

определения фразеологизма в конкретном контексте; поиску различий между русскими идиомами и вьетнамскими; использованию наиболее распространенных фразеологизмов в речи; изучению и пониманию исходной истории фразеологизма (если это возможно); замене фразеологических оборотов свободными словосочетаниями.

Литература

1. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература». 4-е изд., испр. и доп. СПб.: Специальная литература, 1996.
2. Nguyễn Lân, Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam, NXB Văn Học, Minh Long Book, 2015.
3. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-natsionalno-kulturnaya-spetsifika-russkih-frazeologizmov-v-sopostavlenii-s-vietnamskimi-v-tselyah-obucheniya-russkomu-yaz>.

Левинцов Т. М.

(ГГУ, Гомель)

Научный руководитель – Чалова О. Н., канд. филол. наук

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ СЕРВИСЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье обосновывается актуальность использования учебных электронных приложений в образовательном процессе при изучении иностранного языка и необходимость их широкого распространения в учебных заведениях. В качестве исследуемых приложений были выбраны такие образцы, как *Quizlet*, *Kahoot!* и *Google Classroom*. Выявленные дидактические особенности этих программ, обеспечивающие новые способы восприятия учебного материала и оптимизации учебного процесса, дают нам возможность убедиться в важности применения подобных сервисов на занятиях.

Ключевые слова: язык, сервис, приложение, мультимедиа, Quizlet, Kahoot!, Google Classroom.

Levintsov T. M.

(Gomel)

Academic supervisor – Chalova O. N., Ph.D. in Philology

E-SERVICES FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. This article justifies the importance of mainstreaming e-learning applications used in the educational process when learning foreign

languages, the need to use them at educational institutions on a large scale. We have investigated such apps as *Quizlet*, *Kahoot!* and *Google Classroom*. The programs' features identified have shown us the professional suitability of such resources as well as their potential to provide new ways to study foreign languages and optimize the educational process.

Key words: language, service, application, multimedia, Quizlet, Kahoot!, Google Classroom.

В настоящее время использование мультимедийных средств является неизменным атрибутом образовательного процесса. Средства мультимедиа позволяют работникам высшей и средней школы изложить материал наилучшим образом, с опорой на различные педагогические принципы, такие как функциональность, дифференциация обучения, доступность, визуализация.

Несомненно, эффективность усвоения учебного материала учащимися повышается, если учитывать их особенности восприятия и обработки информации. Мультимедиа позволяет адаптировать материал под любой тип восприятия.

Исследования показывают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 16 %, зрительного – 25 %, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65 % [1, с. 6].

Информационные технологии открывают новые возможности для совершенствования методологии и стратегии отбора содержания образования, повышения эффективности обучения, его индивидуализации и дифференциации, организации новых форм взаимодействия в процессе обучения. Широкое применение информационных технологий в профессиональной деятельности стали ключевым элементом на всех этапах учебно-воспитательного процесса. Такие информационные средства, как электронные учебники, мультимедийные презентации и видеоролики, тестовый контроль знаний способствовали смещению акцентов в обучении и воспитании [2, с. 66].

В данной статье речь идет об общедоступных учебных сервисах и приложениях, которые актуальны как для изучения иностранных языков, так и для успешной организации учебного процесса по другим предметам. На сегодняшний день существует достаточно большое количество учебных сервисов. Многие из них стали неотъемлемой частью образовательного процесса в различных школах мира. Педагоги и ученики крайне положительно относятся к использованию подобных приложений на занятиях, а различные статистические данные указывают на повышение успеваемости учащихся при их использовании.

Более подробно в настоящей работе рассматриваются наиболее популярные на сегодняшний день сервисы: *Quizlet*, *Kahoot!* и *Google Classroom*.

Quizlet – приложение, позволяющее запоминать и усваивать лексический материал с помощью специальных словарных карточек. Данный ресурс призван помочь как учащимся, так и преподавателям.

Для преподавателя рассматриваемый сервис представляет собой площадку для размещения изучаемой лексики по любой теме (например, «My School», «Our University», «My Family», «My Native Town» и проч.), а также для объединения созданного лексического контента в тематически однородные модули и курсы, предназначенные разным пользователям *Quizlet*, но прежде всего – ученикам самого преподавателя. От учителя, желающего создать собственный курс, требуется всего лишь скачать соответствующее приложение, пройти несложную регистрацию и ввести изучаемую лексику в специальные графы, а сервис уже автоматически обрабатывает введенный материал, задает разные режимы работы с ним, создает на его основе типичные задания, имеющие тестовый характер (например, задания на соотнесение а) синонимов, б) английских слов и их определений, в) английских слов и их русскоязычных эквивалентов и т. д.). После создания курса педагог (посредством указания соответствующей ссылки или рассылки специального кода) приглашает своих учеников присоединиться к нему.

Что же касается учащихся (учеников школы или студентов вуза), то для них *Quizlet* – это, главным образом, инструмент, помогающий найти подходящий или созданный их преподавателем контент с целью изучения материала посредством указанных выше форм и режимов работы.

Сервис включает довольно большое количество и других опций для создания материала:

- использования своих изображений и аудиофайлов;
- поддержки правильного произношения на восемнадцати языках;
- создания игр по изучаемому материалу.

Приложение дает возможность тестировать и запоминать орфографию. Основным из привлекательных моментов приложения является соревновательная составляющая игр, однако это преимущество имеет обратную сторону медали: игра превращается в способ самоутверждения перед учащимися, однако, в частности, не за счет знаний, а за счет мелкой моторики и элементов случайности, что может негативно сказаться на моральном состоянии участников.

Kahoot! – современная образовательная технология, являющаяся игровой обучающей платформой. С помощью данного сервиса преподаватель (или учащийся) может составлять викторины и опросы по разным темам, в том числе и страноведческого характера («London»,

«Great Britain», «The Country I live in» и др.). Для этого существует гибкий редактор, который:

- позволяет прикреплять видеофайлы и изображения;
- дает возможность регулировать количество времени для ответа на вопрос;
- позволяет задавать количество ответов для выбора;
- имеет функцию начисления баллов, которую можно отменить;
- предоставляет возможность организации командного участия.

Понятно, что в сравнении с традиционными тестами в их бумажных и статичных электронных версиях, опросы, созданные средствами *Kahoot!*, однозначно выигрывают, так как отличаются динамичностью, игровым и соревновательным характером, объективностью оценки знаний, строгим порядком распределения времени на занятия и другими положительными моментами.

Программа подходит для социального обучения, однако может использоваться не только в образовательных учреждениях, но и в бизнес сфере, при создании опросов. Нельзя не отметить привлекательный дизайн приложения, положительно влияющий на рабочую обстановку.

Google Classroom – сервис для учебных заведений, обычных пользователей и некоммерческих организаций, который позволяет:

- (преподавателю) создавать курсы, учебные программы;
- (преподавателю) назначать и принимать задание;
- (ученикам) обсуждать полученные задания и делиться ресурсами.

Основное отличие *Google Classroom* от предыдущих рассмотренных приложений заключается в том, что здесь отсутствуют конкретные технологии обучения, однако, как видно, этот сервис обладает мощнейшим дидактическим потенциалом, поскольку не просто представляет собой пространство для размещения самых разных материалов (текстовых, аудио, видео), ссылок на всевозможные информационные источники и любой софт, включая курсы и модули описанного выше приложения *Quizlet*, но и является полноценным инструментом управления учебным процессом, так как позволяет упорядочивать задания, общаться с учащимися, оставлять комментарии, выставлять оценки и, таким образом, оптимизировать учебный процесс по любому предмету, в том числе и по иностранному языку. Создание, хранение и использование ресурсов в электронном виде является удобным, проверка работ студентов занимает меньше времени, расширяются возможности дистанционного контакта с учащимися. Использование сервиса благоприятно влияет на экологическую обстановку, поскольку необходимость использования большого количества бумаги в учебных целях фактически отпадает.

Данный сервис хорошо взаимодействует с другими сервисами *Google*, а также с вышерассмотренными приложениями, предоставляет возможность для прикрепления разнообразных мультимедийных файлов.

Безусловно, информационные возможности современного образовательного процесса не ограничиваются использованием описанных выше сервисов. Так, на сегодняшний день в распоряжении педагогов и учащихся имеется целый арсенал подобных средств. Например, помимо приложения *Quizlet*, работу с лексикой можно организовать и с помощью его аналогов *Anki*, *Memrise* и др. В качестве альтернативы приложению *Kahoot!* уместно назвать такие ресурсы, как *Quizshow*, *Classtime*, *Poll Everywhere* и т. д. Что же касается платформы *Google Classroom*, то и она является не единственной в своем роде, а имеет ряд аналоговых сервисов наподобие *Edmodo LMS*, *Schoology* и проч.

Рассмотренные приложения не могут в полной мере осуществить обучение иностранному языку, однако являются прогрессивными и удобными образовательными инструментами, позволяющими по-новому взглянуть на учебный процесс и создать в нем большее разнообразие. *Kahoot!* и *Quizlet* позволяют осуществить многогранное восприятие учебного материала, что, в свою очередь, должно повысить уровень успеваемости учащихся. *Google Classroom* оптимизирует работу преподавателей и учеников, что также положительно сказывается на психологическом состоянии людей и их продуктивности в учебе. Помимо основных функций обучения и оптимизации учебного процесса, использование подобных приложений приносит и дополнительное преимущество: проводит экскурс в информационные технологии и учит работе с информационными ресурсами, что довольно важно в современном информационном обществе. Кроме того, рассматриваемые сервисы вполне удобны, и их освоение не составит особого труда.

Литература

1. Абрамова Е. И. Применение информационных технологий в средне-профессиональных учреждениях // Общество в эпоху перемен: Формирование новых социально-экономических отношений, 2009. № 1. С. 9–10.
2. Щелканова В. И. Информатизация учебного процесса и управления в образовательном учреждении // Вестник Марийского государственного университета, 2012. №9. С. 66–67.

Легошина Е.В.

(РГПУ, Санкт-Петербург)

Научный руководитель – Колядко С.В., канд.пед.наук

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ СТАТИСТИЧЕСКОЙ И ДИНАМИЧЕСКОЙ ИНФОГРАФИКИ

Аннотация. Статья посвящена изучению статистической и динамической инфографики как инструмента образования и ее влияния на развитие социокультурной компетенции учащихся основной школы, согласно требованиям современных ФГОС. Показано, что статистическая и динамическая инфографика может вызывать у учащихся большой интерес, формировать необходимые социокультурные знания и умения, требуемые ФГОС, формировать позитивное отношение к изучению иноязычной культуры и иностранного языка, развивать креативное и поисковое мышление.

Ключевые слова: инфографика, социокультурная компетенция, информатизация образования, коммуникативная компетенция, основная школа.

Legoshina E.V.

(St.Petersburg)

Academic supervisor – Kolyadko S.V., Ph.D. in Philology

DEVELOPING BASIC SCHOOL STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE BY MEANS OF STATISTICAL AND DYNAMIC INFOGRAPHICS

Abstract. The article is devoted to the study of statistical and dynamic infographics as an instrument of education and its influence on the development of the socio-cultural competence of primary school students, according to the requirements of modern educational standard. The results show that statistical and dynamic infographics can be pf a great interest for students, form the necessary sociocultural knowledge and skills required by the standard, form a positive attitude towards the study of a foreign culture and a foreign language, develop creative and search thinking.

Key words: infographics, sociocultural competence, informatization of education, communicative competence, basic school

Многочисленные изменения во всех сферах человеческой деятельности в целом, связанные с развитием связей России с другими странами, коснулись и сферы образования в частности. Предмет «Иностранный

язык», являющийся обязательным для изучения во 2-11-х классах, также претерпел изменения. Одной из проблем, требующих решения, является то, что часто школьники испытывают трудности при осуществлении коммуникации из-за недостаточных социокультурных знаний и умений, что приводит к возникновению культурного барьера, который следует преодолевать за счет расширения объема этих знаний и умений.

Главная цель обучения иностранному языку в средней школе – научить школьников правильно и эффективно использовать иностранный язык в различных ситуациях общения, которые связаны с их личными потребностями, а также учебной и профессиональной деятельностью. Это ставит перед учителем ряд задач, которые требуется решить для формирования вторичной языковой личности, обладающей рядом компетенций, необходимых для осуществления коммуникации с представителями различных лингвокультурных сообществ.

Суть социокультурного подхода, который мы рассматриваем как основной, заключается в том, что обучение организуется в контексте диалога культур и с учетом отличий в восприятии мира у разных наций. Предполагается сопоставление двух языковых картин мира через анализ и изучение сведений о стране изучаемого языка. Таким образом, происходит личностное развитие обучающихся и, соответственно, формирование необходимых для межкультурной коммуникации качеств.

