuchenii-angliyskogo-yazika-3502681.html?ysclid=lu1xpb10f528680813> (дата обращения: 16.03.2024).

УДК 373.5.016:[811.111'243:791.228]

*Сымова Ю. А., Тенякова Е. А.*

### **ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ**

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

**Аннотация.** В статье рассматривается применение аутентичных видеоматериалов, в частности мультипликационных фильмов при обучении учащихся средней школы диалогической речи. Рассматриваются основные характеристики диалогической речи, а также способы обучения диалогу. Кроме того, перечисляются критерии отбора аутентичных материалов, преимущества использования мультипликационных фильмов, а также этапы работы с ними с целью развития диалогических навыков. Проведено диагностирование учащихся 7 классов с целью выявления умений и навыков диалогической речи, а также разработаны и апробированы упражнения с использованием мультипликационного фильма «Головоломка» на повышение уровня владения диалогической речью учащимися.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, аутентичные видеоматериалы, навыки говорения, мультипликационные фильмы.

Диалогическая речь является наиболее естественной формой межличностного общения. Тем не менее, процесс обучения диалогической речи представляет сложность для преподавателей. Для эффективного развития навыков диалогической речи следует использовать коммуникативные

упражнения, представляющие собой условно-речевые ситуации. В их основе может лежать текст из учебника, либо аудиозапись. В эпоху развития информационных технологий и цифровизации образования оптимальным решением будет использовать такие современные достижения, как аудиовизуальные материалы. Видеоматериалы, к которым относятся и мультипликационные фильмы, представляют собой отличный инструмент при обучении учащихся диалогической речи, поскольку они позволяют обеспечить погружение в иноязычную среду и получить наглядный языковой и страноведческий материал по определенной теме.

По мнению В. Л. Скалкина, диалогическая речь – «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [0]. Главными чертами диалогической речи считаются ситуативная обусловленность, клишированность, двусторонний характер, который проявляется в реплицировании (обмене репликами стимула и репликами реакции), эллиптичность, ненормативность, неподготовленность и попеременное восприятие и продуцирование информации. Подобные особенности диалогической речи требуют определенной подготовки. Согласно Скотту Торнбери, преподавателю-методисту и автору пособий по обучению говорению, развитые навыки говорения предполагают не только умение грамматически и лексически формулировать предложения. По его мнению, говорение – это процесс интерактивного взаимодействия, требующий сотрудничества в процессе общения. Как правило, высказывание разворачивается линейно и непосредственно в момент речи, поэтому речь носит неподготовленный характер в виду отсутствия времени на подготовку [0]. В этом случае говорящему необходимо иметь запас так называемых *prefabricated lexical chunks* – заученных слов и словосочетаний, на основе которых будет строиться высказывание. Таким образом, обучение диалогической речи затрагивает ресурсы памяти. Лучшего запоминания мы можем добиться многократным повторением, либо мы можем обратиться к большому количеству наглядности и задействовать разные пути восприятия информации: через зрение и слух. Исходя из этого, аудиовизуальные материалы являются оптимальным способом для совершенствования умений и навыков диалогической речи.

Видеоматериалы – это особый вид графической опоры, пример учебно-коммуникативной ситуации, когда динамическая наглядность является стимулом и задает условия для формирования и совершенствования навыков диалогической речи. Подобного рода вспомогательные элементы при правильно организованной работе могут повысить уровень мотивации учащихся к изучению иностранного языка, снять возможные языковые трудности, а также трудности психологического характера.

Во время отбора видеофрагментов для обучения англоязычной диало-

гической речи следует обращать внимание на следующие факторы: возрастные особенности учащихся, аутентичность видеоматериала, целесообразность видео с точки зрения методических целей, интересов самих учащихся. Кроме того, нужно учитывать воспитательную и лингвострановедческую значимость видеофильмов, актуальность видеоматериалов, качество зрительной дорожки, звучания, длину фрагментов видеоматериала и насыщенность социокультурной информацией.

В рамках данного исследования нами был проанализирован УМК «Focus 2» с точки зрения наличия и характера упражнений на развитие умений говорения, и в частности, диалогической речи. Сначала были рассмотрены упражнения, приведённые в разделе Speaking каждого урока. Стандартно раздел начинается с обсуждения вопросов, посвященных теме раздела. Каждый урок представляет собой работу над текстом, которая подразделяется на соответствующие этапы: предтекстовый, текстовый и послетекстовый, подготовительные упражнения, а также работу с таблицей с опорами Speaking Focus. Каждый раздел завершается продуктивным упражнением на составление диалога по предложенной схеме. Также в разделе предполагается работа с аудиовизуальными материалами – просмотр видео и драматизация диалога по ролям. Авторы учебника руководствуются смешанным способом обучения диалогической речи, поскольку в учебнике присутствуют элементы дедуктивного и индуктивного путей, то есть подготовки высказывания с опорой на диалог-образец, а также составление собственного из предложенных частей. Отличительной особенностью второго издания УМК «Focus» по сравнению с предыдущим является использование аудиовизуальных материалов. Они подразделяются на четыре группы: BBC Videos, Focus Vlogs, Grammar Animations и Role-play videos. Наиболее интересным для нас является последний тип видео, поскольку именно эти видеоролики относятся к разделу Speaking. Функция этих коротких видеороликов состоит в том, чтобы представить ключевые слова урока, представленные в таблице SPEAKING FOCUS, показав, как они используются в реальных жизненных ситуациях. Они позволяют учащимся не только учиться, но и овладевать языком, предлагая им визуальные подсказки, такие как расположение собеседника, язык тела и мимика, которые помогают улучшить коммуникативные навыки учащихся как с точки зрения восприятия, так и с точки зрения беглости речи. Каждое видео имеет версию А и В для драматизации диалога в виде ролевой игры. Тем не менее, предложенные видео носят достаточно однообразный характер и не имеют проявленной сюжетной линии и ярких персонажей, как например, мультипликационные фильмы. К недостаткам УМК можно также отнести однообразие предложенных упражнений на развитие диалогической речи, а также их недостаточный творческий характер. По этой причине мы считаем, что работу с УМК можно дополнить разработками, основанными на мультипликацион-

ных фильмах, поскольку известные школьникам персонажи повышают мотивацию к обучению, а такие темы, как «эмоциональный интеллект» и «взаимоотношения между людьми», которые представлены в мультфильме «Inside Out», всегда будут актуальны. Кроме того, особенность выбранного нами мультипликационного фильма заключается в большом количестве именно разговорной речи, свойственной подросткам. Предложенные нами разработки могут гармонично вписываться в работу с УМК «Focus 2». Например, раздел говорения первого модуля «Lives people live» предполагает ознакомление со способами выражения интереса. В таблице Speaking Focus представлены выражения, которые служат для той или иной цели: проявить интерес, показать сходство или различие. Их тренировку можно обеспечить в рамках работы с диалогами «Успокаивая друга», «Как погода влияет на настроение», «Первый день в школе», поскольку сюжетная линия и диалоги-образцы предполагают использование подобных фраз. Раздел говорения модуля «Science and Technology» включает фразы, необходимые для сторителлинга: использование соответствующих времен, вводных слов, разделение истории на части, выражение чувств по поводу произошедшего и итогового впечатления. Кроме того, таблица включает фразы для слушающего. Элементы сторителлинга предполагает работа с такими диалогами, как «Поддержка друга», «Злость», «Говорить спасибо», «Вспоминая» поскольку в них важно рассказать историю, которая повлекла за собой определенный эмоциональный отклик. В разделе «Time to learn» представлены фразы для выражения мнения, а также согласия и несогласия с ним. Их можно тренировать в рамках работы с диалогами «Новая идея» и «Распределение обязанностей».

С целью определения эффективности методики обучения диалогической речи посредством мультипликационных фильмов на среднем этапе обучения в школе нами был проведен обучающий эксперимент. Его целью являлась апробация и выявление эффективности комплекса упражнений для формирования умений диалогической речи при помощи мультипликационных фильмов. Эксперимент проводился в 7 классе МАОУ «Гимназия №5» в контрольной и экспериментальной группах.

Предэкспериментальный этап предусматривал разработку критериев оценки ответов обучающихся, при создании которых мы опирались на критерии оценивания устной речи в формате ЕГЭ. В рамках первого этапа мы провели диагностический срез, предложив учащимся упражнение коммуникативного характера с функциональной опорой. В рамках экспериментального обучения была проведена серия уроков в 7 классе в контрольной и экспериментальной группах по разделу развития навыков говорения модуля «Time to learn». В контрольной группе обучение диалогической речи велось по программе УМК «Focus 2», в то время как в экспериментальной группе каждый урок развития диалогических сопровождался работой с видеофрагментами из мультипликационного фильма «Головоломка».

Работа в командах часто подразумевает генерацию разнообразных идей, которые могут быть хорошими, так и плохими. Во время «мозгового штурма» важно уметь поддерживать идеи, а также подвергать их критическому анализу. С целью научиться высказывать свое мнение насчет предложенной идеи нами была проведена следующая работа. На предтекстовом этапе были сняты лексические трудности с помощью некоммунитивных типов упражнений, а также проведено обсуждение на основе предложенных вопросов. На просмотрном этапе обучающиеся ознакомились с содержанием видео, а также выполняли упражнения на развитие рецептивных умений при первичном просмотре.

Послетекстовый этап предполагал составление таблицы с лексическими единицами из диалога, которые затем можно было применить при продукции собственного речевого высказывания. Подобную работу можно модифицировать и составить ментальные карты по материалам диалога, поскольку данная технология позволяет расширить так называемое коммуникативное пространство и соответственно способствует повышению эффективности обучения [0].

На этом же этапе обучающимся были предложены упражнения на развитие навыков реплицирования, а также воспроизведения своего речевого высказывания на основе диалога-образца в заданных условно-речевых ситуациях. На заключительном этапе работы обучающиеся составляли собственный диалог с функциональной опорой. В завершение формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, в ходе которого обучающиеся выполнили коммуникативное упражнение на создание собственного диалога с функциональной опорой. Оценивание работ в контрольной и экспериментальной группах показало следующие результаты. По итогам первого среза средний балл по всем критериям в контрольной группе составил 4,52 балла, в экспериментальной – 4,58 балла. По окончании экспериментально-опытного обучения оценивание диалоговых высказываний в контрольной и экспериментальной группах показало следующие результаты соответственно – 4,6 и 4,8. Таким образом, уровень умений диалогической речи в контрольной группе поднялся с на 0,08 балла, что в процентном соотношении дает нам на 2-3 %. В экспериментальной группе разница составила 0,22 балла, что в свою очередь показывает повышение на 4-6 %. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в результате использования предложенного нами комплекса упражнений для развития диалогической речи уровень умений учащихся в экспериментальной группе оказался в два раза выше, чем в контрольной.

В заключение хотелось бы отметить, что видеоматериалы обладают высокой степенью эффективности и практической ценности. Они представляют собой оптимальное средство и опору в процессе обучения диалогической речи в средней школе.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи. – Киев : Рад. шк., 1989. – 158 с.
2. Тенякова Е. А., Сымова Ю. А. Использование ментальных карт при обучении лексике на занятиях по английскому языку // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : сб. науч. ст. – Чебоксары : ИД «Среда», 2023. – С. 202–204.
3. Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
4. Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. Essex: Pearson Education Limited. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2845189> (дата обращения: 26.03.2024).

УДК 372.881.111.1

Тимошенина В. С.

### ИНФОГРАФИКА КАК ОПОРА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В РАМКАХ ИНДУКТИВНОГО ПОДХОДА

*Псковский государственный университет, г. Псков, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье обосновываются актуальность использования инфографики как языковой опоры в обучении иноязычной письменной речи на уроках иностранного языка. В качестве основных в обучении данному виду речевой деятельности рассматриваются дедуктивный и индуктивный подходы в обучении иностранному языку. Индуктивный подход в обучении письменной речи рассматривается как творческий процесс, в условиях которого возможно использование инфографики как фактора, побуждающего к речепроизводству.

Инфографика рассматривается как одна из возможных и эффективных опор в рамках индуктивного подхода в обучении иноязычной письменной речи. На основе принятых в методике подходов к определению типов опор были выделены основные характеристики инфографики как опоры и определены перспективы ее использования в обучении английскому языку.

**Ключевые слова:** инфографика, опора, письменная речь, подход.

Языковые опоры в методике обучения иностранным языкам имеют классификации по различным категориям. В связи с возрастающим потоком информации, возникает необходимость разработки новых инструментов изучения, закрепления, презентации материала на уроке или занятии. Одним из средств, позволяющих фиксировать информацию в виде схем, таблиц, диаграмм, карт, коллажей и лент времени и так далее, который представляется возможным использовать и для обучения английскому языку, является инфографика.

Во-первых, визуализированная информация перерабатывается быстрее почти в 60000 раз, чем текстовая [2] и человек, воспринявший информацию на слух, спустя три дня вспомнит примерно 10 % услышанного.

Во-вторых, инфографика представляет собой сравнительно новый и нетрадиционный тип опор, встречающийся в обучении иностранному языку, поэтому учебно-методические комплексы зачастую не включают ее в состав заданий.