Возрастающая потребность людей в средствах создания, обработки и хранения информации привела к появлению и активному развитию новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Информатизация общества затронула и систему образования, так как именно социальный заказ общества определяет ее содержание и требования, предъявляемые к выпускнику современной школы.

Информатизация образования – это, прежде всего, социальный процесс, который затрагивает систему школьного образования и участников учебного процесса образовательного учреждения, целью которого является внедрение в учебный процесс новых информационно-коммуникационных технологий для более полной реализации компетентностного, коммуникативного и социокультурного подходов, что приводит к повышению качества знаний и способствует формированию информационной компетенции школьников.

Инфографика связана с информационной визуализацией – наукой о визуальном представлении абстрактных данных в интуитивно понятной форме, обеспечивающей сознательное восприятие. Инфографика в выборе формы презентации и позволяет воспринимать, оценивать и сравнивать большие массивы данных.

В области терминологии инфографики есть несколько проблем. Во-первых, нет общепринятого определения понятия инфографика. Во-вторых, в зарубежных и российских работах терминология не совпадает. В-

третьих, развитие российской терминологии отстает от западноевропейской и американской, что препятствует адекватному описанию теоретических основ практической инфографики.

Основная цель инфографики – информировать о чем-либо. Инфографика может включать звуковую (аудиальную) и видеоинформацию, строиться на одной или нескольких областях графики – текстовой, изобразительной и неизобразительной.

В нашем исследовании мы рассмотрим статичную и динамическую инфографику.

Статичная инфографика – это одиночные изображения без элементов анимации. К этому виду инфографики, например, относятся тайм-лайны – истории, рассказанные в хронологическом аспекте, истории развития того или иного явления. Сюда же можно отнести инфографику в цифрах и фактах.

Такой вид инфографики основан главным образом, на статистике и числовых данных. Например, это может быть карта страны изучаемого языка, на которой отражены даты возникновения самых крупных городов, численность населения, изменения в ней в разные годы. Сюда же относятся диаграммы, не сопровождаемые анимацией.

Такое изображение позволяет учащимся внимательно изучить ту или иную информацию, они могут работать с этим изображением очень долгое время, что, правда, не всегда возможно в рамках аудиторных занятий, но подходит для домашней работы. Также можно отметить и еще один недостаток такого представления данных: если информации слишком много, то она может запутать и утомить учащихся, снизить уровень их внимания. Кроме того, само изображение по своему размеру может в принципе не позволить разместить на себе всю необходимую информацию без ущерба для чисто визуальной подачи, если мы, например, хотим заострить внимание на какой-нибудь конкретной достопримечательности, и на изображении сильно ограничено место, где можно расположить данные.

Динамическая инфографика – это вид инфографики, который характеризуется использованием изображения с анимированными элементами. Основными подвидами динамической инфографики являются видеоинфографика, движущиеся изображения и презентации с анимированными изображениями.

Для примера можно снова взять карту страны изучаемого языка. Только в данном случае на этой карте могут быть отражены другие данные. Можно создать карту, которая будет изменяться в плане размера своей территории на карте мира, а рядом с ней будут показываться года, в которые страна занимала ту или иную площадь.

Преимущество этого вида инфографики перекликается с недостатком предыдущего: смена числовых данных на изображении позволяет

разместить на нем гораздо больше информации без ущерба для изображения того основного объекта, о котором идет речь.

Недостатком динамической инфографики может быть слишком быстрая или неудачно, неудобно оформленная смена изображений. Необходимо подбирать определенную, не слишком яркую, цветовую гамму и скорость смены данных так, чтобы они воспринимались легко и свободно и не утомляли учащихся. Говоря о скорости смены, следует отметить, что она должна быть не только не слишком быстрой, но и не слишком медленной, чтобы, среди прочего, вписаться в рамки занятия.

Оба этих вида инфографики можно чередовать в рамках одного занятия. При этом более эффективным представляется использование на уроке статичной инфографики. При смене изображений учащийся может не успеть или просто не увидеть какой-то фрагмент информации и, если к нему нельзя вернуться еще раз, то и не сможет потом вспомнить о нем. К тому же постоянная смена изображений может быстро утомить учащихся, рассеять их внимание и концентрацию. Поэтому инфографика не должна быть очень уж объемной.

Работа со статичной и динамической инфографикой позволяет решать учебные и дидактические задачи, такие как:

1. Использование актуальных аутентичных материалов, богатых культурологическими данными по изучаемой теме.
2. Повышение качества усвоения социокультурных знаний по изучаемой теме за счет визуализации.
3. Развитие познавательной активности учащихся средней школы.
4. Использование индивидуальной, парной и групповой форм работы учащихся при выполнении заданий на основе статичной и динамической инфографики.
5. Индивидуализация процесса обучения и развитие самостоятельности учащихся средней школы.
6. Организация онлайн- и дистанционного обучения.
7. Развитие рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности.
8. Развитие творческих способностей учащихся средней школы.
9. Формирование всех компонентов социокультурной компетенции учащихся средней школы.
10. Развитие определенных личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД.

Литература

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России, 2008, № 3, с. 158-161.
2. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие . – М.: Наука, 2005. – 54 с.

3. Гальскова Н. Д. Еще раз о лингводидактике // Иностранные языки в школе, 2008, № 8 с. 2.

4. Крам Р. Инфографика. Визуальное представление данных. – СПб.: Пи-тер, 2015. – 384 с.: ил.

5. Лаптев В.В. Изобразительная статистика. Введение в инфографику . – СПб.: Эйдос, 2012. – 180 с.

Лихачева Е.Ю.

(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Гальскова Н.Д., д. пед. наук

ВАЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье раскрываются особенности обучения курса ESP, специфика некоторых проблем, возникающих в процессе обучения студентов неязыковых факультетов, и предлагаются возможные методы решения этих проблем. Определяется важность и возможности использования интерактивных методов при обучении иностранному языку для специальных целей в условиях современных требований. Также приводится наглядный пример одного из методов на уроке иностранного языка студентов факультета психологии.

Ключевые слова: Английский для специальных целей, профессиональная межкультурная коммуникация, интеграция языка в профессии, будущий специалист в области психологии, методика преподавания иностранных языков, интерактивное обучение.

Likhacheva E.Yu.

(Moscow)

Academic supervisor – Gal'skova N. D., Ph.D. in Pedagogy

THE IMPORTANCE OF USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONALLY-DIRECTED TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract. The paper describes features, development and modern trends of Language for Specific Purposes teaching students on nonlanguage faculties. The paper focuses on some problems that have been revealed in the process of teaching English to university professors and suggests possible methods of solution. The article is devoted to the importance and opportunities of using

interactive technologies in English language teaching according to modern requirements. In the article there is an example of task based on this technology.

Key words: language for special purposes, professional intercultural communication, communicative competence, language and profession integration, a future professional in the field of psychology, methodology of teaching, interactive technologies

Неотъемлемой частью профессиональной деятельности современного специалиста является профессионально-направленное изучение языка.

На сегодняшний день большинство значимых научных работ публикуется на иностранном языке, что в свою очередь делает изучение иностранного языка тем важным фактором, от которого в дальнейшем зависит успех межкультурных контактов во всех сферах деятельности, в первую очередь в профессиональной [2, с.3-5]

Актуальность данной статьи видится нам в том, что на данный момент не достаточно уделяется внимания и времени интерактивным технологиям при работе с текстами профессиональной тематики в учебном процессе, которые не только вызовут интерес к профессии у студентов, прояснят многие спорные моменты для учителя, но и свяжут направленные на специальность дисциплины с английским языком, что в свою очередь поможет быть «на одной волне» обеим сторонам учебного процесса, а также разнообразят учебную деятельность и повысят мотивацию студентов.

Итак, что же мы имеем в виду, когда говорим: «Английский для конкретных целей»? Английский для специальных целей (ESP) имеет продолжительную историю, популярность которого возросла с 1960 годов. На сегодняшний день появляется все больше и больше учебных пособий по таким направлениям как: авиация, медицина и юриспруденция, или учебные пособия по бизнес английскому для ведения деловой переписки или публикаций. Также проходят конференции посвященные обучению ESP. Прежде, чем приступить к технологиям, используемых в ESP, необходимо поговорить о том, что такое ESP в нашем понимании. [5, с. 89-91]

Изначально, учителя часто приходили к мысли, что задачей курсов ESP является обучение определенной лексике. Но в ходе многолетней практики и анализировании потребностей будущих специалистов пришли к выводу, что при обучении студентов, их нужды выходят за пределы самого языка; они требуют использования аутентичных заданий, инструментов и контекста. Поэтому необходимо четко ставить цели и задачи для изучения данного курса, и подробно объяснять, как язык поможет им постичь свою профессию, открывая «мир источников», которые не изданы на русском языке.

Процесс обучения языку связан со многими трудностями, для того чтобы их облегчить, выискиваются все новые и новые методы обучения. В связи с этим всю большую популярность набирают интерактивные методы обучения, которые расширяют возможности взаимодействия учителя и ученика, и учащихся между собой.[1]

Данное обучение вбирает в себя реализацию целого комплекса принципов по методике, педагогике, психологии и дидактики, помогая учащимся работа в своем оптимальном режиме. [3, с. 59]

При этом необходимо соблюдать некоторые правила использования интерактивных методов обучения, а именно:

- все участники должны вовлекаться в процесс;
- перед началом урока необходимо психологически настроить учащихся, и во время проведения, следить за психологическим климатом группы;

Для этого можно использовать речевые разминки, поощрения (к примеру, в своей работе, когда при подготовке проектов, подводятся итоги, лучшая группа награждается «сладким призом», что зачастую намного эффективнее стимулирует студентов для дальнейшей работы, чем оценка, и создает благоприятный психологический климат между учителем и учащимися), всевозможные игры (например, игры в слова и дефиниции)

- оптимальное количество участников и небольшое количество самих технологий;

- в классе парты должны быть расставлены так, чтобы студенты могли свободно перемещаться по аудитории для различных видов работы;

- четкое оглашение правил и регламента проведения;

- заранее продумать на какой основе будет выбор студентов для участия (добровольный или случайный выбор). [3, с. 60-61]

Первостепенная же задача состоит в том, чтобы научить использовать терминологию в предложениях, понимать аутентичные тексты с определенной лексикой и успешно решать коммуникативную задачу, возникающую в их работе с использованием интерактивных средств обучения. Поэтому изучение потребностей, жанра дискурса и языковых корпусов стал наиболее важным в ESP. В итоге предоставляя возможность студентам свободно функционировать в целевой ситуации. Чтобы конечная цель курса была успешной, необходимо соблюдать три особенности а) подлинный материал, б) связанная с целью ориентация и с) саморегуляция. [4, с. 138-151]

В работе студента на данный момент уделяется большое внимание его самостоятельному поиску информации в первоисточниках, осознанию и принятию информации, переработка и использование в своей речи. Преподаватель на уроках в свою очередь направляет и подстегивает интерес учащегося.

Они прочно вошли в нашу практику языка: ролевая игра, метод проектов, исследовательский метод, дискуссии, мозговой штурм. В своей работе мы стараемся вплетать несколько видов для выполнения различных заданий. Хотелось бы провести пример, что одно из обязательных заданий для студентов факультета психологии – работа с первоисточниками. Занятие очень скучное и трудоемкое. В данном задании необходимо было решить несколько задач – извлечение необходимой информации, переработка и воспроизведение.

Студентам предлагались различные статьи, журналы, энциклопедии, новости CNN, BBC, все что описывало их профессию. Необходимо было собрать информации и создать свою статью на основе прочитанного и услышанного, используя необходимые фразы и клише. Вся работа выполнялась вручную на формате А4, с зарисовкой картинок, вынесением сносок на источники, затем все статьи собирал редактор группы и сшивал в один большой журнал. Журналы сдавались преподавателю, после чего проходила конференция психологов различных направлений. Учащимся необходимо было не просто пересказать свою статью с использованием необходимых фраз и терминологии, и сыграть определенную роль психолога, дефектолога, клинического психолога, описывая чтобы они сделали будь они работниками той или иной области. Затем подводились итоги, какая группа лучше и более эмоционально донесла до других всю специфику своей работы.

По окончании работы, многие студенты отмечали, что это был для них очень необычный с одной стороны, но и увлекательный процесс работы с другой, они узнали и использовали не только много терминов в своей речи, но и необходимой информации, которой можно воспользоваться на других учебных дисциплинах.