Изучение иностранного языка происходит путем формирования навыков и развития умений в рамках четырех видов речевой деятельности на иностранном языке, которые подразделяются на две группы: продуктивные (говорение, письмо) и рецептивные (аудирование, чтение).

В методике обучения иностранным языкам под *речевой деятельностью* понимается активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений [7, с. 36].

Единственными видами речевой деятельности (далее – ВРД), в которых возможно получить иноязычный текстовый продукт, являются письмо и говорение. Письмо и говорение относятся к продуктивной группе ВРД.

Речевая деятельность характеризуется мотивированностью, целенаправленностью, структурированностью [6, с. 39]. Эти пункты нашли свое отображение в фазах речевой деятельности, описанных И. А. Зимней [4]. Всего в речевой деятельности выделяется три фазы, которые идут друг за другом и не могут быть активизированы в отдельности.

Обучение письменной речи осуществляется на основе двух подходов: дедуктивного (текстового, «сверху», “top-down”) и индуктивного (процессуального, путь «снизу», “bottom-up”).

Дедуктивный подход строится на основе анализа текста-образца; индуктивный – на основе обсуждения готовой или созданной собственной опоры.

Индуктивный подход характеризуется тем, что на первом плане не текст-образец как речевой продукт, а творчество создания письменного речевого продукта. Процессуальному подходу присуща психолингвистическая структура порождения сообщения. При работе в русле данного подхода центральной фигурой становится личность пишущего и его психологические, когнитивные особенности.

В данном подходе в качестве движущей силы выступает не текст-образец, а творческий характер процесса. В качестве опоры при написании создании письменного высказывания представляется интересным использовать инфографику, которая является неотъемлемой частью мотивационно-побудительной фазы, то есть с помощью нее создается потребность в рече-производстве. При использовании инфографики в формате индуктивного подхода не только создаются условия для мотивации обучающихся к порождению письменного текста, но и активно стимулируются и развиваются

идеи и мысли обучающихся.

Инфографика, как креолизованный текст, представляет собой информацию в необычной форме, которая подкреплена яркими иконическими изображениями. Инфографика, использованная на мотивационно-побудительной фазе, может стать мотивом к порождению речевого высказывания, так как включает в себя речевые образцы и вызывает интерес у человека на психологическом уровне. Следовательно, инфографика выступит не только мотивом, но и опорой к созданию письменного сообщения в рамках индуктивного подходом.

В общем понимании *инфографика* представляет собой визуализацию данных, целью которых является донесение сложной информации (числовых данных и знаний) графическим способом [9, с. 4].

Рассмотреть понятие «инфографика» возможно так с точки зрения лингвистики, так и методики преподавания.

Как лингвистическое явление инфографика представляет собой креолизованный текст.

Креолизованным принято считать текст, в котором основное содержание передается при помощи вербальной (графем) и невербальной (иконические знаки) составляющих.

Языковые знаки (письменные и устные) данного вида текста проходят опознание на сенсорных и перцептивных этапах, далее в сознании человека возникают образы, которые ассоциируются с воспринимаемым знаком.

С точки зрения теории и методики преподавания иностранных языков инфографику можно рассматривать как *опору* для речепроизводства, в частности для создания письменного текста творческого характера.

Опора служит средством упорядочивания внутренних мыслей обучающихся; является временным, но важным в обучении иностранному языку явлением [5, с. 480–499].

Тем самым, опора является стимулом, который обеспечивает логику построения высказывания, целостное раскрытие и определение его направленности. Опора не только формирует мысль, но и оформляет ее. Следовательно, назначение опор заключается в помощи в порождении речевого высказывания путем порождения ассоциативного ряда.

Опоры являются неотъемлемым элементом в обучении иностранному языку. Существует большое количество опор и подходов к их классификации. В основе *классификации опор* могут лежать разные принципы:

- I. По каналу восприятия (И. Н. Верещагина, Г. В. Рогова):
  - а) слуховые опоры (аудиозапись);
  - б) зрительные опоры (картинки, аппликации, диафильмы и др.);
  - в) зрительно-слуховые опоры (озвученные диафильмы, кино).
- II. По способу презентации выделяются вербальные, художественно-изобразительные, графические.
- III. По степени выражения смысла (Е. И. Пассов [5, с. 489–492], В.

Б. Царькова [8, с. 15–22]) существуют такие опоры как:

- а) содержательные, которые помогают определить предметное содержание речи и средства ее выражения;
- б) смысловые опоры помогают понять и установить причинно-следственные связи.

Обе группы опор (смысловые и содержательные) подразделяются авторами на словесные и изобразительные.

В. С. Коростелевым выделяются два типа опор: *субъективные и объективные*. Эти опоры различаются между собой тем, что они либо даются обучающемуся в готовом виде, на основе чего он порождает свой речевой продукт, либо они разрабатываются для этих же целей обучающимися самостоятельно. Субъективная опора является наиболее индивидуализированной, поскольку при ее создании, обучающийся сам выбирает для себя необходимые параметры [4, с. 28].

Инфографика, с точки зрения методики обучения иностранному языку может быть охарактеризована следующим образом:

1. По каналам восприятия инфографика относится к зрительной опоре, поскольку представляет собой графическое изображение, несущее информативную функцию в рамках определённой тематики.

2. По способу презентации инфографика – это графическая опора с элементами художественно-изобразительной графики.

В данном случае мы определили, что инфографика может содержать в себе данные, которые обобщены в графики, таблицы, схемы, диаграммы; а также, что инфографика может включать в себя тематические изображения и иллюстрации для вызова ассоциативного ряда у обучающихся в рамках темы.

3. По степени выражения смысла инфографика имеет характер содержательной /изобразительной опоры.

Содержательной опорой инфографика является потому, что она наделена предметным содержанием, фактами.

Фактическое наполнение инфографики является источником информации, а также наглядным и понятным средством решения поставленной на уроке коммуникативной задачи. Например, помощь в отборе фактов; аргументов; поиск запрашиваемой информации.

4. С точки зрения разработчика инфографика может быть как объективной, так и субъективной и может применяться в рамках индуктивного подхода обучению письменной речи на этапе введения опор (собственно созданных или предоставленных).

Объединяя характеристики опор, представленных в классификациях по разным основаниям, можно сделать вывод, что инфографика представляет собой содержательную, зрительную, графическую опору.

Исходя из вышеизложенного, инфографика представляется нам опорой, которая может выполнять разные функции в обучении иностранному

языку и представляет собой модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания» [1, с. 220].

При использовании инфографики как опоры в индуктивном подходе на мотивационно-побудительной фазе порождения письменной речи она становится средством побуждения мотива к порождению речи.

Мотив возникает на уровне визуального восприятия. При восприятии графической информации разной направленности, внимание пишущего привлекается изображениями (иконическими знаками). В этой связи у обучающегося возникает мотив к эмоциональному отклику в виде высказывания.

Помимо вызова мотива, использование инфографики как опоры на уроке способствует:

- созданию условий для привлечения внимания обучающегося и повышению мотивации к учебе в виду красочности и яркости, лаконичности;
- поддержке высокого уровня восприятия информации;
- созданию разнообразия и дополнению теоретических знаний и пополнению ресурсов, предоставляемых учителем, дополнительными фактами;
- возможности посмотреть на информацию под другим углом и развитию аналитических способностей;
- упрощению крупной по размеру информации;
- множественному использованию, в том числе, и на практике написания текстов.

Рассмотрение инфографики как графического способа передачи сложной информации с позиции лингвистики и методики преподавания иностранных языков позволило нам определить инфографику как креолизованный текст, состоящий из графических и иконических элементов, при анализе которых у человека возникает ассоциативный ряд, побуждающий к созданию текстового продукта (устного или письменного).

Рассмотрев инфографику с точки зрения методики, мы увидели, что инфографика может использоваться как опора. Опора в трактовке методистов представляет собой стимулирующее средство, способствующее моделированию, программированию и порождению высказывания у обучающегося.

Перспективы инфографики в плане обучения иностранному языку, в частности, развития умений письменной речи представляются нам эффективными ввиду нескольких причин.

Во-первых, инфографика объединяет черты нескольких групп опор и может быть моделью программы письменного высказывания.

Во-вторых, инфографика представляет собой средство побуждения

мотива порождения высказывания. Инфографика целесообразна при использовании в рамках индуктивного подхода в обучении письменной речи на мотивационно-побудительном этапе.

Таким образом, инфографика является многофункциональной и многоаспектной опорой в развитии умений англоязычной письменной речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барбакова Е. В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – №15. – С. 12–125.
2. Визуализация информации. Сайт образовательного портала «Дистанционный всеобуч для учителя» [Электронный ресурс]. – URL : <https://e-asveta.edu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva-vizualizatsii-informatsii>.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
4. Коростелев В. С. Обучение иноязычному общению на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 1. – С. 28.
5. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: пособие для педвузов и учителей. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.
7. Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О. И. Трубициной. – Москва : Издательство [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.biblio-online.ru/bcode/433391/>.
8. Царькова В. Б. Классификация опор в целях развития речевого умения // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1980. – С. 151–162.
9. Smiciklas, M. The Power of Infographics [Электронный ресурс]. – URL : [https://books.google.ru/books?id=Lkf5DKSWoJsC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?id=Lkf5DKSWoJsC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).

УДК 372.881.111.1

*Фабер В. А.*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЁМОВ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 9 КЛАССЕ**

*Красноярский государственный педагогический университет  
им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматриваются факторы, способствующие принятию обновлённой совокупности обязательных требований основного общего образования к осуществлению и выполнению основной образовательной программы по иностранному языку, проводится анализ учебника

«Spotlight 9» и поурочного планирования методического пособия для учителя к учебнику на наличие интерактивных заданий и упражнений и возможности применения интерактивных методов и приёмов работы по развитию умений и навыков монологической речи учащихся в разработанной серии уроков по модулю 7 выбранного учебника, и анализируются связанные с этим трудности обучения. Автор делает вывод об актуальности использования в образовательном процессе описанных в статье методов и приёмов, необходимости проведения опытно-экспериментальной работы по апробации этих методов и приёмов в разработанной серии уроков для подтверждения или опровержения гипотезы об эффективности интерактивного обучения.

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, иноязычная коммуникативная компетенция, интерактивное обучение.

Способность, присущая всем сложным системам, как социальным, так и природным, приспосабливаться к изменениям условий жизни является ключевым фактором её устойчивого развития. Система образования, являющаяся одним из основных социальных институтов общества, вместе с происходящими в нашем обществе нововведениями с течением времени претерпевает изменения. Так, в мае 2021 года был утверждён федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования третьего поколения. Обновлённый ФГОС является важным и необходимым документом, отвечающим требованиям современного общества и направленным на повышение качества образования.

Актуальность принятой совокупности обязательных требований к основному общему образованию обусловлена следующими факторами: изменение образовательной парадигмы: переход от знаниево-ориентированного подхода к образованию к компетентностно-ориентированному, когда акцент делается на формировании у обучающихся не только знаний и умений, но и универсальных умений и способностей, необходимых для успешного функционирования и дальнейшего развития в меняющихся условиях современного мира, что соответствует современным требованиям общества и рынка труда; необходимость внедрения содержащих в себе инновационные решения оценки и развития образовательного пространства с целью повышения качества обучения, что требует учёта современных тенденций в педагогике, основой которых является формирование и развитие глобальных компетенций – компонентов функциональной грамотности; необходимость обеспечения преемственности между ступенями образования: начального общего и среднего общего. Следствием этих факторов стал пересмотр критериев оценивания результатов освоения основной образовательной программы по иностранному языку в сторону развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся необходимой для успешной социализации.

зации и самореализации, что подразумевает необходимость переосмысления теоретической и практической сторон преподавания иностранных языков.

Одним из необходимых не только для общения в повседневной жизни, но и для продуктивной работы и обучения компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является умение и навык монологической речи, для развития которого существует множество методов и приёмов, выбор которых осуществляется на основе системно-деятельностного подхода, являющегося методологической основой обновлённого ФГОС ООО.

По данным анализа результатов ОГЭ по английскому языку в 2023 году, проведённым КГКСУ «ЦОКО» г. Красноярска, средний процент выполнения базового уровня сложности задания 3 с проверяемым умением строить тематическое высказывание объёмом 10–12 предложений, составляет 67,01 %. Кроме того, наибольшие затруднения это задание вызвало по критерию «Языковое оформление высказывания». Более того, тенденция снижения процента выполнения по критерию «Организация высказывания» прослеживается несколько лет, «что свидетельствует о недостаточном развитии умения употреблять средства логической связи, строить причинно-следственные связи.

Результаты проведённого анализа подтверждают необходимость использования действенных методов и приёмов обучения, одним из которых является интерактивное обучение, процесс применения которого отличается активным включением обучающихся в процесс получения и использования знаний и развития личности. Исходя из этого, автором была разработана серия уроков по развитию умений и навыков монологического высказывания на уроке английского языка в 9 классе в процессе использования интерактивных методов и приёмов обучения на основе учебно-методического комплекса «Английский в фокусе. 9 класс» на базе некоммерческой общеобразовательной организации г. Красноярска.

В связи с невозможностью использования полного УМК на опытно-экспериментальной базе исследования серия уроков была разработана на основе учебника с аудиокурсом и разрешённых информационных ресурсов на территории РФ.

Проведенный анализ учебника «Spotlight 9», в том числе модуля 7 «Staying safe», выбранного в качестве опытно-экспериментальной работы, на наличие интерактивных заданий и упражнений, а также возможности применения интерактивных методов и приёмов работы по развитию умений и навыков монологического высказывания обучающихся, позволяет констатировать, что комплексная реализация развития необходимых умений и навыков осуществляется через модульную систему. Каждый модуль характеризуется наличием двух разделов, которые посвящены говорению.

Кроме того, из множества вариантов интерактивных заданий учебное пособие содержит такие формы и приёмы, как работа в парах и обсуждение,



но несмотря на их наличие, большая часть упражнений представляет собой выполнение механических действий, которые не способствуют развитию умений и навыков устной речевой деятельности, что требует от учителя понимания того, что произнесение слов и (или) фраз вслух не является в полном смысле речевой практикой, так как обучающиеся вместо оформления своих мыслей с помощью средств иностранного языка, повторяют лексические единицы, что в последствии приводит к отсутствию достаточной продуктивной устной речевой деятельности, непониманию содержания предстоящей речи и страху допущения формальной ошибки, который связан, в том числе с отсутствием достаточного времени для подготовки высказывания, результатом чего является прочтение и (или) заучивание текста, соответствующего теме предстоящей речи, вместо её продумывания и структурирования.

При составлении серии уроков учитывался тот факт, что обучение монологической речи происходит через тесно взаимодействующие с ним виды речевой деятельности, такие как слушание, чтение, письмо, а не только через задания/ упражнения, задачей которых является развитие непосредственно навыка монологического высказывания, т.е. до обучения этому умению и навыку необходимо создать условия для полноценной тренировки правильного использования фонетического, лексического, грамматического оформления высказывания. Кроме того, учитывалось то, что между монологической и диалогической речью разграничения условны, так как эти две формы речевого общения предусматривают наличие слушающего и как следствие включенность в устно-речевое общение, которое является диалогичным по своей природе. Поэтому оправданной является стратегия обучения устной речи от диалога к монологу.

Разработка методических рекомендаций по проведению серии уроков, содержащих комплекс интерактивных заданий, является следствием проведенной диагностической работы в девятых классах, результат которой был отрицательным. Кроме того, в поурочном планировании методического пособия для учителя «Английский в фокусе 9», отсутствует описание вариантов интерактивного обучения.

Разработанная серия уроков, на основе сочетания дедуктивного и индуктивного подходов, представляет собой описание возможного применения интерактивных методов и приёмов обучения монологической речи, составлена в соответствии с календарно-тематическим планированием образовательного учреждения, содержанием учебного пособия, учебными дефицитами и индивидуально-возрастными особенностями обучающихся, методическими рекомендациями КГКСУ «ЦОКО» г. Красноярск, возможности использования ресурсов и состоит из двенадцати уроков, первые десять из которых являются комбинированными, а два последних - систематизации и обобщения и контроля знаний и умений с индивидуальной, парной и груп-

повой формами работы на основе использования информационно-коммуникационной, здоровьесберегающей, проблемного обучения педагогических технологий.

Первые два урока серии посвящены созданию условий для развития навыков чтения и лексических навыков по теме «Страхи и фобии». Мотивационный этап, являющийся подготавливающим обучающихся к иноязычному общению, в том числе устноречевому, первого урока проводится в формате интервью, а этап первичного закрепления – в формате контрольного опроса одноклассников по тексту.

Этап активизации знаний на втором уроке организуется с помощью применения игры «Снежный ком».

Заключительный этап третьего урока проводится по принципу командной дуэли.

Четвёртый урок, предназначенный для развития грамматических навыков использования и употребления придаточных предложений условия, организуется с применением приёма «Learning together» на этапах первичного усвоения новых знаний, проверки понимания и закрепления. С помощью этого приёма проводится восьмой урок серии «Английский на практике».

Пятый урок является продолжением предыдущего. На этапе актуализации знаний учитель организует работу по обсуждению вопросов в парах, используя приём «Незаконченное предложение».

На шестом уроке, посвященном развитию умений и навыков говорения и лексических навыков, на этапе мотивации учебной деятельности учащиеся принимают участие в игре «Найди отличие». На этапе первичного закрепления организуется проведение социологического опроса о здоровых привычках.

На седьмом уроке 7e Writing Skills на этапе первичного закрепления организуется дискуссия по запрету насильственных видов спорта.

На девятом уроке Culture Corner учащиеся в группах создают лифлет о правилах поведения при встрече с диким животным.

На десятом уроке Across the Curriculum на этапе развития умений диалогической речи на основе прочитанного с переносом на личный опыт организуется парное обсуждение своих возможных действий в проблемных ситуациях.

Одиннадцатый урок организуется по типу систематизации и обобщения знаний и умений.

На заключительном уроке учащиеся выполняют диагностическую работу, которую они выполняли до начала проведения серии уроков по развитию умений и навыков монологической речи с целью проверки эффективности использования интерактивного обучения монологическому высказыванию.

Таким образом, стоящие перед образовательной системой Российской

Федерации стратегические задачи решить без переосмысления образовательной парадигмы не представляется возможным. Принятие новых требований ФГОС к основному общему образованию определяет необходимость разработки таких методов и приёмов работы, чтобы полученные знания, умения и навыки были применимы в различных повседневных задачах окружающего мира.

Дальнейшие исследования необходимы для подтверждения или опровержения гипотезы исследования по эффективности применяемых интерактивных методов и приёмов обучения в разработанной серии уроков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Английский язык*. 9-й класс: методическое пособие для учителя к учебнику Ю. Е. Ваулиной, Д. Дули, О. Е. Подоляко и др. «Английский язык. 9-й класс». – М. : Express Publishing: Просвещение, 2022. – 226 с.

2. *Английский язык*. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – М. : Express Publishing: Просвещение, 2020. – 232 с.

3. *Глава 2. Методический анализ результатов ОГЭ по учебному предмету «Английский язык»* / Красноярский ЦОКО [Электронный ресурс]. – URL : <https://coko24.ru/wp-content/uploads/2023/09/Методический-анализ-результатов-ОГЭ-2023-по-АНГЛИЙСКОМУ-ЯЗЫКУ-УЧ.pdf>. (дата обращения: 01.04.2024).

4. *Приказ* Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» / ГАРАНТ.РУ [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 01.04.2024).

5. *УМК «Английский в фокусе»*, Ю. Е. Ваулина, 9 кл. М. : Просвещение [Электронный ресурс]. – URL : <https://catalog.prosv.ru/category?filter%5B6%5D=508> (дата обращения: 01.04.2024).

УДК 372.881.111.1

*Чеснокова Е. В., Чахоян Л. А.*

### **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможность и необходимость развития социальных стратегий и познавательного интереса школьников при обучении иноязычному чтению на уровне основного общего образования в свете реализации ФГОС нового поколения. Предлагаются варианты формирования социальных стратегий на всех трех этапах работы с иноязыч-

ным текстом. Подчеркиваются объективные достоинства методики: развитие познавательных умений, мотивация к изучению иностранного языка, развитие функциональной грамотности обучающихся.

**Ключевые слова:** социальные стратегии, познавательный интерес, познавательные умения, функциональная грамотность, предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап.

Общеизвестно, что одной из стратегических задач современного российского образования является формирование у школьников потребности и способности к самостоятельному приобретению знаний. В контексте новой школы современный урок должен сочетать в себе непрерывный процесс обучения и воспитания. Особое внимание уделяется патриотическому воспитанию, пробуждению интереса школьников к культуре, истории и традициям родной страны. Более того, ФГОСы нового поколения фокусируют свое внимание на практических навыках учащихся: школьники должны понимать основы межпредметных связей, а также уметь пользоваться приобретенными знаниями в жизни, иными словами новая школа призвана развивать функциональную грамотность.

Сегодняшний школьник в комплексе – это человек, замотивированный на получение знаний, осознающий их важность и необходимость, а также умеющий эти знания применять на практике в ежедневном взаимодействии с окружающим миром. Для того, чтобы выпускник на выходе из школы обладал именно такими компетенциями, необходимо развивать у него познавательные умения, которые связаны с познавательным интересом, который формируется на основе получения положительных эмоций в процессе и результате деятельности, на основе потребности познать объекты и субъекты окружающего мира. Познавательный интерес направлен на активный поиск знаний и способы получения этих знаний. Познавательные умения – это такие умения, «посредством которых ученик приобретает знания самостоятельно» [1, с. 201]. Основа развития познавательных умений в свою очередь – это развитие социальных стратегий. В методике преподавания под социальными стратегиями понимают «умения и желание задавать вопросы, получать информацию, сотрудничать» [1, с. 295]. Применительно к дисциплине «Иностранный язык» социальные стратеги лучше всего развиваются сравнительном контексте культуры родной страны и стран(ы) изучаемого иностранного языка.

При формировании и совершенствовании социальных стратегий при обучении английскому языку следует работать над стимулированием у обучающихся познавательного интереса не только к изучению иностранного языка и к культуре страны изучаемого языка, но и к культуре Родины, к сравнению, сопоставлению и противопоставлению культур родной страны и стран(ы) изучаемого языка, уделяя особое внимание самостоятельной работе обучающихся.

Как известно, на уровне основного общего образования у обучающихся наблюдается снижение интереса к изучению иностранного языка, поэтому учителю необходимо прилагать усилия к повышению внешней и внутренней мотивации обучающихся. При этом следует помнить, что преподнесенные готовые факты, даже, если они и интересны для подростков быстро забываются. Поэтому подростков следует активно вовлекать в процесс познания окружающего мира с использованием стратегий овладения иностранным языком, который должен иметь «социально обусловленный характер, когда учащиеся, как и в реальном мире, общаются друг с другом и с преподавателем, хотят и умеют задавать интересующие их вопросы, умеют самостоятельно находить ответы и делиться полученными знаниями с окружающими» [4, с. 115].

Чтение, как известно, является одним из основных источников информации. Именно чтение на иностранном языке возможно и необходимо использовать для поддержания познавательной активности обучающихся. По мнению Е. П. Сергеевой «восприятие других стран и народов устойчиво фиксируется в языковой системе и определяет традицию взаимодействия народов, говорящих на разных языках друг с другом» [3, с. 168].

При желании можно сделать так, чтобы не только аутентичный, но и учебный текст учебника стал основой для совершенствования познавательных интересов и социальных стратегий у обучающихся среднего звена. Так, например, на предтекстовом этапе на основе названия текста, картинок или ключевых слов (этап снятия языковых трудностей) подросткам можно предложить сформулировать тему текста и вопросы, ответы на которые они хотели бы найти в тексте.

На текстовом этапе обучающиеся читают иноязычный текст, выполняют задания, направленные не только проверку понимания прочитанного (обзорное, поисковое, детальное чтение), но и на поиск ответов на вопросы, сформулированные самостоятельно на предтекстовом этапе.

На послетекстовом этапе подросткам можно предложить выйти за рамки текста и сформулировать самостоятельно вопросы, касающиеся культуры родной страны и стран(ы) изучаемого языка, ответы на которые в тексте найти невозможно. Например, при изучении темы "Здоровый образ жизни», обучающимся можно предложить для чтения текст учебника и предложить ответить на следующие вопросы на английском языке:

- Что обычно едят на завтрак в России и стране изучаемого языка?
- Полезно ли не завтракать?
- Полезны ли бутерброды на завтрак? Почему?
- Что такое континентальный завтрак?
- Есть ли такие понятия как русский, английский, американский завтрак?
- Что обычно едят на завтрак твои одноклассники?
- Какой самый полезный напиток для завтрака? Почему?

- Какой зубной пастой чаще всего чистят зубы в твоём классе, в России, в стране изучаемого языка?
- Когда, кем и в какой стране была изобретена зубная паста? и т.д.

Обучающиеся знакомятся с вопросами индивидуально и пытаются ответить на них. Скорее всего они обнаружат, что их опыта и знаний недостаточно для ответа на некоторые вопросы. Это и создаст необходимое для формирования познавательного интереса противоречие между познавательной и практической задачей и, как следствие, приведет к интенсивной мыслительной деятельности, направленной на разрешение возникшего затруднения (что соответствует требованиям ФГОС нового поколения). Далее подростки обсуждают свои варианты в парах, затем в классе. Затем учитель предлагает проверить гипотезы подростков и выводит правильные ответы на экран. Можно сопроводить текстовый вариант ответа аутентичными фото или короткими видео. При работе над последующими текстами обучающиеся сами формулируют вопросы для одноклассников. Можно также организовать конкурс на самый интересный вопрос по тексту, что соответствует возрастным особенностям подростков.

Для формирования социальных стратегий будет полезно имитирование реальной ситуации общения, например, разыгрывания диалогов с обсуждением ответов на вопросы, касающихся различий или сходства культур родной страны и стран(ы) изучаемого языка. При этом в диалогах подростки могут обсудить вышеназванные вопросы в сравнении культур России и стран(ы) изучаемого языка.