Данный вид деятельности ориентирует студентов на более эффективную самостоятельную работу в профессионально-ориентированном обучении, помогая студентам не только создать свой терминологический словарь, но и полюбить свою профессию через язык.

Литература

1. Глушенкова Е. Б., Хорева Е. Е. Интерактивные методы обучения иностранным языкам: мнение студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 3056–3060. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86646.htm>.

2. Жданько О.И. Методика формирования профессионально ориентированной лексической компетенции обучающихся в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2016

3. Мантатова С. С., Левчук Э. Т., Жарникова А. В. Интерактивные технологии обучения иностранным языкам в вузе.// Образование. Личность. Общество./ Вестник БГУ.- № 3.- 2016, с.59-62.

4. Choudhary Z. J. English for Specific Purposes: Its Definition, Characteristics, Scope and Purpose European Journal of Academic Research ISSN 1450-216X / 1450-202X Vol. 112 No 1 October, 2013, pp.138-151 <http://www.europeanjournalofAcademicresearch.com>

5. Innovation in learning technologies for English language teaching edited by Gary Motteram.// British Council. 2013, p. 89-97.

Льонг Туан Конг
(ГИРЯЗ, Москва)

Научный руководитель – Ионова С.В., д. филол. наук

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПРЕДПОЧТЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу значения прецедентных высказываний на русском языке. Цель исследования – показать примеры прецедентных высказываний, предпочтительных для речи иностранцев, изучающих русский язык. Результаты исследования дают возможность выделить наиболее частотно используемые прецедентные высказывания и определить причины их популярности у иностранцев. Преподавателям данные материалы могут помочь в выборе методических средств в процессе обучения иностранных студентов.

Ключевые слова: прецедентные феномены, прецедентные высказывания, предпочтения, коммуникация.

Luong Tuan Cong
(Moscow)

Academic supervisor – Ionova S.V., Doctor in Philology

PRECEDENT STATEMENT IN RUSSIAN LANGUAGE: FOREIGNERS' PREFERENCES

Abstract: This study is devoted to the analysis of the significance of the precedent statements in the Russian language. The aim of the study is to show examples of precedent statements and develop methods of their inclusion in the teaching materials on the Russian language as a foreign language. The results of the study enable teachers to form a methodical tool in the process of teaching RCTs.

Keywords: precedent phenomena, precedent statement, preferences, communication.

Прецедентное высказывание (ПВ) – воспроизводимый в речи продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица; сложный знак, сумма значений которого не равна его смыслу [7, с. 174]. Оно является феноменом собственно лингвистической природы; неоднократно воспроизводится в речи носителей русского языка [6]. По мнению В.В. Красных, "прецедентные феномены - это феномены: 1) хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества; 2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; 3) обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества" [7, с. 52].

К числу прецедентных высказываний принято относить цитаты из текстов различного характера. Например: *“Не спиться, няня!”*, *“Кто виноват?”*, *“Что делать?”*, а также пословицы (напр. *“Тише едешь – дальше будешь”*).

Значение прецедентного высказывания не всегда равно сумме значений компонентов высказывания, его смысл может быть понят только при учете актуального контекста и первичного смысла высказывания. Существуют и «автономные» высказывания, которые потеряли связь с породившим их текстом-источником (прецедентным текстом или прецедентной ситуацией), при употреблении прецедентного высказывания данного типа соотнесение реальной ситуации общения и прецедентной ситуации иногда бывает невозможно или не требуется. При понимании глубинного смысла необязательно соотносить данное высказывание с текстом-источником. В подобных прецедентных высказываниях смысл выражается неявно, имплицитно [1].

При овладении русской речевой культурой, которая необходима для ведения коммуникации на русском языке, иностранцы ориентируются на подобные единицы, которые имеются в их родной лингвокультуре. Как показывают ученые, механизм образования и использования прецедентных высказываний одинаков в разных культурах [8, с. 62]. Прецедентные феномены являются основными (ядерными) элементами когнитивной базы, представляющей собой совокупность знаний и представлений всех говорящих на данном языке. Выделяют четыре основных вида прецедентных феноменов: прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация и прецедентный текст [4; 7, с. 174].

Во многом совпадают и **источники пополнения** фонда прецедентных высказываний: 1) мифы, предания, устно-поэтические произведения, 2) художественные тексты, 3) библейские тексты, 4) народная словесность (притча, анекдот, сказка и т.п.); 5) публицистические произведения историко-философского и политического звучания [1]. К этой группе ПВ мы предлагаем добавить также 5) крылатые выражения, которые пришли в речь из рекламных текстов и фильмов современного телевидения, а также

б) выражения, перешедшие в общеупотребительный фонд из профессиональной речи.

По **сферам источников** ПВ используется следующая рабочая классификация: 1) социальная область, которая подразделяется на такие сферы, как политика, экономика, образование, развлечения, медицина, война, криминал, спорт; 2) область искусств, к которой относятся такие сферы, как литература, театр и кино, изобразительные искусства, музыка, архитектура, мифология и фольклор; в) область науки, которая включает, в частности, следующие сферы гуманитарных и естественных знаний: математика, физика, химия, биология, история, география, филология; 4) область религии, к которой относятся прецедентные феномены, которые восходят к религиозным текстам [1]. К данной классификации мы предлагаем добавить - 5) область обучения: учебники, словари, справочники, инструкции, рекомендации.

По **степени известности** ПВ делятся на: 1) универсально - прецедентные, известные любому современному индивиду; 2) социумно-прецедентные, которые известны любому среднему представителю того или иного социума; 3) национально - прецедентные, которые известны любому представителю определенного лингвокультурного сообщества [7, 164].

Выделенные выше классификации ПВ в нашем исследовании учитывались при проведении опроса иностранных студентов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Москва). В эксперименте приняло участие 52 студента гуманитарных факультетов, которые изучают русский язык в России, уже имеют навык речи на русском языке, но не являются профессиональными переводчиками и преподавателями. Испытуемым были предъявлены крылатые выражения, фразеологизмы, пословицы и поговорки русской речи, которые извлечены из словарей русского языка, фразеологических словарей, словаря паремий, словаря крылатых выражений и некоторых высказываний из собственных примеров.

В результате проведенного анализа были установлены следующие закономерности в освоении иностранными студентами прецедентных высказываний на русском языке. При этом учитывались следующие аспекты их освоения указанных единиц: 1) испытуемые знают данные единицы, 2) испытуемые понимают данные единицы; 3) испытуемые признают единицы удобными для произнесения, 4) испытуемые используют единицы в собственной речи на русском языке.

1. Предпочтения иностранцев в освоении прецедентных высказываний по источникам их появления.

В данной группе ПВ основная часть испытуемых отметила группу высказывания из текстов народной словесности (притча, анекдот, сказка и

т.п.), художественных текстов и крылатых выражений, которые пришли в речь из рекламных текстов и телепередач.

2. Предпочтения иностранцев в освоении прецедентных высказываний по тематическим сферам источников ПВ.

По тематическим сферам источников ПВ наиболее популярными для иностранцев являются ПВ: 1) социальная область (развлечения, медицина, криминал, спорт); 2) область обучения: учебники, словари, справочники, инструкции, рекомендации.

3. Предпочтения иностранцев в освоении прецедентных высказываний по степени известности.

Среди ПВ, выделяемых по степени известности, иностранные студенты предпочитают: 1) универсально прецедентные, известные любому современному индивиду (предписания, требования); 2) социумно прецедентные, которые известны любому среднему представителю того или иного социума (в данном случае это те выражения, которыми студенты обмениваются в учебной деятельности и в быту). В меньшей степени – национально прецедентные, которые известны русским. Такие выражения отмечены испытуемыми как знакомые («изучали на уроках»), но непонятные для них.

В целом лингвистические единицы, предпочитаемые иностранцами, которые участвовали в опросе, приблизительно в равном количестве включали в себя *фразеологизмы, паремии, крылатые выражения*.

Таблица № 1. Предпочтения иностранцев в освоении прецедентных высказываний, выделяемым по разным критериям

Прецедентные высказывания	I группа (известные ПВ)	II группа (понятные ПВ)	III группа (удобные для произнесения ПВ)	IV группа (используемые ПВ)
фразеологизмы	43%	31%	15%	11%
пословицы; поговорки	42%	19%	20%	15%
крылатые выражения	40%	32%	20%	18%

При лингвистическом анализе результатов опроса было установлено, что для разных групп лингвистическим единиц, которые составляют основу ПВ, уровень освоения оказался разным. Так, наиболее признанными ПВ среди иностранцев называются фразеологизмы, а пословицы и поговорки при высокой степени известности в меньшей степени удобны для произнесения и часто непонятны иностранцам. Крылатые выражения (например, из современной бытовой речи, анекдотов и шуток молодежи, а также из рекламы и телепередач) признаются самыми понятными, но при этом процент известных и узнаваемых единиц является небольшим.

Полученные результаты должны быть дополнены за счет увеличения группы испытуемых. Выводы исследования могут быть использованы при обучении иностранцев русскому языку.

Литература

1. Бриченкова Е.С. Прецедентное высказывание как объект лингвокультурологического комментария на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2007, № 3. С. 72-75.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001.
3. Гудков Д.Б., Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Обучение русскому языку как иностранному в условиях современного социального контекста общения. // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 2001. № 6. С. 249.
4. Караулов Ю.Н. Вехи национально-культурной памяти в языковом сознании русских в конце XX века. // Актуальные проблемы современной лексикографии. М., 1999. С. 26.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. С. 216.
6. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? — М.: «Гнозис», 2003.
7. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. - М., 1997. № 3. С. 62-75.

Мартинс Медина Суэллен
(ГИРЯЗ, Москва)

Научный руководитель – Будник Е.А., канд. пед. наук

ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ ПРИ РАБОТЕ С ФОНЕТИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ БРАЗИЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы преподавателя, связанные с прогнозом и коррекцией произносительных ошибок учащихся из-за разных типов интерференции. А также описываются позиционные инварианты некоторых фонем в зависимости от территориальной принадлежности обучающегося.

Ключевые слова: фонетика РКИ, компетенция преподавателя, инвариант фонем, потенциальные ошибки, интерференция.

THE POTENTIAL OF THE TEACHER WHEN WORKING WITH PHONETIC ERRORS OF BRAZILIAN STUDENTS IN LEARNING RUSSIAN

Abstract. The article discusses the problems of the teacher related to the forecast and correction of the pronunciation errors of students due to different types of interference. The positional invariants of some phonemes are also described, depending on the student's territorial affiliation.

Key words: phonetics of Russian as a foreign language, competence of a teacher, phoneme invariant, potential errors, interference.

Сопоставление двух фонологических систем прогнозирует межъязыковую фонетическую интерференцию на следующих принципах: с учетом методов сопоставительно-типологического описания звуковых систем, особенностей родных языков, типов звуковой интерференции, типологии ошибок. Согласно классификации У. Вайнрайха деление интерференции на типы при анализе ее явлений во вторичной фонетической системе на фонологическом уровне выглядит следующим образом: фонемная недодифференцированность (under-differentiation), сверхдифференцированность (over-differentiation), реинтерпретация (reinterpretation of distinction), субституция звуков речи (actual phone substitution) [4].

Когда говорят об обучении произношению, важно выделить и классифицировать основные типы ошибок иностранцев при произношении русских звуков. На основе этой классификации разрабатывается система упражнений для выработки правильной артикуляции звуков и устранения акцента. При составлении этих упражнений необходимо учитывать специфику русского и родного языков. Преподаватель-фонетист в Бразилии должен обладать абсолютными произносительными навыками, чтобы корректировать произносительные ошибки, вызванные разными типами интерференции.

Системность и предсказуемость фонетических нарушений речи на неродном языке делают возможным устранение ошибок при использовании сознательной опоры на родной язык (прогнозирование акцента) [1, с. 174]. Потенциальные фонетические ошибки бразильских учащихся, изучающих РКИ, связаны с присутствием в русском языке (РЯ) звуков, которых нет в бразильском португальском (БП), но самой главной проблемой являются несвойственные БП сочетания звуков в слогах.

Русские [ш, х'] не имеют соответствующих звуков в БП. Первый звук, переднеязычный дорсальный переднебный мягкий, будет произнесен как твердый бразильским учащимся: *вообще* – *вооб*[ш]е, *пицца* – *пи*[ш]а, *щи* – [ш]и (сверхдифференцированность).

Второй звук, 1-фокусный шумный щелевой, вызывает особый интерес. Он будет произнесен правильно, как твердый заднеязычный задненебный [х], но неправильно как мягкий заднеязычный задненебный [х']: *хорошо* – [х]орошо, *хлеб* – [х]леб, *холодно* – [х]олодно, *хозяин* – [х]озяин, но также *химия* – [хы]мия и *хитрый* – [хы]трый. Однако, данное совпадение только бывает если этот звук присутствует в фонетической системе БП, язык в котором встречается большая вариативность в зависимости от диалекта особенно относительно этих двух звуков.

Важно отметить, что шумный 1-фокусный [х']-[х] и дрожащий [р']-[р] бразильский учащийся часто воспринимает как одинаковые звуки. Данная проблема объясняется тем, что в современном БП обнаруживается комплексная система, в которой эти звуки совпадают со звуками РЯ в определенных позициях слога и слова.

Следующая таблица иллюстрирует сложность данной системы, в которой встречается вариативность произношения звука [р] в зависимости не только от позиции, но и принадлежности к территории употребления: альвеолярный апикальный одноударный [ɾ], фрикативные глотальные глухой [h] и звонкий [ɦ], заднеязычный задненебный фрикативные глухой [X] и звонкий [ɣ] переднеязычный апикальный аппроксимант [ɹ] и переднеязычный апикальный дрожащий [r̃] [3, с. 51]:

Вариативность дрожащего [р]

Позиция	Пример	Бело Оризон- ти	Рио де Жанейро	Деревенский	Португалия
Между гласными	caro	[ɾ]	[ɾ]	[ɾ]	[ɾ]
после гласного в одном слоге	prato	[ɾ]	[ɾ]	[ɾ]	[ɾ]
Между гласными	carro	[h]	[X]	[r̃]	[r̃]
В начале слова	rua	[h]	[X]	[r̃]	[r̃]
После согласного в другом слоге	Israel	[h]	[X]	[r̃]	[r̃]
В конце слова	mar	[h]	[X]	[ɹ]	[ɾ]
В конце слога перед звонким гласным	gordo	[ɦ]	[ɣ]	[ɹ]	[ɾ]
В конце слога перед глухим гласным	torto	[h]	[X]	[ɹ]	[ɾ]

Анализ этих данных указывает на совпадение между русским твердым заднеязычным задненебным [x] и бразильским заднеязычный задненебный фрикативные глухой [X] в диалекте Рио де Жанейро, а так же между твердым русским дрожащим [p] и бразильским [ř] в деревенском диалекте. Тем не менее, речь идет о разных диалектах, т.е. учащийся в своем родном диалекте употребляет либо один аллофон, либо другой. Кроме того, одноударный [ɾ] бывает во всех диалектах и, естественно, сходный с русским твердым дрожащим [p], но только в двух позициях.

Как отмечал У. Вайнрайх, при изучении интерференции необходимо учитывать не только собственно лингвистические, но и экстралингвистические факторы [2, с. 1]. В связи с тем, что в Бразилии, особенно в больших городах, в общении встречаются носители разных произносительных вариантов, бразильскому учащемуся будут знакомы русские [p] и [x], но только твердые формы; мягкие [p'] и [x'], особенно последний, сложно будут воспринимать даже в форме изолированных звуков.

Таким образом, самая значимая проблема не в самих звуках, но в их сочетании в артикуляции слова. Когда русский твердый [p] будет между гласными или после согласного в одном слове, он будет произнесен подобно бразильскому одноударному [ɾ]: хорошо – хо[ɾ]ошо, добрых – доб[ɾ]ых, но это единственная позиция полного совпадения между сходными фонемами во всех диалектах БП для произношении русских [p] и [x]. В остальных ситуациях преподавателю необходимо учитывать происхождение бразильского учащегося, чтобы понимать его ошибки в произношении.

Произношение русских [p] и [x] будет зависеть от двух факторов: 1) территориальная принадлежность бразильского учащегося и 2) позиция этих фонем в слове и в слове. В следующей таблице наглядно показаны потенциальные ошибки:

Потенциальные ошибки в произношении [p] и [x]

Позиция	Пример	Бело Оризонти	Рио де Жанейро	Деревенский	Португали я
Межу гласными	хорошо горизонт корица	[h]	[X]	[ř]	[ř]
В начале слова	хорошо химия хлеб хитрый хозяин	[h]	[X]	[ř]	[ř]
После согласного в другом слове		[h]	[X]	[ř]	[ř]

В конце слова	ковѐр умер царѣ их смеѣ добрых меѣ	ковѐ[h] уме[h] ца[h] и[h] сме[h] добры[h] ме[h]	ковѐ[X] уме[X] ца[X] и[X] сме[X] добры[X] ме[X]	ковѐ[l] уме[l] ца[l] и[l] сме[l] добры[l] ме[l]	ковѐ[r] уме[r] ца[r] и[r] сме[r] добры[r] ме[r]
В конце слога перед звонким гласным	гордый горла корзина шахматы техника	го[h]дый го[h]ла ко[h]зина ша[h]маты те[h]ника	го[ʏ]дый го[ʏ]ла ко[ʏ]зина ша[ʏ]маты те[ʏ]ника	го[l]дый го[l]ла ко[l]зина ша[l]маты те[l]ника	го[r]дый го[r]ла ко[r]зина ша[r]маты те[r]ника
В конце слога перед глухим гласным	артист горько мягкий	а[h]тист го[h]ко мя[h]кий	а[X]тист го[X]ко мя[X]кий	а[l]тист го[l]ко мя[l]кий	а[r]тист го[r]ко мя[r]кий

Исходя из этой таблицы, отмечаем, что у португальских учащихся будут ошибки касающиеся заднеязычного задненебного [x] (недодифференцированность), но не дрожащего [p] (субституция), потому что в их варианте русский дрожащий [p] будет воспроизводиться либо дрожащим [ɾ], либо одноударным [ɾ]. Но у бразильских учащихся совсем другая ситуация.

В слогах состоящих из апикального дрожащего согласного [p] после гласного данная фонема, в зависимости от региона происхождения учащегося, будет произнесена как увулярный дрожащий [R] или апикальный одноударный [ɾ], или даже как фрикативный глоттальный [h]/[ɦ]. Такой же процесс наблюдается в слогах, в которых фрикативный заднебный согласный [x] занимает место после гласного. Такое совпадение объясняется тем, что бразильцы понимают задненебный [x] как увулярный [X], свойствен диалекту из Рио в этой позиции.

В слогах, начинающихся на [x] эта фонема будет произнесена как фрикативный (иногда увулярный) задненебный [X]: [X]имия, [X]леб, [X]олодно, [X]итрый, [X]орошо, [X]озяйн. В слогах, начинающихся на одноударный апикальный [p] будет наблюдаться такая же фонема: [X]абота, [X]овно, [X]оссия, [X]адость и [X]аз.

Мы рассмотрели лишь малую, но самую яркую часть произносительных ошибок. Наши наблюдения показывают, что интерференция затрагивает области по признакам глухости-звонкости, твердости-мягкости русских согласных; возникают трудности при восприятии и реализации аффрикат, консонантных сочетаний (в их числе и удвоенных согласных, чего не бывает в БП), отмечается апикальность [t, d, n, s, z, l], но эти случаи будут предметом рассмотрения последующих работ наряду с методическими рекомендациями преподавателю по работе с такими ошибками.

Литература

1. Будник Е.А. Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению. // *Lingua Mobilis*, № 3 (36), 2012, Челябинск. С. 171-179
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. // Новое в лингвистике. Вып. 6. М.: Изд-во Прогресс, 1972.
3. Thaïs Cristofaro Silva Exercícios de Fonética e Fonologia São Paulo: Contexto, 2003.
4. Weinreich, U. Languages in contact / U. Weinreich. – N. Y., 1953. – P. 1.

Машиковская К. Н.

(ГГУ, Гомель)

Научный руководитель – Дегтярёва О. А.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассмотрены нетрадиционные формы контроля при обучении иностранному языку. Обосновано понятие «форма контроля». Перечислены нетрадиционные формы контроля, выявлены наиболее эффективные из них. Некоторые нетрадиционные формы контроля рассмотрены индивидуально. Приведены преимущества: работы в парах или командах, защиты творческих работ и проектов, урока-экзамена. Обосновано, что использование данных форм способствует проявлению воспитательных, мотивационно-стимулирующих и развивающих функций в организации контроля учебной деятельности. На основе проведённой работы доказана необходимость использования таких нетрадиционных форм.

Ключевые слова: нетрадиционные формы контроля, работа в парах, защита проектов, мини-экзамен, эффективность, функции, учебная деятельность.

Mashkovskaya K. N.

(Gomel)

Academic supervisor – Degtyaryova O. A.

NONTRADITIONAL FORMS OF CONTROL IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article deals with the use of non-traditional forms of control in teaching a foreign language. The concept of «form of control» is substantiated. Non-traditional forms of control are listed, the most effective ones

are identified. Some of the mentioned forms of control are considered individually. The advantages are listed: working in pairs or teams, defense of creative projects, lesson-exam. The use of these forms contributes to the manifestation of educational, motivational and stimulating and developing functions in the organization of control of educational activities. On the basis of the work carried out, the necessity of using such non-traditional forms has been proved.

Key words: nontraditional forms of control, work in pairs, defense of projects, mini-exam, efficiency, functions, training activities.

В последнее время все больше внимание преподавателей при обучении иностранному языку привлекают нетрадиционные формы контроля, поскольку они считаются более эффективными и познавательными в плане обучения по сравнению с традиционными формами.

Понятие «форма контроля» подразумевает систему последовательных, взаимосвязанных и диагностических действий учителя и обучающихся, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса.

Далее рассмотрим более подробно нетрадиционные формы контроля. Что подразумевается под нетрадиционностью? Как правило, это что-то новое, изменённое, непривычное для нас. Нетрадиционные формы контроля считаются более гибкими и даже удачными для преподавателей, так как они обращены больше на интерес обучающихся к учению.

К нетрадиционным формам контроля можно отнести: головоломки, ребусы, защита творческих работ и проектов, урок-соревнование, урок-викторина, урок-экзамен [1].

Далее рассмотрим более эффективные нетрадиционные формы контроля. Они включают следующие: работа в парах или командах, защита творческих работ и проектов, урок-экзамен.

При работе в парах или командах учащиеся ведут себя непринужденно, что способствует снятию психологического напряжения, которое они могут испытывать при фронтальном опросе. Работа в командах может дать учащимся спокойствие, такой вид работы подразумевает поддержку со стороны одноклассников. Данная форма позволяет работать каждому ученику по мере своих возможностей и способностей. Кроме того, их захватывает соперничество, учащиеся забывают о том, что это проверка их знаний. Такая форма контроля придает ученику уверенности в своих силах, он может продемонстрировать свои способности и знания без страха перед преподавателем и одноклассниками [2]. Данная нетрадиционная форма контроля создаёт позитивный настрой у всех участников работы, что способствует их продуктивной деятельности.

Следующая эффективная нетрадиционная форма контроля подразумевает защиту творческих работ и проектов. При такой форме

контроля требуется тщательная подготовка, на которую отводится достаточное количество времени. Дата защиты проектов сообщается заранее, что позволяет участникам хорошо подготовиться.

При выступлении учащийся должен сообщить тему своего проекта и рассказать о его цели, рассказать о поставленных перед собой задачах и о ходе выполнения проекта. На защите творческого проекта после выступления учащегося члены комиссии могут задавать вопросы, высказывать своё мнение по поводу представленной работы. Для того, чтобы ответы учащегося были обоснованы и развернуты, он должен хорошо ориентироваться в своём материале.

Эта форма контроля удобна для преподавателей в том плане, что учащимся предоставляется достаточное время для подготовки; они самостоятельно, без помощи преподавателя, могут изучать материал своей работы, приобретая новые знания, умения и навыки.

Ещё одной эффективной нетрадиционной формой контроля можно считать урок-экзамен. В ходе такого урока осуществляется проверка уровня усвоения учащимися знаний, полученных на занятиях. Представленная форма контроля эффективна тем, что деятельность учащихся нацелена на достижение высокого результата и успешную сдачу экзамена, проходящего на уроке.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что при обучении иностранному языку нетрадиционные формы контроля благоприятствуют хорошему усвоению материала, представленного на занятиях, при этом осуществляется не только проверочный контроль знаний, но и реализуется воспитательная, мотивационно-стимулирующая и развивающая функции. Организация контроля учебной деятельности, а также мотивационная составляющая очень важны в развитии логического мышления и памяти.

Литература

1. Виды контроля знаний учащихся на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/presentacii/vidy-kontrolya-znaniy-uchashchikhsia-na-urokakh-angliiskogho-iazyka-v-nachal-nykh-klassakh> (дата обращения: 23.12.2018).