Как мы видим, по структуре урок практически не отличается от стандартного урока систематизации знаний [4]. Он включает в себя следующие этапы:

- 1) Организационный этап – подготовка учащихся к активной познавательной деятельности;
- 2) Постановка цели и задач урока, создание мотивации учебной деятельности учащихся – определение темы урока по картинкам или фотографиям, иллюстрирующих тематику текста. Мотивацию к чтению текста могут стимулировать вопросы, касающиеся сходства и различия культуры родной страны и стран(ы) изучаемого языка. Эти вопросы могут быть заданы учителем или обучающимися;
- 3) Актуализация знаний – попытка ответить на поставленные вопросы на предтекстовом этапе, опираясь на фоновые знания обучающихся;
- 4) Обобщение и систематизация знаний – работа с текстом, включающая поиск ответов на сформулированные вопросы и формулировка новых вопросов, выходящих за рамки прочитанного текста;
- 5) Применение знаний и умений в новой ситуации – составление и проигрывание диалогов, симулирующих общение в реальной жизни (обсуждение сходств и различий в культурах родной страны и стран(ы) изучаемого языка;

6) Контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция – выполнение электронного теста множественного выбора;

7) Рефлексия – на данном этапе полезно также использовать метакогнитивные стратегии. Метакогнитивные стратегии – это «последовательные процессы, которые используются для контроля когнитивной деятельности и обеспечения достижения когнитивной цели (например, понимания текста). Эти процессы помогают регулировать и контролировать процесс обучения и состоят из планирования и мониторинга познавательных действий, а также проверки результатов этих действий» [2, с.60]. Такие стратегии побуждают подростков задуматься о том, как они могут самостоятельно мотивировать себя для познания окружающего мира при помощи иностранного языка. Для этого можно предложить обучаемым ответить на вопросы:

- Что интересного было в работе над текстом? Почему?
- Что из того, что я узнал(а) сегодня, противоречило моему предыдущему пониманию?
- Что бы я хотел узнать по теме занятия?
- Полезно ли формулировать вопросы культурологического характера и находить на них ответы?
- Какая новая информация пригодится мне в изучении других предметов?
- Что из этого урока я мог бы использовать в различных жизненных ситуациях?

Таким образом, данная методика может быть использована в цикле уроков в рамках ФГОС ООО нового поколения при обучении иноязычному чтению. Несмотря на то, что подготовительный этап таких уроков должен быть тщательно и творчески спланирован и препарирован учителем заранее: подготовка или составление текста, подбор достаточного количества вопросов к тексту, пробуждающих интерес подростков к нему, эта подготовка не займет много времени. Учитель знает не только уровень владения иностранным языком обучающихся, но и их интересы и общий кругозор. Речь может идти о вопросах лингвострановедческого характера, о вопросах бытовой сферы общения, о вопросах личностного характера. Персональная мотивированность педагога поможет вызвать познавательный интерес и у учащихся к материалу урока, и превратить урок в оживленную дискуссию, что способствует развитию коммуникативной компетенции обучаемых во всех ее проявлениях.

Такой способ построения урока будет отвечать всем требованиям новой школы, будет способствовать развитию функциональной грамотности учащихся, в частности – читательской грамотности, глобальных компетенций и критического мышления. Более того, помимо развития базовых умений (hard skills) будут развиваться и мягкие навыки (soft skills), необходимые для развития способности к адаптации в социуме.

## 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. *Литвинов А. В., Иволина Т. В.* Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) // Психология развития. – 2013. – №3. – С. 59–70.
3. *Сергеева Е. П.* Немецкие топонимы в массово-информационном // INTERLINGUA–2022 : сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практ. конф., 18–19 мая 2022 г., г. Липецк, Россия. – Липецк : Изд-во Липецкого гос. техн. ун-та, 2022. – С. 167–171.
4. *Чеснокова Е. В.* Развитие познавательного интереса обучающихся при обучении иностранному языку на уровне начального общего обучения // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка: Мат-лы науч.-практ. конф., Липецк, 10 апреля 2019 года. – Липецк : Липецкий гос. пед. ун-т имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. – С. 114–116.
5. *Приказ* Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 07.04.2024).

УДК 372.881.111.1

*Чупраков Д. Е., Семенова Е. С.*

### **ПРИМЕНЕНИЕ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ**

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

**Аннотация.** В статье рассматривается применения опор при обучении диалогической речи на уроках английского языка на среднем этапе в школе. В статье на основе анализа литературы уточнено понятие диалога, как речевой деятельности, описаны виды и классификация используемых опор в обучении диалогической речи на уроках английского языка. Представлены результаты проведенного анкетирования учителей на предмет использования опор в обучении диалогу, а также предложены упражнения для обучения диалогу на уроках английского языка в 7 классе с применением лексических и речевых опор.

**Ключевые слова:** опоры, диалог, речь, английский язык, урок.

Коммуникативная направленность современного обучения английскому языку в основной школе предполагает основной своей целью обучение общению на изучаемом языке, а значит обучение подростков умению вступать в диалог, вести его на английском является основной задачей педагога на среднем этапе обучения в школе (5-9 кл.). Так, Л. В. Щерба пишет



о том, что «диалог сопутствует жизни человека на всех ее этапах» [8, с. 79].

Дети в подростковом возрасте, выпадающем на 5-9 классы, уже имеют некоторый лексический запас в изучаемом языке, ориентированы на общение со сверстниками, что отчасти облегчает задачу учителю при организации процесса обучения диалогической речи в этих классах.

В ФГОС ООО указывается, что обучающиеся должны овладеть необходимым лексическим минимумом для ведения диалога на изучаемом языке.

При этом результатом обучения английскому является «овладение учащимися основами иноязычного общения, в процессе которого осуществляется воспитание, развитие и образование личности» [2, с. 87].

В то же время, в современном дискурсе обучения диалогической речи ведется активный поиск средств и методов интенсификации иноязычного обучения, в том числе и обучения диалогической речи с использованием опор. Все это обуславливает актуальность выбранной темы статьи.

Е. И. Пассов понимает, «диалог как обмен высказываниями, генерируемыми в ходе беседы между собеседниками» [7, с. 147].

Как утверждают А. А. Миролюбов, И. Л. Бим, М. Л. Вайсбурд, Н. П. Грачева и другие, «диалог на уроках английского выступает как цель обучения речевому общению (говорению, письму) и как средство совершенствования иноязычных речевых умений» [5, с. 234].

Обучающийся основной школы должен уметь вступить в диалог, поддержать его, выразить свое мнение, просьбу, суждение по теме обсуждения, уметь использовать речевые клише вежливости, принятые в английском и другое.

Для облегчения процесса обучения диалогической речи и построения иноязычного диалога на уроке обучающимися применяются опоры, задача которых – сообщение определенной информации. Эта информация может быть развернутой, а может быть сжатой. Но в любом случае передающаяся через опоры информация – толчок к размышлению, поскольку воспринимаемое (услышанное или увиденное) может привести к возникновению многих ассоциаций [5, с. 62].

Существуют разные классификации опор. Так, Е. Н. Соловова делит опоры по содержанию на языковые, речевые и содержательные, В. Б. Царькова делит опоры по степени поддержки на максимальные (текст, словосочетания, устоявшиеся обороты), расширенные подсказки (словосочетания, фразы) и минимальные (слова, словосочетания).

М. К. Колкова в основу своей классификации положила функциональность опоры в процессе использования. Она выделяет такие виды опор, как опора на начало и концовку, структурная схема высказывания, план из вопросов и ответов, утверждений, логико-смысловая схема высказывания [4].

Также, по способу предоставления материала выделяют вербальные и невербальные (графические) опоры.

Соответственно, опоры, помогающие в оформлении диалогических высказываний, могут носить как графический, так и вербальный характер. Многие учителя широко используют в своей практике наглядно-графические опоры: предметные, ситуативные или тематические картинки, фотографии, иллюстрации, слайды, игрушки, видеофильмы; карты, схемы и т.п.

Содержание опоры, с одной стороны, должно быть адекватно коммуникативной задаче (установке), а с другой – ориентировано на личность говорящего. Таким образом, вербальная опора выступает в качестве средства организации диалога, как речевого упражнения и направляет высказывание обучающихся, являясь опосредованной подсказкой.

К примеру, перед обсуждением какой-либо проблемы, что является дискуссионным упражнением, обучающимся, может быть предложен план, вопросы, опорные слова. А. Я. Багрова указывает: «несмотря на то, что обсуждаемая проблема может иметь разные решения, участникам дискуссии рекомендуется придерживаться определенной вербальной опоры и стремиться приводить аргументы в защиту своей точки зрения, опираясь на нее» [1, с. 215].

На начальном этапе обучения диалогу в качестве вербальной опоры может использоваться текст, в котором отсутствуют какие-либо лингвистические элементы (буквы, слова, предложения). Вначале этот текст просматривается визуально, потом он представлен ученикам в виде некоей схемы с отсутствующими ключевыми словами, на месте которых – пропуски. Но на доске написаны эти слова, и каждый ученик должен осуществить их восстановление с помощью механизма вероятностного смыслового прогнозирования лингвистических элементов [4].

Целый текст в качестве вербальной опоры может использоваться в том случае, если нужно обсудить какую-нибудь проблему. Так, например, школьникам может быть представлен небольшой текст на экологическую тему, прочитав который они должны, используя лексику данного текста (она может быть выделена жирным шрифтом), высказать свое мнение относительно поднятой проблемы экологического характера, обсудить ее в группе.

Так, А. Я. Багрова отмечает: «на уроках иностранного языка в средней школе формы общения тесно переплетаются. Так, отдельные реплики в диалоге могут быть спонтанно развернуты в достаточно самостоятельное монологическое высказывание» [1, с. 214].

С целью выявления актуальности использования учителями английского языка опор в обучении диалогической речи, нами было проведено анкетирование.

Анкетирование проводилось на базе городского методического объединения учителей английского города Чебоксары.

В анкетировании приняли участие 30 учителей английского языка, преподающие в 5-9 классах. Возраст респондентов был от 26 до 65 лет, 27 женщин и 3 мужчин – учителей английского языка.

Им была предложена самостоятельно составленная нами анкета. Анкета включала 8 вопросов, касающихся использования опор в обучении диалогической речи школьников.

Результаты анкетирования учителей показали, что все 100 % учителей считают, что использование опор на уроках способствует эффективному обучению диалогической речи детей 5-9 класса.

Также все учителя из опрошенных используют опоры на своих уроках. Однако только 60 % указали, что используют их часто в обучении диалогу.

При этом подавляющее большинство (80 %) в ответе не выбрало такие опоры как тексты и аудиозаписи, 77 % выбрали вопросы, 68 % – слова и только 41 % – схемы диалога. Но наименьшее количество 20 % выбрали устойчивые словосочетания.

Только 3 учителя (10 %) подчеркнули все виды опор, что говорит о том, что они используют разнообразные опоры в обучении диалогу. При этом, большинство учителей считают, что в учебнике их недостаточно (60 %), а составляют самостоятельно опоры для построения диалогического высказывания для обучающихся при работе обучающихся в группах 40 % из опрошенных учителей.

Испытывают трудности в подборе и составлению лексических опор для использования в обучении диалогу в 5-9 классах 45 % учителей, а заинтересованы в использовании опор в фронтальной работе по обучению диалогу 80 %. Это говорит об интересе учителей к данному аспекту работы и желании развиваться в данном направлении.

Потому, нами были разработаны и апробированы на уроках в 7 классе лексические опоры для развития диалогической речи, опираясь на УМК, которые были предложены учителям на методическом объединении.

В учебном процессе используется учебно-методический комплект «Звёздный английский» под редакцией К. М. Барановой, Д. Дули, В. В. Копыловой и др.

В учебнике приведены образцы диалогов на актуальные для подростков темы, например, «Покупки в магазине», «Помоги природе», «Посещение врача» и другие, однако, в качестве опор чаще всего предлагаются тексты или несколько вопросов. Крайне скудно представлены лексические и речевые опоры.

Разработанные нами упражнения на формирование диалога рассчитаны на использование различных дискуссионных тем, таких как: посещение врача, покупки, возврат товара в магазин, высказывание жалоб.

В упражнениях на развитие диалога мы использовали следующие виды опор: лексические таблицы с новой и уже пройденной лексикой, подобранной в соответствии с темой упражнения, речевые опоры для использования речевых клише и времени. Словари новой лексики в виде таблицы, наглядные опоры с изображением покупок с подписями к ним.

При этом таблицы одновременно выдавались на вспомогательных карточках учащимся и выводились на интерактивную доску.

Приведем пример использованных упражнений по этапам с применением опор в изучении темы «Покупки».

1. Подготовительный этап чтение и работа с текстом из учебника. 2. Этап репродуктивного воспроизведения.

Упражнение 1. Составь предложение с использованием слов.

Опора – словарь новой лексики.

- a box of cookies;
- a pack of coffee;
- a bottle of milk;
- a tube of toothpaste;
- a pack of pasta;
- a packet of sour cream.

3. Этап продуктивного взаимодействия.

Упражнение 2.

1. Расскажи другу о своем походе в магазин.
2. Какие покупки ты сделал.

Опора с изображением товаров магазина и подписями под ними (выводится на интерактивную доску или же раздается группам на карточках).