2. Шаркова Г. Г. Нетрадиционные формы контроля при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/netraditsionnye-formy-kontrolya-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1> (дата обращения: 20.12.2018).

Медведева В.А.
(МПУ, Москва)

Научный руководитель – Чернышова М.В., канд. пед. наук

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются методы и приемы стимулирования устного речевого высказывания, которые могут быть реализованы в условиях обучения иностранному языку в средней школе. Автор приводит результаты анализа современных УМК для 7-х классов на предмет использования рассмотренных способов активизации иноязычной речи.

Ключевые слова: способы стимулирования иноязычной речи, активизация иноязычной речи, речевая активность, опоры.

Medvedeva V.A.
(Moscow)

Academic supervisor – Chernyshova M.V., Ph.D. in Pedagogy.

WAYS TO STIMULATE FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article regards methods and techniques for incitement of foreign language speech that can be implemented in secondary school. The author provides the results of analysis of modern set of teaching materials for using the ways to stimulate foreign language speech.

Key words: ways to stimulate foreign language speech, incitement of foreign language speech, speech activity, aids.

Стимулирование устной иноязычной речи учащихся имеет большое значение в вопросе самостоятельного, творческого использования средств иностранного языка. Даже обладая речевыми навыками и умениями, учащиеся часто испытывают трудности в выражении собственных мыслей, проявлении речевой инициативы на уроке. Решению задач регулирования и направления речевой активности могут способствовать использование методов и приёмов активизации иноязычной речи.

В методической литературе предлагается ряд способов стимулирования устного речевого высказывания на уроке, однако не все они одинаково подходят для реализации в общеобразовательных школах. Так, например, предлагается общение на уроке с носителем языка [6, с. 41], что теоретически возможно при современном уровне развития информационных технологий, однако практически затруднительно.

Рассмотрим приёмы и методы активизации устной речи, применимые в условиях современной школы:

- Обращение к личному опыту обучающихся, их интересам. Виду того, что в ходе обучения в средней школе формируется самостоятельное, активное, творческое мышление, учащимся интересно высказывать свое мнение, делиться своим опытом, стоять доказательства своей точки зрения, строить выводы к своим суждениям.

- Обращение к актуальным событиям в стране и мире. Значимые события в окружающем мире могут вызывать личные переживания учащихся. В учебном процессе это может происходить в форме обсуждения новостей или в виде дискуссий на актуальные подростковые тенденции в науке, культуре, СМИ.

- Проблемные ситуации в ходе учебных дискуссий. Для школьников характерно стремительное развитие речемышлительной деятельности. В своей коммуникативной деятельности подросток решает разнообразные коммуникативные задачи, совершенствует способы решения этих задач.

- Игровые ситуации. Во время игры обучающиеся погружаются в воображаемую ситуацию, которую воспринимают как реальную. Воображение школьников порождает положительные эмоции, которые в свою очередь побуждают их высказаться и проявить инициативу. Участники игры активно обдумывают свои действия, с увлечением стремятся использовать иностранный язык как средство общения. Спонтанность позволяют включить обучающихся в занятия и дают им возможность проявить свои лучшие личностные качества.

- Ролевые игры. Они «оживляют» процесс обучения за счет создания проблемной ситуации общения, максимально приближенной к реальной, позволяющей учащимся практически применять полученные знания на уроке иностранного языка.

- Использование элементов юмора. По мнению С.Д. Якушевой, юмор способствует разрядке напряженной психологической атмосферы, создает положительный эмоциональный климат в коллективе. Элементы юмора способствуют творческой импровизации в заданной ситуации, развитию социальной индивидуальности подростков, реализуют внутренний потенциал учащихся, повышая уверенность в себе. Юмор помогает подростку ощутить себя личностью в социальной среде [7, с. 117].

- Использование художественно изобразительных опор. Фотографии, комиксы, рисунки привлекают внимание, возбуждают заинтересованность, заставляют задуматься или догадаться, вызывают положительно или отрицательно окрашенные эмоции, побуждают поделиться своими впечатлениями с окружающими [3, с. 73].

- Использование вербальных опор. Тексты и вопросы, ключевые слова и опорные схемы не просто задают тему высказывания, но и часто

снимают лексические и грамматические трудности, таким образом, освобождая учащегося от волнения и тревожности, предоставляя ему возможность реализовать свое коммуникативное намерение без страха сделать ошибку.

- Использование графических опор [3, с. 75-77]. Символы, диаграммы, схемы, графики, условные обозначения и т.д. побуждают учащихся внимательно рассмотреть объект, подумать о его назначении, структуре, а самое главное о смысле заложенной информации. Этот смысл может быть заложен в основу собственного высказывания учащегося.

- Использование аудитивных опор. Под аудитивной опорой К.А. Родкин подразумевает сообщение учителя либо использование аудиозаписи аутентичной речи [6, с. 27]. При этом сообщение может быть эмоционально окрашенным посредством интонации или особенностей голоса, что обратит внимание учащегося, вызовет желание высказаться.

- Метод проектов позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность учащемуся проявлять самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности [5, с. 4]. В иноязычной устной речи метод проектов позволяет ученикам органично интегрировать знания из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи.

Анализ современных УМК для 7-х классов [1,2,4] показал, что наиболее распространенной формой активизации устной иноязычной речи является использование вербальных опор в виде серии тематических вопросов, направленных на обращение к жизненному опыту учащихся, их интересам, мнению по изучаемой теме. Также широко используются проектные задания разнообразные по форме, содержанию и объему представляемой. Все рассмотренных УМК очень ограниченно используются возможности игровых ситуаций, предпочтение отдается более жестко регламентированным ролевым играм. Наименее используемым приемом активизации речи учащихся можно считать использование юмора: на страницах только одного учебника мы встретили короткие анекдотичные зарисовки.

Литература

1. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. Звездный английский. 7 класс. М: Просвещение, 2017.
2. Ваулина Ю.Е., Дули Дж. и др. Английский в фокусе. 7 класс. М: Просвещение, 2010.
3. Копосова О.Б. Актуализация речевой инициативы младших подростков в процессе обучения их устной иноязычной речи (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2001. 174 с.

4. Кузовлев В. П., Лапа Н. М., Перегудова Э. Ш. «Английский язык. 7 класс». М: Просвещение, 2011.

5. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2. С. 4.

6. Родкин К.А., Дударева Н.А., Платонова Г.В. Стимулирование инициативности речи на уроках иностранного языка учащихся. Иваново: М-во просвещения РСФСР. Иван. гос. пед. ин-т им. Д. А. Фурманова, 1972. 82 с.

7. Якушева С.Д., Сапожникова В.В. Юмор в воспитании и обучении современного подростка // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Тенденции развития педагогической науки». Новосибирск: ЭНСКЕ, 2010. С. 109-121.

Мильшина Д. Д.
(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Сырина Т. А.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация: Современное информационное общество способствует постоянному развитию новых форм и методов обучения иностранным языкам. Статья рассматривает актуальную проблему применения социальных сетей в обучении иностранному языку, в частности в рамках работы по совершенствованию навыков письменной речи. Представлен анализ проблем и перспектив интеграции социальных сетей, приведен опыт использования сети Инстаграм как эффективного инструмента развития письменной иноязычной речи и способа мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: письменная иноязычная коммуникация, интеграция, социальные сети, лингводидактика, Инстаграм.

Milshina D.D.
(Moscow)

Academic supervisor –Syrina T.A.

SOCIAL NETWORKS AS A WAY TO IMPROVE WRITING SKILLS

Abstract. The modern information society contributes to the continuous development of new forms and methods of teaching foreign languages. The article studies one of the urgent problems of social networks use in teaching foreign languages, in particular, as part of the work on improving writing skills.

The analysis of the problems and prospects of social networking integration is presented, the experience of using Instagram network as an effective tool for the development of writing skills and a way of motivating to learn a foreign language is given.

Key words: written foreign language communication, integration, social networks, linguodidactic, Instagram.

Социальные сети прочно вошли в жизнь современного человека, изменив природу коммуникации, и переместив реальное общение в виртуальную среду. Массовая информатизация реорганизовала систему образования, поставив задачу цифровизации содержания обучения. Целью данного исследования является анализ потенциала интеграции социальных сетей в обучение письменной иноязычной речи, а также описание опыта использования социальной сети Instagram в рамках совершенствования письменной речи и повышения мотивации к обучению иностранному языку.

Использование социальных сетей формирует качественно новую дискурсивную практику, которая отражает характер речевого поведения и мышления в рамках новой организационной формы общения. Роль социальных сетей в обучении иностранному языку уже освещалась в методической литературе, причем рассматривались следующие проблемы:

- общие вопросы включения социальных сетей в обучение иностранному языку (Е.П. Ильчинская, Д.Е. Онорин, М.Д. Полякова и др.);
- социальные сети для развития коммуникативной компетенции (К.Ю. Балашов, Г.Е. Еремеева, О.С. Самсонова и др.);
- социальные сети как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка (А.Ф. Иванько, А.Г. Соломатина и др.).

Известно, что обучение письменной иноязычной коммуникации вызывает наибольшие трудности. Р.П. Мильруд в своих трудах заявляет, что «письменные умения нередко отстают от уровня обученности другим речевым видам деятельности» [2, с.6]. Ученый рассматривает письменную речь в трёх плоскостях: содержание (мышление), выражение (речь) и исполнение (графика) [2, с.8]. Таким образом, можно отметить многофункциональность письменной речи как способа общения. Возможно ли усовершенствовать навыки письменной речи с помощью использования социальных сетей?

По статистике на 2018 год 95,4% обучающихся используют Facebook, YouTube занимает вторую позицию с 77%, далее идёт Instagram (71.3%), LinkedIn (69%), Snapchat (46%), Google+ (33.3%) и Tumblr (26.4%). Ежедневно люди выкладывают посты (posting on) в Facebook (≈40%), Snapchat (≈31%), Twitter (≈30%), Instagram (≈ 25%) и т.д. На сегодняшний день каждый обучающийся владеет интернет-технологиями и по статистике практически 50% людей являются зависимыми от социальных

сетей [1], поэтому рациональным решением может стать включение социальных сетей в процесс обучения иностранному языку. Анализ методической литературы показал, что подобная интеграция способствует:

- совершенствованию навыков и умений чтения;
- совершенствованию монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения;
- совершенствованию грамматических знаний и умений;
- формирование общекультурной компетенции, включающей в себя речевой этикет, особенности культуры страны изучаемого языка;
- пополнению словарного запаса актуальными единицами речи, а также возможность овладения не только активной, но и пассивной лексикой, отражающей определенный этап социокультурного, политико-экономического развития страны.

Исследование, проведенное в Канаде среди студентов и преподавателей, выявило преимущества и недостатки в использовании социальных сетей (benefits&limitations) в качестве способа обучения (pedagogical tool) в классе, а также продемонстрировало статистические данные об использовании коммуникационных интернет-платформ [4]. Согласно полученным данным, использование социальной сети Twitter производит положительный эффект на восприятие студентом информации за счёт краткости и ясности сообщения (не более 140 символов). Негативным аспектом здесь чаще всего является отсутствие живого общения, а также, по мнению некоторых опрошенных, невозможность развития критического мышления. Однако, по мнению исследователей, чем больше обучаемые и обучающие будут понимать сущность социальных сетей и использовать их, тем больших успехов они добьются.

Проанализируем опыт использования социальной сети Instagram в обучении иноязычной письменной речи. На сегодняшний день Instagram представляет собой приложение с элементами социальной сети, где можно обмениваться фотографиями и видео, добавляя комментарии и обмениваясь личными сообщениями. В 2018 году зарегистрировано более 600 миллионов активных пользователей, и их количество увеличивается каждый день. Пользователи загружают фотографии, оставляют к ним подписи и набирают целевую аудиторию с помощью хэштегов (#hashtag), чтобы привлечь как можно больше сторонних аккаунтов. Основным языком публикаций – английский, а так как значительная часть пользователей не являются носителями английского языка, то вопросы активизации лексических, грамматических и синтаксических умений представляется важными.

В рамках изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи» был организован марафон «37 grateful days», где каждый обучающийся должен был каждый день размещать пост о том, за что он благодарен

сегодня. Публикация включала короткое сообщение и подобранную к нему фотографию.

Для оценки размещенных постов была разработана система критериев.

Первый критерий связан с объемом публикации: обучающиеся с высоким уровнем владения иностранным языком писали сравнительно большие тексты, используя сложные предложения, в то время как другая часть участников марафона ограничивалась краткой записью из одного – двух предложений. Учитывая характер общения в социальных сетях, отличающегося лаконичностью и компактностью изложения, синтаксическая структура предложений была простой, иногда использовались эллиптические предложения.

Интересным представляется аспект пунктуации. Обучающие публиковали цитаты известных людей, но вместо привычных кавычек для выделения прямой речи использовали знак копирайт и ссылались таким образом на автора фразы.

Второй критерий связан с морфологическим содержанием сообщений. При подсчете количества частей речи, наиболее частотными оказались имя существительное и имя прилагательное, затем местоимения и глаголы.

Третий критерий связан с выбором лексических средств. Учитывая высокий уровень мотивации, участники марафона в своих сообщениях затрагивали самые разнообразные темы, начиная с изученного ранее семантического поля «семья и друзья», обращаясь к глубоким философским темам судьбы, выбора жизненного пути. При написании текста публикации обучающиеся проходили все стадии поиска, анализа и отбора необходимой лексической единицы. Участие в марафоне положительно повлияло на расширение словарного запаса студентов.

По окончании марафона была организована беседа, направленная на рефлексию участия в новой для студентов деятельности. Основными преимуществами были названы:

- расширение вокабуляра (лексические единицы разных стилей, слэнг);
- тренировка грамматических и синтаксических навыков (согласование времен, использование вводных слов, построение сложного предложения);
- работа с аутентичными медиаматериалами (фотографические изображения, аудиозаписи, видео);
- возможность анализа и коррекции орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок не только в собственных, но и в чужих публикациях.

Помимо явных преимуществ, обучающимися были обнаружены и некоторые проблемы интеграции социальной сети Инстаграм:

- отсутствие аккаунта в сети Инстаграм некоторых участников группы либо не позволила, либо отсрочила их участие в марафоне;

– обучающиеся с низким уровнем владения иностранным языком на начальном этапе не были мотивированы к деятельности, стесняясь выражать собственные мысли на иностранном языке;

– ряд обучающихся выразили мнение, что нуждались в помощи и проверке собственных текстов прежде чем опубликовать их в сети.

И все же, несмотря на выявленные недостатки, мы можем охарактеризовать опыт использования социальной сети Инстаграм как положительный. Возможно, данная форма работы наиболее приемлема в качестве организации самостоятельной работы и не должна носить обязательный характер.

Литература

1. Бурко Р. А., Терёшина Т. В. Социальные сети в современном обществе // Молодой ученый. 2014. №7. С. 607-608.

2. Мильруд Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе. 1997. №2. С. 5-11.

3. Смирнова Е. В. Актуальные аспекты совершенствования иноязычной письменной речи при использовании средств информационных и коммуникационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №4 (13). С. 102 – 105.

4. Nagel, Tyler W. S.; Remillard, Chaseten; Aucoin, Robert; and Takenishi, Akari, Findings on Student Use of Social Media at the Collegiate, Undergraduate, and Graduate Levels: Implications for Post-Secondary Educators, Journal of University Teaching & Learning Practice, 15(1), 2018.

Муравьева А. А.

(ГГУ, Гомель)

Научный руководитель – Седач Т. Л.

МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ЧИТАТЬ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается методика экстенсивного чтения, анализируются приемы обучения чтению. Автор определяет основные задачи, где одной из главных для учителя является мотивация учащихся читать на французском языке. Также рассмотрено, насколько важно чтение и выбор дополнительной литературы при изучении французского языка. Представлены мотивы для изучения иностранного языка в наше время.

Ключевые слова: экстенсивное чтение, тексты с общим охватом содержания, мотивировать, навыки, метод поощрения, анализировать, чтение в удовольствие.

MOTIVATING STUDENTS TO READ IN FRENCH

Abstract: This article deals with the method of extensive reading, and the reading teaching techniques are analyzed. The author defines the main tasks of a teacher and specifies that motivating students to read in French is one of the most important ones. The article also considers the importance of reading and choosing additional literature when learning French. The motives for learning a foreign language nowadays are specified.

Key words: extensive reading, texts with a general coverage of content, to motivate, skills, the method of encouragement, to analyze, reading for pleasure.

Чтение литературы на изучаемом иностранном языке является очень важной составляющей учебного процесса. На сегодняшний день перед учителями стоит сложнейшая задача: не просто заставить учеников читать, а ещё и научить их наслаждаться чтением. Для этого существует методика экстенсивного чтения.

Экстенсивное чтение – это вид учебного чтения, который предполагает умение читать значительные по объёму тексты с общим охватом содержания. Внимание читающего при этом сосредоточено на содержании текста, а не его форме, а синтез преобладает над анализом [1, с. 4].

Экстенсивное чтение сосредоточено на чтении для удовольствия. Учащиеся получают право самостоятельно выбирать свой материал, свой темп, а также то, как они будут интерпретировать содержание. Целью экстенсивного чтения является не только выполнение заданий учителя, но и выработка привычки чтения в удовольствие. Учащиеся самостоятельно читают литературу в свободное время или в специально отведённое время на уроке.

Рассмотрим фрагмент домашнего чтения на примере сказки Шарля Перро «Le Petit Chaperon Rouge». Сначала даем аудиозапись с красивым и четким произношением на французском языке : *Il était une fois une petite fille de village..... Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge que partout on l'appelait le petit Chaperon rouge!* [5, с. 2].

Сказка представляет собой текст, простой, упорядоченный, то есть она обладает высокой степенью связанности. В первом предложении мы видим, что рассказчик информирует слушателя/читателя, во втором – уже вовлекает его в активное действие. Эмоциональное отношение к теме разговора обуславливает частоту появления восклицательных предложений при произнесении их с повышенной эмоциональностью:

– *Oh ! oui, dit le petit Chaperon rouge.*

– *Eh bien ! dit le Loup, je veux aller la voir aussi !...* [5, с. 4].

В сказке автор, искусно переплетая реальное с чудесным, стремится сделать фантастическую, сказочную историю правдивой. Правдивой настолько, чтобы она не только глубоко затрагивала сердце, но и побуждала слушателя/читателя следить дальше за развитием событий [2, с. 34].

Далее учащимся предлагаются задания, которые они могут выполнить, не зная перевода многих слов, поскольку им знакомо содержание сказки на родном языке. Это, например, такие задания, как: «*Complétez les phrases, consultant le conte*», «*Terminez les phrases*», «*Mettez le mot qui manque*» и многие другие.

Сказка учит, развлекает, она может служить руководством к жизни: герой обязан честно выполнять свой долг; любви достойны лишь высоконравственные люди; порок должен быть наказан, а добродетель вознаграждена. Сказочная повесть – это сложный синтез притчи, злободневной сатиры, народной легенды и волшебной сказки. Влияние сказок благотворно. Они помогают фантазировать, чувствовать, любить, писал А. Франс, защищая чистый и светлый мир ребенка [4, с. 308].

Для учащихся постарше предлагаются рассказы, повести. Чтение – это навык, который лучше развивается в практике. А данная стратегия помогает развить в читателе независимость, ведь когда люди начинают читать для удовольствия, они удивляются, насколько приятна эта деятельность; осмысление, так как при наличии свободы выбора того, что читают учащиеся, они могут учиться комфортно в своем собственном темпе, а также осмысливать каждое слово.

Также с экстенсивным чтением учащиеся смогут свободно открывать новые вещи каждый день. Поскольку нет никакого давления, они бессознательно открывают себя миру и получают обширную долю знаний. Существует несколько методов поощрения при внедрении экстенсивного чтения в процесс обучения французскому языку в домашнем чтении.

Перед тем, как учащиеся начнут читать французскую литературу дома, следует рассказать им в классе, как наслаждаться чтением. Для этого учитель может отвести специально время на то, чтобы побеседовать с классом на тему чтения, либо провести урок экстенсивного чтения. Следует создать тишину и благоприятную атмосферу. Для учащихся младших классов возможен вариант раскладки детей на ковре в специально отведённом месте в аудитории, если есть такая возможность. Учащиеся получают новую книгу, рассказ, историю, просматривают её и начинают читать без помощи учителя.

Эффективным является обсуждение прочитанного материала в классе. Для этого можно разделить учащихся на пары и попросить поделиться друг с другом тем, что они прочитали. Это может быть что угодно: новость, блог, книга, статья на французском языке. Учитель должен быть хорошим

примером, поэтому ему следует приносить в класс книги, журналы, статьи и также делиться информацией с аудиторией. Этим он показывает, как правильно анализировать прочитанный материал.

Самым главным в методике экстенсивного чтения является постоянность вышеперечисленных действий. Учитель может начинать обсуждение прочитанного материала на каждом первом уроке недели. А также просить учащихся обмениваться книгами, статьями, рассказами на французском языке каждый месяц.

Не менее важным элементом данной методики следует считать поощрение в домашнем чтении. Нужно убедиться, что ученики выбирают подходящий для них уровень чтения. Главное – помнить, что материалы для экстенсивного чтения не должны быть слишком сложными для понимания. Как правило, учащиеся должны выбирать книги, содержащие не очень много новых французских слов на странице. Книги, рассказы по уровням являются идеальной литературой. Зная свой уровень, можно подобрать рассказ для более комфортного чтения. Задача учителя – помочь учащимся найти подходящие для них книги, выяснить, как они относятся к персонажам, и следить за тем, что они читают.

Не обязательным является чтение с бумажных носителей. На сегодняшний день существует огромное количество электронных версий книг, статей, которые порой сложно найти в печатном виде. Огромным преимуществом такого вида чтения является возможность воспользоваться встроенными словарями, чтобы узнать перевод незнакомых слов.

Учителю также следует подталкивать своих учеников к знакомству с новыми жанрами. Можно читать романы, короткие рассказы, комиксы, стихи, тексты песен, пьесы и сценарии. Не следует забывать и про информационные бюллетени, письма, биографии, мемуары, газеты, журналы, веб-сайты на французском языке.

Помощником в экстенсивном чтении для учеников может служить дневник читателя, где они будут делать пометки к каждой книге на французском языке, которую они читают (краткое резюме, цитаты, которые им понравились, их мнение, их любимые отрывки). Этот приём считается наиболее эффективным для учащихся старших классов. Учитель может время от времени читать эти дневники, чтобы контролировать работу своих учеников. Данные пометки также могут становиться предметом для обсуждения всем коллективом.

Подводя итог, следует ещё раз отметить, что чтение различной литературы играет важную роль в процессе обучения французскому языку. Поэтому одной из главных задач учителя всегда будет являться мотивирование учащихся читать на иностранном языке, в чём отличным помощником может стать метод экстенсивного чтения [3].

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. Разумовская М. В. О сказке // Французская литературная сказка. М.: Радуга, 1983. 34 с.
3. Цедрик Мария. How to motivate students to read at home [Электронный ресурс]. URL: <https://skyteach.ru/2018/12/06/how-to-motivate-students-to-read-at-home/> (дата обращения: 06.12.2018).
4. France A. Histoire de la duchesse de Cigogne et de M. De Boulingrin // Французская литературная сказка. 308 с.
5. Perrault Charles. Le petit Chaperon rouge (1697). Les Contes de Perrault, Texte établi par Pierre Féron (chanoine), Casterman, 1902 (p. 5-6).

Нго Тхи Иен
(ГИРЯЗ, Москва)

ПИСЬМЕННАЯ И УСТНАЯ КОММУНИКАЦИЯ МОЛОДЕЖИ: ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу сходства и различия письменной и устной коммуникации в речи современно молодежи. Проблема связана с действующей в русском языке тенденцией к смешению черт устной и письменной речи, особенно проявляющейся в письменной интернет-коммуникации. Выявлены черты устной речи в письменной переписке молодых людей, которые не затрудняют их общение, а обладают свойством уместности.

Ключевые слова: коммуникация, письменная речь, устная речь, смешение черт устной и письменной речи, уместность.

Ngo Thi Yen
(Moscow)

WRITTEN VERSUS ORAL COMMUNICATION: THE SIMILARITY AND DIFFERENCE

Abstract. The research is devoted to the analysis of the similarity and difference in written and oral communication (speech). Purpose of the research – to show differences and similarities in order to understand the advantages and disadvantages to serve teaching and learning a foreign language.

Key words: communication, writing, speaking, intermixing of speech and writing, relevance.

Коммуникация – социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств. Устная коммуникация – звуковая словесная коммуникация, не опосредованная или опосредованная техническими средствами (телефон, радио, диктофон и др.). Письменные коммуникации – коммуникации, которые опосредованы текстом как продуктом речевой деятельности. Традиционные тексты характеризуются опосредованностью, отсроченностью обратной связи, развернутостью, нормативностью [1]. Данные свойства речи являются основой для понимания разных видов коммуникации.