Упражнение 3. Ролевая игра. Магазин. Используются все виды опор, апробированные в предыдущих упражнениях

Дети в группах исполняют роли продавца и покупателей, в процессе диалога строят предложения, вопросы и ответы друг к другу, пользуясь представленным материалом для имитации реальной ситуации, опираясь на опоры. Меняются ролями. Учитель дает лексические единицы и показывает примеры, после чего следит за ходом, активно слушая и помогая каждому ученику.

Упражнение 4. Ролевая игра. Выдвижение жалоб на покупку по телефону. Вербальная опора.

Students work in pairs and the goal of interaction is to return a product purchased in an online store. Afterwards, the children change roles and come up with the idea of returning their goods by analogy with the proposed dialogue option. The conversation is conducted by phone:

Prop-example dialogue:

- Hello. Good afternoon. Is this the electronics department?

Good afternoon Cameraman Marie. How can I help you?

Mr. Smith is bothering you. This Wednesday I bought a TV from you, but it doesn't work. How can I solve this problem?

Just a minute, Mr. Smith. Please provide your receipt number.

Mr. Smith: 1223

Operator: Did you pay for the goods with a card?

Mr. Smith: Yes, from your credit card.

Operator: Yes, I see your payment. I would like to clarify; do you want to exchange your TV?

Mr. Smith: No, I want a full refund for the product, it's under warranty.

Operator: Yes, of course the product is under warranty, you didn't use it, didn't you drop it?

Mr. Smith: Of course not. It doesn't work from the start.

Operator: Okay, bring the goods to our address, it is indicated on the receipt. I think your issue will be resolved.

Речевая опора:

I don't need the product anymore.

I don't like the color.

Does not work.

Defect detected.

Damaged by delivery.

Changed my mind.

Present It deliver (s) Present It is (are) delivered

Past It delivered Past It was (were) delivered

Таким образом, обучение диалогу предполагает поэтапное использование упражнений на ведение диалога, а для его реализации в основной школе предлагаются различные виды опор, таких как лексические, вербальные, речевые. Они облегчают построение и ведение диалога обучающимися, в соответствии с заданной темой.

Благодаря подсказкам в опорах обучающийся строит свой диалог правильно и уверенно. Представленные нами упражнения могут использоваться учителями английского в 7 классе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Багрова А. Я.* Формирование навыков и умений диалогического высказывания в средней школе – основа обучения коммуникативной компетенции на иностранном языке // Вестник Московской международной академии. – 2017. – № 1. – С. 213–217.

2. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2009. – 342 с.

3. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

4. *Машлыкина Н. Д.* Использование речевых опор в процессе обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 115.

5. *Миролюбов А. А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.

6. *Мустьяц В. А.* Использование вербальных опор при обучении устному высказыванию // Инновации в современной науке: Мат-лы II Междунар. осеннего симпозиума / Науч. ред. Г. Ф. Гребенщиков. – М. : Спутник, 2013. – С. 216–220.

7. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. : Русский язык, 1989. – С. 147.

8. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л. : Наука, 1974. – 427 с.

## **ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Новосибирский государственный технический университет,  
г. Новосибирск, Российская Федерация*

**Аннотация.** В данной статье исследуется анализ влияния гендерных особенностей учащихся на процесс формирования лексических навыков при обучении иностранным языкам. В работе обосновывается важность понимания влияния гендера на образовательный процесс, а также рассматривается влияние психологических и социокультурных факторов в процессе обучения иностранным языкам с учетом гендерных особенностей учащихся. Исследование показывает, что гендер играет одну из важных ролей в процессе обучения иностранным языкам. Результаты данной статьи подтверждают важность учета гендерного подхода при организации эффективных методик обучения иностранным языкам.

**Ключевые слова:** гендерный подход, особенности обучения, иностранный язык, процесс усвоения учебного материала.

На сегодняшний день изучение иностранных языков играет важную роль в современном развивающемся мире. Иностранные языки изучают не только дети в качестве школьного предмета, но и взрослые, осознавая возможные перспективы их использования в разных сферах жизни. Именно поэтому задачи развития, оптимизации и усовершенствования методов обучения иностранным языкам остаются актуальными и требуют дальнейших исследований и новых разработок.

В настоящее время, в сфере образования существует необходимость применения индивидуального подхода к каждому из учащихся, так как успешность достижения образовательных целей напрямую зависит от их индивидуальных особенностей [6, с. 40–41]. Однако вопросу гендерного образования в России уделяется недостаточное внимание, несмотря на богатый исторический опыт в сфере дифференцированного обучения. Вспоминая о существовании таких учебных заведений, как Смольный институт благородных девиц и Императорский Царскосельский лицей, можно сделать вывод, что учет гендерных особенностей при обучении имел значение в России еще много лет назад. В некоторых исследованиях отмечается, что в настоящее время в процессе преподавания иностранных языков не учитывается тот факт, что дети разного пола и разного типа межполушарной асимметрии воспринимают учебный материал по-разному [11, с. 34]. В связи с этим возникает необходимость исследования данных особенностей для

успешного обучения иностранным языкам представителей разного пола.

Опираясь на известные исследования в области психологического развития детей разного пола (Ю. Е. Гусева, В. Д. Еремеева, И. С. Клецина, Н. Л. Пушкарева, М. Л. Сабунаева, Т. П. Хризман, Л. В. Штылева) можно утверждать, что усвоение учебного материала у детей происходит по-разному. Вопросы различия между представителями женского и мужского пола также рассматривались в трудах отечественных мыслителей: Н. Бердяева, С. Булгакова, В. Розанова, В. Соловьева. К примеру, в сочинениях С. Булгакова подчеркивается, что представители мужского пола отличаются активностью, логикой и инициативностью, в то время как женский пол характеризуют инстинктивность и склонность к самоотдаче [4, с. 10].

Исследования в области нейропсихологии также подтверждают наличие гендерных различий в латерализации функций мозга начиная с детского возраста, которые затем сохраняются при взрослении. Латерализация функций мозга – процесс формирования межполушарной организации психических процессов, вклада каждого полушария в осуществление психической деятельности [8, с. 7]. Именно поэтому в 90-х годах Т. П. Хризман предложила выделить нейропедагогику, как отдельное научное направление, которое исследует возрастную динамику психо-физиологических особенностей детей в процессе обучения [8, с. 4].

Прежде всего, разница между мальчиками и девочками заключается в скорости развития центральной нервной системы. Девочки рождаются с более развитой на 3-4 недели нервной системой по сравнению с мальчиками [8, с. 278]. Соответственно, они начинают ходить и говорить раньше мальчиков. Эта разница достигает примерно двух лет к моменту половой зрелости. Таким образом, в начальной школе по биологическому возрасту девочки старше мальчиков на год. Однако, опираясь на Федеральные государственные образовательные стандарты, принято считать возрастом школьной готовности 6-7-летний возраст, не учитывая половую принадлежность [8, с. 279]. Именно поэтому на этапе начального обучения в школе разница интеллектуальных способностей между мальчиками и девочками так наглядно просматривается.

Структура развития образовательного процесса может оказывать значительное воздействие на представителей различных полов: мальчики ориентированы на получение информации, в то время как девочки акцентируют внимание на установлении взаимоотношений [8, с. 280]. Специалисты утверждают, что время вхождения в урок напрямую зависит от половой принадлежности [3, с. 19]. Представительницы женского пола после начала урока достаточно быстро входят в состояние работоспособности организма, однако представители мужского пола обычно достигают пика работоспособности к тому моменту, когда девочки уже начинают уставать. Стоит, однако, отметить, что результаты практических исследований демонстрируют тот факт, что девочки являются более работоспособными во время урока, в

то время как более половины опрошенных мальчиков испытывают усталость. Большинство преподавателей при построении своего урока ориентируются на пик работоспособности девочек, фиксируя движение глаз и обращенных на них взглядов, мальчики же смотрят на педагогов достаточно редко и входят в процесс работы только к тому моменту, когда учитель снимает нагрузку и уходит в другую фазу работы [8, с. 280]. Таким образом, основной материал урока не совпадает с активной фазой работоспособности мальчиков, именно поэтому в большинстве случаев на начальном этапе обучения им сложнее понимать материал.

Данные различия в подходе к обучению и взаимодействию с учителями могут формировать уникальные предпочтения и ожидания в процессе обучения. Более того, гендерный подход может оказать значительное влияние на формирование одного из ключевых навыков в изучении иностранного языка, а именно лексического.

«Лексический навык – это автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [1, с. 121]. Формирование лексического навыка предусматривает три этапа: ознакомление, тренировка и речевая практика. Различают активный (продуктивный) и пассивный (рецептивный) лексический минимум. Активный лексический минимум это те слова, которые учащиеся употребляют в устной речи, пассивный лексический минимум включает в себя слова, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи.

Следует отметить, что на начальном этапе формирования иноязычного лексического навыка у учащихся начальных классов важно развивать ассоциативное мышление, так как оно способствует более эффективному запоминанию слов [10, с. 157]. Опыт применения гендерного подхода в обучении иностранным языкам зарубежными и отечественными педагогами показывает, что девочкам намного легче дается изучение этого предмета [3, с. 19]. Также это доказывает, что такой подход к обучению повышает его качество и способствует ускоренному развитию коммуникативной компетенции. Представительницы женского пола быстрее усваивают языковой материал, так как у них лучше развиты речевые навыки. Девочкам свойственна более ясная и быстрая речь, отличная память и развитое правописание [3, с. 18]. Также, у девочек отмечают отличную зрительную память. Именно поэтому в процессе обучения иностранному языку стоит использовать больше визуальных упражнений, которые учитывают эту особенность для запоминания лексики. Однако важно помнить, что девочки воспринимают информацию визуально по горизонтали, что способствует лучшему усвоению через длинные строки, тексты, распространенные по ширине. У мальчиков же восприятие происходит по вертикали, именно поэтому для лучшего восприятия им необходимо размещение информации по столбцам [4, с. 69].



Помимо визуальных упражнений, важным способом формирования лексического навыка в английском языке является семантизация. Семантизация – это выявление смысла, значения языковой единицы. Выбор способа семантизации, в основном, зависит от качественных характеристик слова, принадлежности к активному или пассивному лексическому минимуму, а также от этапа и метода обучения [1, с. 270]. В английском языке существуют различные способы семантизации новых слов: использование наглядности, семантизация с помощью синонимов/антонимов, использование уже известных способов словообразования, перевод слов на родной язык, перевод слов с помощью словаря, использование контекста [9, с. 89].

Из вышеупомянутых способов семантизации, при обучении мальчиков эффективнее будет использование наглядности, синонимов/антонимов и словообразование, так как представители мужского пола более ориентированы на действие и конкретные образы. Девочкам же больше подходят способы семантизации через перевод на родной язык, использование словаря и контекста, так как они ориентированы на эмоции, образы и визуальный контекст. Интересно, что результаты проведенного нами исследования, представленного ниже в настоящей статье, опровергают данную информацию. Как мальчики, так и девочки предпочитают изучение новых слов с помощью различных видов визуализации. Это может быть объяснено тем фактом, что дети учатся в одном учебном заведении у одних и тех же учителей, использующих на занятиях определенный фиксированный набор способов семантизации, а также спецификой самого учебного заведения, готовящего будущих инженеров – людей технического склада ума.

Традиционное академическое образование чаще всего соответствует стилю обучения девочек, в то время как некоторые методики могут оказаться менее эффективными для мальчиков, что приводит к школьной дезадаптации. Этот фактор связан с тем, что у девочек в работе больше задействована левополушарная часть мозга, которая отвечает за речевое мышление и логические операции, в то время как у мальчиков в большинстве случаев в активной работе находится правополушарная часть, отвечающая за образное мышление и пространственные отношения [8, с. 280]. Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что биологические различия в скорости развития центральной нервной системы между мальчиками и девочками приводят к разнице в интеллектуальных способностях и готовности к обучению на ранних этапах.

Анализ многочисленных исследований в области гендерных особенностей учащихся (В. Д. Еремеева, М. В. Матюхина, Н. Н. Сергеева, Д. А. Фарбер, Т. П. Хризман), позволяет выделить психолого-физиологические, педагогические и лингводидактические особенности, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку в младшем школьном возрасте [7, с. 159]. Таким образом, преподаватель иностранного языка, рабо-

тающий с начальными классами, может создавать комфортные условия, которые будут направлены на достижение высоких результатов, если он будет понимать основные гендерные особенности учащихся. Это поможет учителю избежать трудностей на начальном этапе обучения иностранному языку и учесть индивидуальные потребности каждого ученика.

Также, преподавателю иностранного языка, ориентированному на эффективное управление образовательным процессом своих учеников как на начальном этапе обучения, так и в дальнейшем, важно понимать какие педагогические коммуникативные задачи могут быть реализованы через учебно-речевые функции обучающихся. И. А. Зимняя отмечает, что для достижения высоких результатов в процессе обучения иностранным языкам педагогу необходимо обладать рядом коммуникативных умений, позволяющих:

- вести урок на иностранном языке, устанавливая при этом контакты по линиям ученик-учитель, ученик-ученик, ученик-класс;
- формировать потребность использование иностранного языка в устной и письменной речи, заинтересовывая учащихся узнать что-то новое о языке;
- стимулировать речевую деятельность учащихся, создавая учебно-речевые ситуации разного уровня сложности, подогревая тем самым интерес к обучению [5, с. 161].

Вышеперечисленные коммуникативные умения помогут преподавателю вызвать интерес у учащихся при обучении иностранному языку на начальном этапе обучения, а в дальнейшем постоянно его подогревать независимо от половой принадлежности ученика.

#### **Экспериментальная база исследования**

С целью подтверждения либо опровержения выявленных теоретических положений, отражающих учет гендерных особенностей учащихся в процессе обучения иностранным языкам, нами было проведено исследование в форме опроса среди учеников начальных классов. Исследование проводилось на базе Инженерного Лицея НГТУ, г. Новосибирск. В исследовании приняли участие 54 учащихся 3-го и 4-го классов: 21 девочка и 33 мальчика.

#### **Методы исследования:**

Для изучения гендерных особенностей учащихся, влияющих на изучение иностранных языков (на примере английского языка) мы разработали бланк опроса, включающий 10 вопросов, с целью получения информации о поле ребенка, его отношения к изучению иностранного языка в целом, а также вопросы, уточняющие проблемы, с которыми дети сталкиваются в процессе формирования их иноязычных лексических навыков. Опрос проводился анонимно.

#### **Результаты исследования:**

Результаты анкетирования показали расхождение в предпочтениях и

методах освоения лексического навыка на английском языке у учащихся 3-го и 4-го класса, а также в объеме и скорости работы на уроке.

Во-первых, различия прослеживаются в отношении учащихся к изучению иностранного языка. Больше половины представителей как женского, так и мужского пола выразили положительное отношение к изучению английского языка (53,59 %). Также были и те, кто сомневается в том, нравится ли им изучение английского языка (43,6 %).

Во-вторых, результаты исследования показали различные предпочтения в способах запоминания новых слов на английском языке. Более 60 % опрошенных предпочитают запоминать новые слова с помощью картинок. Также было выявлено, что около 30 % учащихся предпочитают использовать различные виды аудиовизуальных и визуальных материалов. Оставшееся количество предпочитают поиск аналогичных слов в родном языке, размещение слов в разных местах на странице учебника или запись новых слов в черновике с последующим повторением. Таким образом, учащиеся используют разные способы семантизации для лучшего запоминания и понимания слов на иностранном языке.

В ходе исследования нам также удалось выявить сложности, возникающие как у девочек, так и у мальчиков, при запоминании слов в английском языке. Большее количество опрошенных признали, что им иногда сложно запоминать новые слова (54,31 %). Ответы представителей разного пола в данном вопросе схожи, из чего можно сделать вывод, что независимо от гендерных различий, у учащихся возникают аналогичные трудности в процессе изучения иностранного языка.

Также, важно отметить, что при выполнении домашнего задания, независимо от пола, обучающиеся предпочитают тишину и отсутствие постороннего шума. Однако, нами было выявлено, что девочки выполняют домашнее задание сами, в то время как мальчикам чаще помогают родители или друзья. Данные результаты подчеркивают наличие разных подходов к самостоятельной работе и внешней поддержке, которые важны для создания оптимальных условий успешного обучения.

Из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что общее отношение к изучению английского языка у представителей разного пола положительное. Также, несмотря на гендерные различия, учащиеся как начального, так и среднего звена, используют схожие методы семантизации слов для лучшего усвоения нового материала. Однако, были получены различные ответы на вопросы, касающиеся выполнения домашнего задания, объема работы, визуализации материала и относительно утомляемости в ходе урока.

## 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. *Большой психологический словарь* / Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – М. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.
3. *Газилов М. Г.* К вопросу о гендерном подходе при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – по. 1-4. – С. 17–20.
4. *Дусказиева Ж. Г.* Гендерная психология: учебное пособие. – Красноярск, 2010. – 108 с.
5. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
6. *Ковшаров М. В.* Индивидуальный подход к обучению школьников: методы работы с учащимися в рамках индивидуального подхода // Наукосфера. – № 3 (2). – 2021. – С. 40–44.
7. *Свалова Е. В.* Особенности обучения иностранному языку учащихся младших классов средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 159. [Электронный ресурс]. – URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/42051662.pdf> (дата обращения: 13.03.2024).
8. *Сиротюк А. Л.* Нейропсихологическое и психофизическое сопровождение обучения. – М. : Т.Ц.С. «Сфера», 2003. – 215 с.
9. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 89 с.
10. *Солонцова Л. П.* Современная методика обучения иностранным языкам: учеб.пособие. – Алматы : Эверо, 2015. – 281 с.
11. *Сорокоумова Г. В., Бабижаева М. Г.* Учет гендерных особенностей учащихся при обучении иностранным языкам // Развитие образования. – 2020. – № 4(10). – С. 33–37.

УДК 378.147

*Шрша А. Н., Григорьева Е. Н.*

**СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ  
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ  
В ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УМК)**

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

**Аннотация.** Авторы статьи анализируют учебно-методические комплексы «Starlight», «Spotlight» и «Solutions» на предмет обучения полилогу на занятиях по английскому языку в 5-9 классах общеобразовательной школы. Все УМК внесены в Федеральный перечень учебников английского языка. При выборе УМК для изучения иностранного языка преподаватель должен исходить из приоритетных целей и задач, прописанных в концепции ФГОС, для эффективного построения процесса школьного обучения. Так, в статье рассмотрены учебно-методические комплексы по английскому языку на предмет наличия упражнений по обучению полилогу.

**Ключевые слова:** полилогическая речь, обучение полилогу, «Starlight», «Spotlight», «Solutions».

Актуальность. На основании концепции ФГОС, изучение английского языка представляет собой одно из значимых направлений обучения в рамках общеобразовательной школы. Так, перед преподавателями школы ставится задача по формированию и развитию у обучающихся таких личностных качеств, как интерес к изучению мировой и национальной культуры, мотивация к самосознанию и ответственному поведению в рамках образовательного процесса.

Наиболее значимая цель в обучении английского языка – это развитие навыков и желания учащихся общаться не только на родном языке, но и на междисциплинарном и межкультурном языках. Общение чаще всего распределяется на диалогическое, когда коммуницируют два человека, и полилогическое, когда в разговоре участвуют три и более. Существует большое количество жизненных ситуаций как в образовательном процессе, так и за пределами школы, когда общение предполагает общение с тремя и более людьми. В связи с этим полилогическое общение является важной необходимостью в курсах иностранного языка, особенно в рамках формирования коммуникативной компетенции.

В условиях внедрения единой устной части государственного экзамена и федеральных государственных образовательных стандартов формирование навыков и умений владения английским языком в среднем звене школьного обучения стало базовой задачей обучения. В соответствии с указанными выше положениями была определена важность изучения присутствия упражнений, используемых для обучения полилогу в учебных комплексах английского языка.

Материалом исследования в рамках данного анализа являются три учебно-методических комплекса: УМК «Starlight»; УМК «Spotlight»; УМК «Solutions». Методология исследуемой проблемы включает анализ научной литературы в области методики преподавания английского языка, изучение и обобщение проблем преподавания многоязычного опыта.

Полилогическое общение можно рассматривать как «отдельную форму речи, включающее в себя монологи и диалоги» [2, с. 17]. Основная цель полилога – устное взаимодействие между тремя и более ораторами, которые обсуждают общую тему или проблему.

Несмотря на важность обучения полилогической речи, в современном образовании не предоставлено условий для полноценного включения его в учебный процесс, и обучающиеся участвуют в нем зачастую не целенаправленно либо вовсе не участвуют. Учебные задания по обучению полилогической речи представлены в основном в виде отрывков, сюжетов и отдельных форм курса.

В основном это связано с тем, что полилог не понимается как основной принцип коммуникативного обучения, как особая, самостоятельная коммуникативная среда, а также как метод обучения, что несомненно является ошибочным суждением.

Далее мы подробнее рассмотрим каждый учебно-методический комплекс на предмет обнаружения и анализа упражнений по обучению полилогу.

УМК «Starlight» или иначе его называют «Звёздный английский» представляет собой учебный комплекс, который включён в Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию.

Все учебники «Starlight» обладают модульной структурой. Каждый модуль несет за собой определенную область познания (культуры страны, личности обучающегося и т.д.), включающий примерно 15 уроков, в которых содержатся типовые разделы.

В рамках данного исследования мы остановимся непосредственно на разделе учебника «Listening & Speaking Skills», предлагающий обучающимся задания, которые непосредственно направлены на развитие умений и навыков по говорению и восприятию англоязычной речи на слух. Упражнения в данной разработке следует относить по типу построения к дифференцированным.

Кроме аутентичных, профессионально озвученных диалогов, являющихся способом включения нового материала (лексического и грамматического), в данном разделе разработчикам предлагаются задания для групповой работы – по формированию умений ведения диалогической речи, а также полилогической речи, дискуссионного общения.

Большинство заданий в данном разделе направлены на работу в парах, с партнером, однако встречаются задания по обучению полилогу. Представим виды данных упражнений (рис 1.)

**Speaking**  
Task 1 (3 – 3.5 minutes)  
Give a talk on **sport**.  
**Remember** to discuss:

- what kind of sports are popular with people, why
- how important sport is to your age group, why
- whether it is easy to do sports in your area, why
- what sports you enjoy doing, why

**Listening & Speaking**  
6 Listen to the text. **What** is the Okinawans' diet like? **What** do they eat/drink? Compare your diet to the one described in the text. Discuss in groups.

**Listening & Speaking**  
Listen to three people talking. **What** is each person's problem? **What** advice are they given? **Who** reacts positively to the advice?

Рис. 1. – Упражнения по обучению полилогу в УМК «Starlight»

Так, мы можем наблюдать, что разработчики УМК подошли доста-

точно творчески к упражнениям по обучению полилогу. Встречаются различные формы деятельности – выступление с докладом, обсуждение прослушанного, вступление в дискуссию на определенные темы.

Наиболее значимым недостатком является то, что данных заданий в учебнике крайне мало. В большинстве своем – методисты данного комплекса преследуют цель обучение диалогу, как основной коммуникативной компетенции, не уделяя должного внимания полилогической речи. Помимо этого, нет проявления современных технологий обучения полилогической речи.

Таким образом, в основу изучаемой нами предметной линии положен коммуникативно-когнитивный подход в рамках изучения английского языка, который предполагает постепенное формирование умений и навыков, связанных с коммуникативной компетенцией учащихся. Однако не уделяется должного внимания обучению полилогической речи обучающихся.

Далее рассмотрим проявление обучения полилогической речи в УМК «Spotlight». УМК также отвечает всем требованиям компонентов ФГОС.

В учебнике присутствует деление на модули. Однако отличительной особенностью от «Звездного английского» является то, что авторы данного УМК разработали в каждом учебнике в два раза больше модулей, однако сократили количество уроков по каждому из них.

Еще одной отличительной особенностью является, что все модули строго систематизированы, так, начало модуля – это изучение нового материала по лексике и грамматике, далее следуют урок речевого этикета, урок по культуроведению и т.д. Упражнения в учебнике строятся по большей степени дедуктивным способом.

Что же касается заданий, посвященных развитию коммуникативных компетенций, задания не имеют строго установленного положения в ходе урока. Это позволяет сделать вывод, что разработчики придерживаются мысли, что данный тип деятельности на уроках английского языка может быть включен на различных этапах урока.

Однако, так как упражнения выстроены по дедуктивному типу, то перед заданиями на говорение обязательным условием является присутствие упражнений на лексику и грамматику.

Представим виды упражнений, посвященных развитию полилогической речи (рис. 2.)



Рис. 2. – Упражнения по обучению полилогу в УМК «Spotlight»

В ходе анализа данного УМК нами было отмечено, что упражнений, относящихся непосредственно к обучению полилогической речи – нет. Представленные нами для анализа упражнения имеют косвенную направленность на полилогическое общение, однако напрямую об этом не говорится. Все упражнения, направленные на говорение можно отнести к обучению либо монологической, либо диалогической речи.

Преобладающее число упражнений раздела «Speaking» направлены на развитие диалогической речи школьников, что непосредственно является значительным недостатком, так как детям, обучающимся по данному УМК не представляется возможным в рамках образовательного процесса тренировать навыки, присущие полилогическому общению.

Существуют в данном учебно-методическом пособии и положительные стороны. Так, значительным отличием анализируемого УМК является широкое использование современных технологий обучения, а именно – применение технологии ролевой игры.

Таким образом, обучение полилогической речи школьников посредством УМК «Spotlight» является невозможным без сторонних разработок и личной инициативы преподавателя.

Завершающим в анализе УМК является – УМК «Solutions» – современный мультимедийный комплекс, зарекомендовавший себя в последние года как в преподавательских, так и в ученических кругах.

Учебники в среднем содержат по 7-8 юнитов – модулей по 9-10 уроков. По типу построения упражнений в данном учебнике можно охарактеризовать их как относящихся к индуктивному типу.

В разделе «Speaking» встречаем functional language – это высказывания для дискуссионного обсуждения, сравнения и описания изображений, возможности брать и давать интервью, и для иных жизненных ситуаций, где потенциально может возникнуть полилогическое общение. Упражнения в данном УМК представлены в формате ОГЭ, ЕГЭ и даны стратегии их выполнения.