Однако в последние десятилетия. По мнению, В.Г. Костомарова, значительно усилилась тенденция к смешению черт устной и письменной речи, особенно проявляющейся в письменной интернет-коммуникации. В своей работе «О разграничении терминов «устный» и «разговорный», «письменный» и «книжный» (1965 г.) [2] автор отметил различия в функционировании данных видов реализации русского языка. Сегодня более актуальным становится изучение сходства и объединяющих черт устной и письменной речи. В работе «Дисплейный текст как форма сетевого общения» (2010 г.) В.Г. Костомаров пишет: «Стремясь быть интересными и доступными, массово-коммуникативные тексты имитируют межперсональный акт общения элементами разговорного диалога, примерами интимности, непринужденности, доверительности. В то же время, не ограничиваясь повседневно-житейской и художественно-литературной тематикой, они вынуждены обращаться к книжному языку высоких материй – научных, официальных, государственно-политических» [3, с. 141]. Так, по мнению исследователей, появляется смешанный стиль письма, включающий в себя элементы устности.

В интернет-коммуникации действует дополнительно тенденция к быстрой фиксации мысли. По нашему мнению, письменная речь в сетевом общении не только имитирует устную речь, но и стремится к ее свойству воспроизведения текста синхронно его порождению. Поэтому можно говорить о том, что новые формы письменной речи – это вынужденный способ быстрой фиксации мысли или чувства пишущего в таких условиях диалогичности, когда адресат ждет реакции на его сообщение. Нам представляется справедливыми такие обозначения сетевой речи современной молодежи, которые предложили в своих работах российские ученые: естественная письменная русская речь [4], аллегрое письмо [5]. Термином «естественная письменная речь» обозначают «речевую деятельность, характеризуемую тремя признаками: письменная форма, спонтанность и непрофессиональность исполнения» [4]. Аллегрое письмо – это письменная речь для ведения неофициальной переписки:

«В условиях официальной письменной коммуникации такой способ написания никогда не используется. Неполному стилю написания (аллегровому письму) противостоит полный стиль, для которого характерны написания, соответствующие правилам всех пяти разделов русской орфографии. (...) Этими двумя стилями написания пользуются многие носители русского языка в зависимости от условий коммуникации (официальных/непринуждённых)» [5].

При описании черт сетевого письменного общения исследователями часто указывается на то, что это тексты принципиально нового строения; которые отличает: вовлечение языковых (звуковых и письменных) и внеязыковых носителей смысла, упорядоченное чередование единиц разного потенциала (информем) и экспресsem), блочный синтаксис и расчленение на удобовоспринимаемые клипы (по образцу монтажа кадров в кинофильмах), жесткая конструктивность, своеобразная анония (ограничение значения слова, поддерживаемое сопроводительной картинкой) [3, с. 141]. Наш анализ сетевой переписки молодежи, материал которой был извлечен приемом сплошной выборки из разделов сайтов нескольких российских вузов, позволил установить наиболее часто используемые черты быстрого письма, которые включают в себя признаки устной речи.

Первая особенность – компрессия разных типов. Компрессия – это общая тенденция к языковой экономии, которая заключается в сжатии плана выражения при максимальном сохранении плана содержания за счет семантически избыточных элементов [Арнольд 2002, с. 352]. Она проявляется в виде стяжения, сокращения, усечения, сжатия и др. Ее целью является более лаконичная передача содержания путем использования минимального количества языковых средств. В связи с этим пишущий имеет возможность выбирать оптимальные формы, которые позволили бы ему быстро и понятно для адресата передать содержание.

- Стяжение слов: *чек (человек), щас (сейчас), пжаст (пожалуйста), драсть (здравствуйте), тскать (так сказать), ничё (ничего), вапце (вообще)* и др.

- Усечение языковых единиц: *Обяз плюблю но не сразу; да не мне нра в глаза смотреть... прост стеснительная. Посмотрю на речном в книжном* (речной вокзал > речной; книжный магазин > книжный)

- Эллипсис - «сокращение глагольного словосочетания в предложении, устранение глагольного компонента (без возмещения его в контексте)» (Лекант 1986: 156-157): Эллиптические предложения, свойственные в основном разговорной речи и публицистике, обладают высокой степенью экспрессивности, которую пишущий переносит в свое сообщение:

- Переход на иные языки в целях экономии времени и усилий: *Если у тебя есть вопросы, плиз, напиши их мне* (от англ. *please* - «пожалуйста»);

Привет, мы поздравление пишем на мыло, тебя вписать, конечно же?:) (e-mail > мыло). Примером использования других кодов является передача эмоций при помощи графических средств (эмотиконов).

- Использование аббревиации: *Встреча в 17-00 по мск. Отключайте звук – мы пришли на РиДж* (Ромео и Джульетта > РиДж).

Свертывание *Я где-то после трех освобожусь, как только документы на загранник* сдам (заграничный паспорт > загранник).

Вторая особенность – усиление аналитизма речи. В разговорной устной речи, диалогическом общении элементы аналитизма восполняются ситуацией. В сетевой коммуникации пишущими также создается контекст, в котором нередко используются единицы языка в их начальной форме: *Я сейчас выйду и зайду под другим ником, так что не терять!;* - *Ты откуда?//* - *Москва, а ты?* Таким образом, в письменной речи имитируются черты устной коммуникации.

С данной особенностью связана повышенная сегментация высказываний, которые членятся на части, отношения между которыми устанавливаются по смыслу: *Метро Аэропорт, лево, 100 м, поворот, ждущу.* За счет повышенной ассоциативности связей элементов в сегментированной речи нарушения норм литературного языка не затрудняют общение: *Отдай Гоголя! Не забудь!* (<книгу Гоголя> Гоголя); *Она позвонила мне, я сначала чуть **ее не сбросила** не глядя* (<ее номер в телефоне> - ее). *Первый пленный. Наводчик опознал в нем врага.*

Использование элементов устной речи на письме в молодежной сетевой коммуникации не означает, что различия между устной и письменной речью не являются существенными. Устная и письменная коммуникация используют разные механизмы создания и обработки текста. Письменная речь предназначена не только для ведения коммуникации, но и для ее хранения, поэтому наряду с указанными способами фиксации мысли сохраняются традиционные способы ее выражения: цельность и связность. Пишущий имеет возможность обрабатывать текст, хотя в сетевой коммуникации время на саморедактирование значительно сокращается. Читатель также имеет возможность вдумчиво относиться к восприятию написанного, обращаться к нему неоднократно, пока длится коммуникация. Устная речь создается в момент ее произнесения и имеет гораздо меньше возможностей для редактирования, а ее восприятие значительно отличается от восприятия письменной речи.

Как показывает сетевая коммуникация, обе формы речи (устная и письменная) в практике коммуникации занимают примерно равное место по своей значимости, проникая во все сферы человеческой деятельности человека. Но анализ сетевой письменной речи показывает, что письмо не является полностью независимой от дискурсивной ситуации, он также в определенной степени зависит от присутствия адресата. Кроме того, сетевое письмо ограничено временными рамками. Их нарушение может

повлечь за собой разрыв коммуникации, что является не менее важным, чем соблюдение норм правильной письменной речи. Именно поэтому в ней не снимаются в полной мере повторы, речевые разрывы, нарушения норм литературной речи. В распоряжении автора и читателя находится все многообразие сложных грамматических конструкций, экспрессивные возможности языка, однако временные рамки и дискурсивность сетевого письма не позволяют пишущему в полной мере их использовать. Пишущий прибегает к такому же принципу отбора языковых единиц, как и в устной речи – прагматическому принципу языковых предпочтений и привычек. В то же время сетевой способ письменной коммуникации дает возможность автору в случае непонимания его адресатом объяснить свои намерения, идеи, прокомментировать свое отношение к адресату. Эта также позволяет пишущему в некоторой степени пренебречь нормами строгого письма в пользу его аллегорического варианта.

На основе анализа фактического материала можно заключить, что сетевая письменная речь сохраняет высокую степень фиксации норм и шаблонов, однако характер и форма их во многом изменились под влиянием устной речи. Важным для носителей языка является сохранение баланса между свободой и шаблонностью сетевого письма.

Следует отметить, что выделенные нами тенденции и особенности письма в сетевой коммуникации не могут распространяться на другие сферы письменной речи. По словам В.Г. Костомарова, следует избегать «безумства» перенесения языковых особенностей дисплейных текстов на тексты иного оформления: «Определенная деформация языка в текстах дисплейной формы, так же как, скажем, обособление языка в письменных текстах науки, производства, бизнеса, делопроизводства, в устных текстах непринужденно-естественного быта или в художественных, поэтических текстах, в конечном счете представляется неизбежной. Напомним, что принято даже говорить о разных «языках» (о «книжном языке» с его прагматическими стилями, о «разговорной речи», о «языке» [3, с. 141]. Однако, несмотря на большое влияние современного языка mass-media, пишущие должны четко дифференцировать разные письменные сферы.

Литература

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука, 1981.
2. Костомаров В. Г. О разграничении терминов «устный» и «разговорный», «письменный» и «книжный» // Проблемы современной филологии / Под ред. М. Б. Храпченко. – М., 1965.
3. Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal, Vol. 60, 2010, С. 141 – 147.

4. Лебедева Н. Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] // Вестник БГПУ, 2001. № 2. С. 4–5.

5. Тесленко О. А. Современная естественная письменная речь: неполный стиль написания, или аллеговое письмо / Филология и лингвистика в современном обществе: материалы III Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2014. С. 108-114.

6. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – М.: Флинта: Наука, 2002.

Панкратова Т. В.

(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Акимова Н. В., канд.пед.наук

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается определение коммуникативной иноязычной компетенции, как цели обучения иностранному языку в школе, а также история возникновения данного термина. Особое внимание уделяется изучению субкомпетенций, входящих в состав коммуникативной иноязычной компетенции. Анализируется роль учителя в формировании коммуникативной иноязычной компетенции учащихся в условиях современной школы. Изучаются методы и приемы, используемые на уроках иностранного языка, призванные способствовать формированию коммуникативной иноязычной компетенции школьников.

Ключевые слова: коммуникативная иноязычная компетенция, субкомпетенция, коммуникативная задача, ситуация общения, когезия, когерентность.

Pankratova T. V

(Moscow)

Academic supervisor – Akimova N.V., Ph.D. in Pedagogy

THE FORMING OF PUPILS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. This article deals with the definition of foreign language communicative competence as a purpose of teaching foreign languages at school and with the history of this term. Special attention is paid to the analysis of subcompetences as parts of foreign language communicative competence. The article analyzes teacher's role in the formation of foreign language

communicative competence. The article studies methods and techniques that are used to form foreign language communicative competence.

Key words: foreign language communicative competence, subcompetence, communicative task, cohesion, coherence.

На современном этапе развития достижение коммуникативной иноязычной компетенции является целью обучения иностранным языкам в школе. Термин «коммуникативная компетенция» активно используется в методике в качестве показателя уровня владения языком. Термин «компетенция» впервые ввел Ноам Хомский в процессе исследования проблем грамматики. Позднее американский лингвист Дэлл Хаймс ввел термин «коммуникативная компетенция». В настоящее время не существует единого определения термина «коммуникативная компетенция», так как многие ученые интерпретируют его по-разному. Например, в работе М. З. Биболетовой «Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки» под коммуникативной иноязычной компетенцией понимается способность и реальная готовность школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями языка [5, с.3].

Коммуникативная иноязычная компетенция – это многокомпонентное явление, состоящая из шести частей: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, социальная компетенция, социокультурная компетенция, речевая компетенция, стратегическая компетенция.

Лингвистическая компетенция является базовым компонентом коммуникативной иноязычной компетенции и представляет собой результат осмысления учащимися речевого опыта. Лингвистическая компетенция подразумевает знание словарного состава языка, грамматической системы языка, фонетического строя, способов выражения слова, правил написания слов, знание символов языка. Использование на уроках информационно-коммуникационных технологий помогает существенно повысить эффективность формирования лингвистической компетенции школьников на уроках иностранного языка. Например, использование компьютера и проектора помогает познакомить учеников с графическими изображениями букв, а взаимодействие зрительного и слухового восприятия информации способствует более успешному усвоению лексического материала.