При анализе упражнений УМК «Solutions» не было выявлено работы непосредственно над развитием полилогической речи. Работа построена в преобладающем количестве в парах (90 % упражнений), оставшиеся 10% посвящены монологической речи. Стоит отметить, что в части упражнений после работы в парах идет упражнение, направленное на представление итогов работы в парах перед классом (рис. 3)

**7** Work in pairs. Prepare a description of the setting of a video game, real or invented. Use phrases from exercise 5 and the words below and / or your own ideas.

buildings cafés cars characters cinemas  
countryside crime islands money parks pollution  
roads rubbish shops traffic trees wildlife

**8 SPEAKING** Present your description to the class.

Рис. 3. – Упражнения по обучению полилогу в УМК «Solutions»

Исходя из анализа учебно-методических комплексов, можно заключить, что на данный момент времени в школьных учебниках не представлена достаточная работа по обучению полилогической речи.

В УМК «Starlight» существует небольшое количество от числа всех упражнений, посвященных обучению полилогу. В данных упражнениях обучающиеся английскому языку смогут проработать такие формы деятельности как выступление с докладом, обсуждение прослушанного, вступление в дискуссию на определенные темы.

В УМК «Spotlight» и УМК «Solutions» отсутствуют упражнения, направленные на развитие навыков ведения полилогического общения.

Данное положение указывает на то, что требуется пересмотр некоторых структурных элементов обучения иностранному языку в школе, так как именно обучение полилогической речи позволяет ребенку выйти на новый уровень знания языка. Так как в полилоге зафиксированы возможности по реализации активной межличностной коммуникации как базовой формы в учебно-воспитательном процессе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Английский язык. 7 класс. Spotlight. 7. Student's book*: учебник для общеобразовательных учреждений / [Ваулина Ю. Е. и др.]. – 4-е изд. – Москва : Просвещение: Express Publishing, 2011. – 152 с.

2. Буров И. М. Особенности подготовки к полилогическому общению в старших классах средней школы: методы и приемы // Вестник УРАО. – 2015. – №5. – С. 16–20.

3. *Solutions. Intermediate* / [Tim Falla, Paul A Davies]. 3rd edition. – Оксфорд : Издательство Оксфордского университета, 2017. – 144 с.

4. *Starlight 7. Student's book* / Звёздный английский 7 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. [Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В., Мильруд Р. П., Эванс В.]. – М., 2012. – 149 с.

## **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

*Абрамова Ольга Владимировна* – старший преподаватель кафедры английского языка № 1, Санкт-Петербургский государственный экономический университет (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

*Александрова Варвара Валерьевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Алексеева Александра Борисовна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Алексеева Владилена Владиславовна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Алексеева Татьяна Дмитриевна* – кандидат психологических наук, доцент Института образования и гуманитарных наук, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград, Российская Федерация)

*Анисимова Анастасия Александровна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Анисимова Маргарита Сергеевна* – магистрант II курса кафедры европейских языков и лингводидактики, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Российская Федерация)

*Арзуманиян Диана Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя (г. Москва, Российская Федерация)

*Бийназарова Назгуль Суйунбековна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Технология, теория и практика иностранного языка», Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева (г. Бишкек, Кыргызстан)

*Бобровская Анастасия Алексеевна* – магистрант II курса, Московская международная академия (г. Москва, Российская Федерация)

*Боровик Наталья Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой коммуникации, Академия управления при Президенте Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь)

*Боровкова Марина Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева (г. Екатеринбург, Российская Федерация)

*Бугакова Наталия Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и иностранных языков для неязыковых профилей, Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж, Российская Федерация)

*Буханова Екатерина Алексеевна* – магистрант I курса кафедры общего и русского языкознания, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Российская Федерация)

*Васильева Виктория Олеговна* – магистрант II курса кафедры европейских языков и лингводидактики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Величко Ольга Николаевна* – старший преподаватель кафедры немецкой филологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Власова Ольга Дмитриевна* – студентка IV курса, Высшая школа социально-гуманитарных наук, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва, Российская Федерация)

*Головина Полина Александровна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация)

*Григорьева Елена Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Давидюк Ирина Игоревна* – магистрант I курса кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Долгашева Мира Вячеславовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Дормидонтова Ольга Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского (г. Липецк, Российская Федерация)

*Драчук Инга Валентиновна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация)

*Егорова Дарья Алексеевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Емельянова Яна Борисовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

*Жукова Ольга Владиславовна* – студентка IV курса института иностранных языков, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Журавлева Ольга Андреевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Закутько Евгения Вадимовна* – магистрант II курса, Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан, Российская Федерация)

*Игушкина Алина Алексеевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Ильин Андрей Евгеньевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Исаева Дарья Николаевна* – старший воспитатель, Центр развития ребенка – детский сад 178 «Облачко» (г. Ульяновск, Российская Федерация)

*Кайриева Алуа Адилхановна* – магистрант, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова (г. Караганда, Республика Казахстан)

*Калягин Данила Константинович* – аспирант I курса кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (г. Рязань, Российская Федерация)

*Кириллова Анна Валерьевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Кириллова Кристина Александровна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Китибаева Альфия Каныбековна* – PhD, заведующий кафедры иностранных языков, Карагандинский университет им. академика Е.А. Буке-това, Академия «Болашак» (г. Караганда, Республика Казахстан)

*Коваленко Алла Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации, Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут, Российская Федерация)

*Константинова Светлана Игоревна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Короткина Карина Владиславовна* – студентка V курса филологического факультета, Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут, Российская Федерация)

*Кузнецова Ирина Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Кузьмина Маргарита Игоревна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры преподавания русского языка как родного и иностранного, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

*Кузьмина Юлия Николаевна* – магистрант II курса кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Кулаева Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация)

*Куликов Филипп Владимирович* – кандидат филологических наук, учитель английского языка МОУ «Гимназия № 23» (г. Саранск, Российская Федерация)

*Майорова Анастасия Юрьевна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Макарова Анастасия Николаевна* – преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (г. Рязань, Российская Федерация)

*Максимова Татьяна Николаевна* – магистрант II курса кафедры европейских языков и лингводидактики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Максимчик Оксана Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация)

*Маматова Екатерина Константиновна* – студентка факультета иностранных языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород, Российская Федерация)

*Мезенцева Анна Игоревна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дидактика, методика и технологии обучения», Севастопольский государственный университет (г. Севастополь, Российская Федерация)

*Мелькумова Ольга Евгеньевна* – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Академия государственной противопожарной службы МЧС России (г. Москва, Российская Федерация)

*Молотов Роман Александрович* – студент V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Молчанова Анна Александровна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация)

*Мыльникова Светлана Борисовна* – старший преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов, Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация)

*Нарбут Елена Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной филологии, директор педагогического института, Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан, Российская Федерация)

*Наумкина Светлана Александровна* – учитель начальных классов, МОУ «Гимназия № 23» (г. Саранск, Российская Федерация)

*Несмеянова Ангелина Алексеевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Осипова Мария Николаевна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Осипова Тамара Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры довузовской подготовки и профориентации, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (г. Гомель, Республика Беларусь)

*Остроушко Ирина Игоревна* – студентка IV курса института иностранных языков, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Павлова Карина Андреевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Павлова Светлана Викторовна* – старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет им. В. Ф. Яковлева (г. Екатеринбург, Российская Федерация)

*Панюшкина Марина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент Института образования и гуманитарных наук, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград, Российская Федерация)

*Паршикова Ольга Анатольевна* – старший преподаватель кафедры фонетики и грамматики французского языка, Московский государственный лингвистический университет (г. Москва, Российская Федерация)

*Пащенко Алевтина Андреевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж, Российская Федерация)

*Перевёрткина Марина Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Петрова Анастасия Олеговна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Победа Александра Александровна* – студентка III курса факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск, Российская Федерация)

*Поникаровская Валентина Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент Института образования и гуманитарных наук, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград, Российская Федерация)

*Попова Марина Григорьевна* – старший преподаватель Института образования и гуманитарных наук, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград, Российская Федерация)

*Разумова Александра Евгеньевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Ратнер Фаина Лазаревна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор-консультант кафедры теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань, Российская Федерация)

*Салихова Оксана Константиновна* – старший преподаватель Высшей школы европейской лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск, Российская Федерация)

*Семенова Елена Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой европейских языков и лингводидактики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Синичкина Анастасия Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков и методик их преподавания, Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны, Российская Федерация)

*Скворцова Полина Юрьевна* – студентка V курса Института иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (г. Орёл, Российская Федерация)

*Скляр Ольга Андреевна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Смирнова Татьяна Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент, методист, Центр развития ребенка – детский сад 178 «Облачко» (г. Ульяновск, Российская Федерация)

*Смолина Людмила Валерьевна* – старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Воронеж, Российская Федерация)

*Соболева Мария Александровна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)



*Соколова Анастасия Сергеевна* – магистрант II курса кафедры иностранных языков в сфере экономики и права, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Сорокина Ирина Сергеевна* – магистрант I курса кафедры иностранных языков и лингводидактики, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Суслина Анжелика Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент Института образования и гуманитарных наук, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград, Российская Федерация)

*Сымова Юлия Александровна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Сырымбет Айдын Айдосович* – магистрант I курса кафедры теории и методики иноязычной подготовки, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова (г. Караганда, Республика Казахстан)

*Тенякова Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Тимошенина Виктория Станиславовна* – ассистент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений, Псковский государственный университет (г. Псков, Российская Федерация)

*Ткаченко Карина Владимировна* – студентка IV курса гуманитарно-педагогического института, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь, Российская Федерация)

*Трубицина Ольга Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Утяшина Дарья Леонидовна* – студентка IV курса факультета иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация)

*Фабер Всеволод Андреевич* – магистрант II курса кафедры романо-германской филологии и иноязычного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, учитель МАОУ «Средняя школа № 69 имени Поздеева А.Г.» (г. Красноярск, Российская Федерация)

*Филиппова Людмила Борисовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (г. Орёл, Российская Федерация)

*Фокина Анна Владимировна* – магистрант I курса кафедры преподавания русского языка как родного и иностранного, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

*Хацкевич Татьяна Маратовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной филологии и лингводидактики, Русская христианская гуманитарная академия имени Ф.М. Достоевского (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Хачикян Мэри Артуровна* – студентка IV курса Института филологии, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского (г. Липецк, Российская Федерация)

*Хренова Полина Александровна* – студентка IV курса Института филологии, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского (г. Липецк, Российская Федерация)

*Чахоян Лилит Арменовна* – учитель иностранного языка, заместитель директора МБОУ «СШ №70 г. Липецка» (г. Липецк, Российская Федерация)

*Чередова Яна Владимировна* – магистрант II курса кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (г. Санкт Петербург, Российская Федерация)

*Чеснокова Елена Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского (г. Липецк, Российская Федерация)

*Чупраков Дмитрий Евгеньевич* – магистрант II курса кафедры европейских языков и лингводидактики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Шейко Анна Антоновна* – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Академия государственной противопожарной службы МЧС России (г. Москва, Российская Федерация)

*Шелкунова Валерия Вячеславовна* – студентка III курса факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск, Российская Федерация)

*Шеломенцева Анастасия Евгеньевна* – студентка V курса Института филологии, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского (г. Липецк, Российская Федерация)

*Шибаета Наталья Борисовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры преподавания русского языка как родного и иностранного, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)

*Шрша Алсу Наиловна* – студентка V курса факультета иностранных языков, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары, Российская Федерация)

*Щербакова Елена Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Экономика, финансы и гуманитарные дисциплины», Калужский филиал Финансового университета при Правительстве России (г. Калуга, Российская Федерация)

*Щербатых Людмила Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных и европейских языков, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина (г. Елец, Российская Федерация)

*Эштейн Ольга Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания английского языка, Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург, Российская Федерация)

*Югова Мария Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет им. В. Ф. Яковлева (г. Екатеринбург, Российская Федерация)

*Юсупова Александра Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань, Российская Федерация)

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

<i>Анисимова М. С. (г. Чита, Российская Федерация)</i> Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в обучении китайскому языку в рамках дистанционного обучения.....	3
<i>Бийназарова Н. С. (г. Бишкек, Кыргызстан)</i> Роль профессионально значимых творческих и личностных качеств преподавателя.....	7
<i>Боровик Н. С. (г. Минск, Республика Беларусь)</i> Разноуровневые группы как возможность повышения качества образовательного процесса при обучении иностранному языку.....	11
<i>Буханова Е. А. (г. Барнаул, Российская Федерация)</i> Лингвокультурологический аспект при обучении русскому языку детей-билингвов (на примере преподавания в российско-таджикской школе г. Турсунзаде (Республика Таджикистан).....	18
<i>Головина П. А., Максимчик О. А. (г. Самара, Российская Федерация)</i> Россияведческий компонент обучения английскому языку в упражнениях на знание реалий российской культуры.....	22
<i>Давидюк И. И. (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)</i> Иноязычный сетевой медиатекст в лингводидактическом аспекте.....	28
<i>Исаева Д. Н., Смирнова Т. В. (г. Ульяновск, Российская Федерация)</i> Особенности использования драматизации в процессе формирования социокультурной компетенции дошкольников .....	33
<i>Калягин Д. К. (г. Рязань, Российская Федерация)</i> Содержание понятия «эффективность высказывания» с точки зрения компетентностного подхода .....	38
<i>Маматова Е. К. (г. Белгород, Российская Федерация)</i> Особенности создания образа британской школы .....	43
<i>Разумова А. Е. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> Влияние техник нейролингвистического программирования на изучение иностранного языка детьми.....	47
<i>Соколова А. С. (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)</i> Значение когерентности бизнес-дискурса при создании учебно-методических пособий .....	52

<i>Хачикян М. А. (г. Липецк, Российская Федерация)</i> Использование электронных образовательных материалов при организации контроля и самоконтроля на уроках немецкого языка как второго иностранного на уровне ООО.....	57
<i>Чередова Я. В. (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)</i> Сравнительный анализ эффективности обучения лексике английского языка в онлайн и традиционных классах.....	64
<i>Эштейн О. В. (г. Оренбург, Российская Федерация)</i> Роль перевода в процессе обучения английскому языку.....	69

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ**

<i>Абрамова О. В. (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)</i> «Штрихи к портрету» преподавателя высшей школы в системе образования 4.0 .....	76
<i>Алексеева Т. Д., Панюшкина М. А., Поникаровская В. В., Суслина А. А. (г. Калининград, Российская Федерация)</i> К проблеме социализации студентов IT направлений на занятиях иностранного языка .....	81
<i>Боровкова М. В. (г. Екатеринбург, Российская Федерация)</i> Дидактический потенциал технологии когнитивной визуализации в формировании профессиональных компетенций будущего юриста.....	89
<i>Величко О. Н. (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)</i> Работа с текстом как способ формирования грамматической компетенции в языковом вузе (на примере немецкого языка) .....	93
<i>Долгашева М. В. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> К вопросу о совершенствовании навыков студентов-естественников на занятиях английского языка .....	102
<i>Емельянова Я. Б. (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)</i> Using Pushed-output Tasks to Develop Professional Skills and Abilities in Translation-oriented Foreign Language Teaching .....	107
<i>Кузнецова И. В. (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)</i> Дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности» как средство развития навыков в сфере выбранной специальности .....	112
<i>Макарова А. Н. (г. Рязань, Российская Федерация)</i> Типология заданий для проверки уровня сформированности лексической компетенции у студентов младших курсов языкового вуза .....	116

<i>Осипова Т. А. (г. Гомель, Республика Беларусь) Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному .....</i>	121
<i>Поникаровская В. В., Панюшкина М. А., Суслина А. А., Попова М. Г. (г. Калининград, Российская Федерация) Применение Agile и Scrum технологий в парадигме современного образования (на примере дисциплины «Иностранный язык»)</i> .....	126
<i>Синичкина А. А. (г. Набережные Челны, Российская Федерация) Из опыта взаимодействия филологического факультета ФГБОУ ВО «НГПУ» с психолого-педагогическими классами города Набережные Челны Республики Татарстан .....</i>	132
<i>Сырымбет А. А. (г. Караганда, Республика Казахстан) Формирование стратегической компетенции у будущих учителей иностранного языка .....</i>	136
<i>Фокина А. В., Кузьмина М. И. (г. Нижний Новгород, Российская Федерация) Воспитательный потенциал басни Л.Н. Толстого «Старый дед и внучек» на уроке русского языка как иностранного .....</i>	141
<i>Хацкевич Т. М. (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация) Интеграция произведений современной зарубежной литературы и аспектов языковых дисциплин на примере романа Джонатана Коу.....</i>	148
<i>Щербакова Е. Е. (г. Калуга, Российская Федерация) Этапы работы над чтением в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. .</i>	153
<i>Югова М. А., Павлова С. В. (г. Екатеринбург, Российская Федерация) Метакогнитивный аспект обучения иностранному языку в вузе .</i>	158
<i>Юсупова А. Ю., Ратнер Ф. Л. (г. Казань, Российская Федерация) Дидактическая модель организации индивидуализированного обучения по иностранному языку в высшей школе .....</i>	163

## **ЦИФРОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА И МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

<i>Анисимова А. А., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Российская Федерация) Мобильные приложения на основе искусственного интеллекта как средство обучения иноязычной лексике.....</i>	168
<i>Бобровская А. А. (г. Москва, Российская Федерация) Роль образовательной платформы «ВЗНАНИЯ» при обучении иностранному языку младших школьников .....</i>	175

<i>Бобровская А. А. (г. Москва, Российская Федерация) Формирование лексических навыков младших школьников посредством цифровых технологий.....</i>	<i>180</i>
<i>Васильева В. О., Салихова О. К., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Российская Федерация) Использование средств искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам.....</i>	<i>185</i>
<i>Драчук И. В., Утяшина Д. Л. (г. Самара, Российская Федерация) Использование цифровых технологий при обучении фонетике учеников младших классов.....</i>	<i>189</i>
<i>Закутько Е. В., Нарбут Е. В. (г. Магадан, Российская Федерация) Современные интернет-ресурсы в контексте обучения иностранным языкам.....</i>	<i>194</i>
<i>Кайриева А. А., Китибаева А. К. (г. Караганда, Республика Казахстан) Мобильные приложения и онлайн-платформы в обучении иностранным языкам: исследование их роли и влияния на мотивацию студентов.....</i>	<i>198</i>
<i>Мыльникова С. Б. (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация) Использование технологий искусственного интеллекта (ИИ) в изучении иностранных языков.....</i>	<i>204</i>
<i>Паршикова О. А. (г. Москва, Российская Федерация) Теоретико-методологические основания цифровой трансформации иноязычного образования.....</i>	<i>210</i>
<i>Петрова А. О. (г. Чебоксары, Российская Федерация) Использование подкастов в обучении аудированию на французском языке в старших классах.....</i>	<i>215</i>
<i>Смолина Л. В. (г. Воронеж, Российская Федерация) К вопросу о возможностях использования чат-бота GPT для развития навыков устной коммуникации на занятиях по английскому языку.....</i>	<i>220</i>
<i>Соболева М. А., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Российская Федерация) Развитие читательской грамотности при помощи веб-квест технологии на уроках английского языка.....</i>	<i>226</i>
<i>Сорокина И. С. (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация) Технология использования ментальных карт с целью формирования лексических навыков в условиях цифровой среды.....</i>	<i>232</i>
<i>Хренова П. А. (г. Липецк, Российская Федерация) Использование возможностей функционала ФГИС «Моя школа» при обучении иностранному языку на уровне ООО (на материале немецкого языка).....</i>	<i>237</i>

*Шубаева Н. Б. (г. Нижний Новгород, Российская Федерация)* Информационно-коммуникационные технологии как средство контроля в обучении иностранных студентов русскому языку..... 242

*Shcherbatykh L. N. (Elets, Russia)* The Use of Digital Resources on the Example of Online Platforms for the Development of Senior Pupils' Independent Work Skills in the English Language Classroom ..... 248

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Бугакова Н. В., Пащенко А. А. (г. Воронеж, Российская Федерация)* Использование имитационных игр на уроке иностранного языка на уровне основного общего образования..... 254

*Дормидонтова О. А., Шеломенцева А. Е. (г. Липецк, Российская Федерация)* Аутентичные видеоматериалы как средство изучения французского языка (на материале подкаста «Français avec Pierre») ..... 260

*Игушкина А. А., Тенякова Е. А. (г. Чебоксары, Российская Федерация)* Разговорный клуб как средство совершенствования навыков говорения на английском языке учащихся средней школы ..... 264

*Кулаева О. А., Молчанова А. А. (г. Самара, Российская Федерация)* Краеведческая экскурсия по малой родине при реализации проектной деятельности по английскому языку в основной школе ..... 269

*Несмеянова А. А., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Российская Федерация)* Применение методики креативного письма на уроках английского языка в средней школе ..... 274

*Перевёрткина М. С., Кузьмина Ю. Н. (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)* Функциональные возможности организации обучения младших школьников творческой письменной речи на материале англоязычной сверхмалой прозы..... 279

*Ткаченко К. В., Мезенцева А. И. (г. Севастополь, Российская Федерация)* Psychological Characteristics of Primary School Pupils within German Language Teaching ..... 285

*Филиппова Л. Б., Скворцова П. Ю. (г. Орел, Российская Федерация)* Лексические игры в обучении немецкому языку на уровне среднего общего образования..... 289



## ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- Александрова В. В. (г. Чебоксары, Российская Федерация)* Игра как средство развития навыков и умений говорения на среднем этапе обучения иностранному языку ..... 295
- Алексеева А. Б., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Российская Федерация)* Использование настольной игры «УНО» для формирования англоязычных лексико-грамматических навыков у учеников старших классов школы ..... 300
- Арзуманиян Д. И. (г. Москва, Российская Федерация)* Коммуникативные задания в обучении грамматике русского языка как иностранного ..... 307
- Власова О. Д. (г. Москва, Российская Федерация)* Обучение про-изношению английского языка: основные принципы и трудности..... 312
- Григорьева Е. Н., Алексеева В. В. (г. Чебоксары, Российская Фе-дерация)* анализ учебно-методических комплектов по английскому языку для старшей школы на предмет обучения диалогической речи ... 318
- Егорова Д. А., Ильин А. Е. (г. Чебоксары, Российская Федерация)* Возможности аутентичных видеоблогов в обучении монологической речи на уроках английского языка ..... 325
- Жукова О. В., Константинова С. И. (г. Санкт-Петербург, Рос-сийская Федерация)* Комментирование как приём обучения учащихся монологической речи на уроках английского языка ..... 330
- Журавлева О. А., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Российская Фе-дерация)* Технология обучения в сотрудничестве как средство развития умений диалогической речи на уроках английского языка ..... 337
- Кириллова А. В., Ильин А. Е. (г. Чебоксары, Российская Федера-ция)* Использование дискуссионных форм работы в обучении моноло-гической речи на уроках английского языка в старших классах ..... 343
- Кириллова К. А., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Российская Феде-рация)* Мнемотехника как средство обучения лексике на уроках ан-глийского языка в средней школе ..... 348
- Короткина К. В., Коваленко А. В. (г. Сургут, Российская Федера-ция)* Грамматическая игра как методический прием формирования ре-цептивных и продуктивных навыков на среднем этапе обучения..... 353

<i>Майорова А. Ю., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> Обучение диалогу с помощью комиксов на уроках английского языка в начальных классах школы.....	359
<i>Максимова Т. Н., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> Использование метода Storytelling при обучении говорению на уроках английского языка .....	364
<i>Мелькумова О. Е., Шейко А. А. (г. Москва, Российская Федерация)</i> Анализ использования дедуктивного и индуктивного подходов при изучении грамматике английского языка.....	369
<i>Молотов Р. А., Тенякова Е. А. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> Особенности обучения аудированию посредством аудитивных игр на среднем этапе в школе .....	375
<i>Наумкина С. А., Куликов Ф. В. (г. Саранск, Российская Федерация)</i> Приемы использования межпредметных связей при обучении аудированию на уроках английского языка в начальной школе.....	380
<i>Осипова М. Н., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> Сюжетные картинки как средство обучения монологической речи на уроках английского языка .....	385
<i>Остроушко И. И., Трубицина О. И. (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)</i> Формирование у учащихся основной школы компенсаторных умений в процессе обучения рецептивным видам речевой деятельности (на материале английского языка).....	390
<i>Павлова К. А., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> Совершенствование ритмико-интонационных навыков в процессе обучения английскому языку на основе драматизации в средней школе. .	398
<i>Скляр О. А., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> Дифференцированное обучение монологической речи на уроках английского языка в начальной школе .....	404
<i>Сымова Ю. А., Тенякова Е. А. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> Обучение диалогической речи на основе мультипликационных фильмов при обучении английскому языку на среднем этапе в школе ..	411
<i>Тимошенина В. С. (г. Псков, Российская Федерация)</i> Инфографика как опора в обучении иноязычной письменной речи в рамках индуктивного подхода .....	416
<i>Фабер В. А. (г. Красноярск, Российская Федерация)</i> Теоретические аспекты применения интерактивных методов и приёмов обучения монологической речи на уроках английского языка в 9 классе .....	421

<i>Чеснокова Е. В., Чахоян Л. А. (г. Липецк, Российская Федерация)</i> Развитие социальных стратегий обучающихся при обучении иностранному чтению на уровне основного общего образования .....	426
<i>Чупраков Д. Е., Семенова Е. С. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> Применение опор при обучении диалогической речи на уроках английского языка на среднем этапе в школе .....	431
<i>Шелкунова В. В., Победа А. А. (г. Новосибирск, Российская Федерация)</i> Гендерные особенности формирования иноязычных лексических навыков у учащихся начальной школы .....	437
<i>Шрша А. Н., Григорьева Е. Н. (г. Чебоксары, Российская Федерация)</i> Система упражнений для обучения англоязычной полилогической речи на уроках английского языка на среднем этапе в школе (на материале отечественных УМК) .....	443
Сведения об авторах .....	449

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Электронный сборник научных статей

Статьи печатаются в авторской редакции

Ответственные редакторы:

канд. филол. наук, доцент *Наталья Владимировна Кормилина*,

канд. филол. наук, доцент *Наталья Юрьевна Шугаева*

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