Социолингвистическая компетенция – это умение выбирать и использовать подходящие для определенной ситуации общения языковые формы и средства. Социолингвистическая компетенция необходима для выполнения таких коммуникативных задач, как знакомство, прощание, отказ, согласие и др. Для овладения социолингвистической компетенцией необходимы знания речевого этикета страны изучаемого языка, моделей

поведения жителей страны изучаемого языка, знания истории и культуры. Применение на уроках общеметодических принципов обучения иностранному языку способствует формированию социолингвистической компетенции в школе. При этом обучение должно строиться в соответствии с ситуациями речевого общения и коммуникативными целями общения.

Социальная компетенция – это желание и умение взаимодействовать с другими людьми в социуме, а также умение эффективно решать различные коммуникативные задачи, возникающие в процессе общения. Процесс развития социальной компетенции начинается еще в раннем детстве и продолжается в школе. Поэтому учителю важно уметь создавать на уроках ситуации общения и благоприятную атмосферу, способствующую развитию социальной компетенции учеников. Более того, учителю необходимо организовывать систему социально-педагогической помощи для учеников и обеспечивать организованное влияние педагогического коллектива на школьников.

Социокультурная компетенция предполагает знание о том, что язык служит средством передачи культурного опыта какой-либо страны. Социокультурная компетенция оказывает огромное влияние на включение учащихся в диалог культур, так как она подразумевает знание традиций, обычаев, культуры, норм поведения, истории, чужой страны. Наиболее успешным средством развития социокультурной компетенции является, очевидно, нахождение в стране изучаемого языка среди носителей этого языка. Однако задача учителя на уроке заключается в создании искусственной среды, в которой ученики имеют возможность обратить внимание на национальные и культурные особенности и различия народов. Более того, владение социокультурной компетенцией дает ученикам возможность правильно выбирать определенный стиль общения, подходящий в той или иной ситуации общения в иноязычной среде. Недостаточное владение навыками социокультурной компетенции ведет к возникновению множества проблем в процессе общения с носителями другого языка, так как несоблюдение норм поведения и обычаев, незнание традиций, может вызвать недопонимание между собеседниками.

Речевая компетенция связывается со способностями учеников понимать различные виды дискурса. Поэтому речевая компетенция также носит название дискурсивной компетенции. В исследованиях лингвистов речевая компетенция понимается как уровень владения основными умениями и навыками всех видов речевой деятельности в жизненно важных для данного возраста сферах и жанрах общения [2, с.46]. Речевая компетенция является многоаспектным явлением и включает в себя следующие умения и навыки: умение создавать различные виды дискурса и понимать их, умение осознавать цели общения, умение слышать и понимать собеседника, умение понятно излагать свои мысли. Дискурсивная компетенция включает в себя два важнейших понятия:

«когезия» и «когерентность». Под когезией понимается связь слов в предложениях и связь самих предложений в тексте. Под когерентностью понимается стилистическая, грамматическая и логико-семантическая целостность определенного текста.

Стратегическая компетенция отвечает за устранение и преодоление учениками пробелов, которые могут возникать в процессе общения. Стратегическая компетенция носит и название компенсаторной компетенции. Необходимость во владении данным видом компетенции проявляется при возникновении недостаточности речевого и социального опыта общения в иноязычной среде. В состав стратегической компетенции входят следующие умения и навыки: умение подобрать синонимы к какому-либо слову или фразе, умение изменить структуру высказывания, умение выразить какую-либо мысль при помощи невербальных средств коммуникации. Владение стратегической компетенцией является важным навыком для учащихся, поэтому учителю следует уделять внимание ее формированию на уроках иностранного языка. Для формирования данного вида компетенции ученикам следует предлагать такие упражнения, как диалог или ролевая игра, замена вербального высказывания на невербальное, использование перифраза, изучение различных жестов, используемых в стране изучаемого языка.

Е. А. Сидорова в своих работах говорит также о существовании **учебно-познавательной компетенции** [3, с. 17]. Эта компетенция включает в себя навыки познавательной деятельности школьников, а также их готовность и умение осуществлять самостоятельное изучение иностранного языка без помощи учителя. Для формирования учебно-познавательной компетенции школьников учитель может использовать такие технологии, как технология проектного обучения и технология проблемного обучения, которые способствуют активному включению школьников в учебную деятельность и создают благоприятную атмосферу для полноценного осмысления полученной информации.

Таким образом, в связи с тем, что формирование коммуникативной иноязычной компетенции является основной целью обучения иностранному языку в школе, задача учителя заключается в том, чтобы, используя различные методы и приемы, создать ситуацию реального общения на уроке и благоприятную атмосферу, которые способствуют возникновению у учеников мотивации к изучению иностранного языка и уверенности в себе.

Литература

1. Биболетова М.З., Грачева Н.П., Соколова Е.Н., Трубанева Н.Н. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки. – М.: Просвещение, 2005.
2. Ксенофонтова А. Н. Система обучения педагогов конструированию речевой деятельности. – Оренбург, 2001.

3. Сидорова Е. А. Формирование учебно-познавательной компетенции у младших школьников / Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014.

Пасканная И. Ю.

(ГГУ, Гомель)

Научный руководитель – Леменкова А. С.

РАБОТА В СЕТИ ИНТЕРНЕТ КАК ТИП СОВРЕМЕННОГО УРОКА АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием сети Интернет в учебных целях. Приводятся примеры форм организации учебной деятельности, устанавливаются их отличительные особенности, изучаются основные приемы, которые могут быть эффективно использованы в обучении иностранным языкам. Вниманию предлагаются примеры уроков по английскому и французскому языкам, которые организованы с использованием интернет-ресурсов с целью реализации принципов коммуникативности, таких как принцип ситуативности, принцип индивидуализации, принцип функциональности и др.

Ключевые слова: урок, Интернет, технология, аудирование, дистанционное обучение.

Paskannaya I. Yu.

(Gomel)

Scientific adviser – Lemenkova A. S., senior lecturer

WORK ON THE INTERNET AS A TYPE OF MODERN ENGLISH AND FRENCH LANGUAGE LESSONS

Abstract: The article deals with the issues connected with the use of the Internet in the educational aims. Examples of forms of organization of educational activity are given, their distinctive features are specified as well as the main techniques which can be effectively used in teaching of foreign languages. There are given examples of English and French lessons organized with the use of Internet resources with the aim of realization of the principles of communicativeness, such as the principle of situation, principle of individualization, principle of functionality, etc.

Key words: lesson, Internet, technology, listening comprehension, distance learning.

В последние десятилетия преподаватели иностранных языков находятся в активном поиске новых форм организации и проведения уроков и самого учебного процесса с целью повышения эффективности усвоения материала учащимися. Помимо этого, в век активного прогресса и стремительного развития коммуникационных технологий, увеличивается спрос на такие средства представления знаний, которые смогли бы сочетать в себе высокую степень информативности, интерактивности, коммуникативности, а также могли бы служить в целях насыщения уроков моментами, снимающими напряжение, служащими «переключателями» внимания.

Однако следует отметить, что важность использования компьютерных технологий в учебном процессе была отмечена еще в конце прошлого века, когда на службу преподавателей иностранных языков пришла компьютерная лингводидактика, новая область науки, которая призвана решать проблемы обучения иностранным языкам с помощью компьютера. Такие известные исследователи, как Р. Г. Пиатровский, А. В. Зубов, Е. Н. Носенко, М. М. Кеннинг и т. д. трудились в этой области.

В настоящее время ни для кого не секрет, что Интернет открывает новый мир возможностей для тех, кто стремится изучать иностранные языки. Возможности использования сети варьируются, начиная с онлайн-версий обучающих программ (где учащийся взаимодействует с компьютером по сети), до общения через компьютер (где один учащийся взаимодействует с другим учащимся посредством компьютера). Вниманием также нельзя обойти многочисленные приложения, которые сочетают в себе обе версии взаимодействия, такие как, например, http://www.fasco-csc.com/index_e.php, http://www.fasco-csc.com/index_e.php и другие. Участники, которые взаимодействуют друг с другом в учебной игре, становятся частью какой-то истории, где им приходится принимать совместные решения, участвовать в различных квестах, тем самым достигается сочетание нескольких учебных целей.

Следует отметить, что возможности использования Интернета практически безграничны. Так, в преподавательской деятельности может успешно использоваться электронная почта. У учителя появляется возможность предложить своим учащимся следующие задания: подберите слова приветствия для написания письма; составьте письмо; подберите фразы приветствия и прощания и т. д. Благодаря электронной почте учащиеся приобретают навыки ведения переписки.

Немаловажную роль в обучении иностранному языку играет просмотр видеофрагментов или фильмов на иностранном языке. Благодаря Интернету преподаватель имеет возможность организовывать просмотр фильмов/фрагментов в зависимости от темы урока. В данном случае важно помнить о трех этапах, которые важны при усвоении материала: предсмотровой, просмотровой и послесмотровой. Упражнения, которые

разрабатываются учителем, должны учитывать особенности данных этапов.

При рассмотрении особенностей использования Интернета в целях повышения эффективности образовательного процесса в области иностранных языков нельзя обойти вниманием такую возможность сети, как аудирование вообще и аудирование песен в частности. Благодаря этому учащиеся могут сравнить правильное/диалектное/сленговое употребление тех или иных лексических единиц, тем самым обогащая свой словарный запас.

Используя Интернет на занятиях и дома, учащиеся способны самостоятельно искать материалы по темам занятий, для подготовки различных проектов и статей, готовиться к сдаче экзаменов и сдавать их. Учителя же в свой черед могут найти в Интернете все необходимые материалы для подготовки к урокам (справочный материал, упражнения с различными типами заданий, головоломки, кроссворды, материал для проведения викторин и познавательных игр, олимпиад, внеклассных мероприятий по предметам, темы для классных часов и т. д.). Для учителей иностранных языков Интернет – источник аутентичных материалов (аудиозаписей с речью носителей языка, текстов на иностранных языках).

Интернет дает возможность не только обучаться в иноязычной среде, но и осуществлять виртуальные путешествия по странам изучаемого языка. Во время таких «путешествий» ученикам необходимо пользоваться иностранным языком для достижения своих целей. Виртуальное путешествие дает учащемуся возможность получить дополнительную информацию, сделать самостоятельный вывод о каком-либо памятнике культуры, явлении и событии. Кроме того, такая форма работы обладает сильным мотивирующим фактором для изучения иностранного языка. Дети развиваются и пополняют свой словарный запас. Игра в путешествие снижает уровень языкового барьера и чувство страха перед общением с носителем языка, а также помогает привыкнуть к аутентичным материалам [1, с. 151–152].

К примеру, урок по теме «Путешествие по Лондону». Можно воспользоваться сайтом www.visitlondon.com. Этот урок является уроком повторения и закрепления страноведческого материала. Цели этого урока:

- пополнение страноведческих и культуроведческих знаний о стране;
- развитие навыков чтения, восприятия иноязычной речи на слух и языковой догадки по контексту;
- обобщение изученного материала;
- повышение мотивации средствами Интернета;
- развитие навыков и умений работы в сети Интернет.

Задача: научиться правильно и целесообразно пользоваться электронным словарем, путеводителем по Лондону, справочной информацией, заполнять анкету.

Урок начинается с инструкции о том, как работать с электронным словарем, расшифровывать электронную карту и как пользоваться путеводителем по Лондону. В ходе урока каждый ребенок должен зайти на указанный сайт и самостоятельно попутешествовать по городу, осматривая достопримечательности, читая тексты и надписи (которые представлены на английском языке), находя подтверждение своим знаниям, которые были получены на предыдущих уроках, или пополняя лексические и страноведческие знания.

Увлекательное задание – самостоятельно просмотреть список отелей Лондона, выбрать подходящий по месторасположению, интерьеру и стоимости, заполнить анкету гостя, просмотреть меню, которое имеется в отеле.

Учитель уже становится не тренером, а помощником. Форма работы также может быть различной. Учащимся предлагается возможность работать индивидуально или в парах и группах. На самом заключительном этапе такого урока ребята защищают свой маршрут посещения столицы Великобритании, рассказывая, почему они выбрали те или иные места и достопримечательности. Обучающиеся готовят рассказы или сообщения, используя коммуникативные типы речи, такие как описание, сообщение, а также оценочные суждения. Объем такого монологического высказывания не должен превышать 12–15 фраз.

Успешно, на наш взгляд, для интенсификации учебного процесса по французскому языку могут быть использованы ресурсы таких сайтов, как bescherelle.com, sites.google.com, podcastfrancaisfacile.com и др. Например, они будут полезны при организации тренировочных упражнений, направленных на формирование навыков аудирования. Обращение к разделу сайта bescherelle.com “Dictées audio +” может способствовать автоматизации ранее полученных навыков, а также способствовать активизации рефлексии по определенным темам на французском языке.

Полученные на таком уроке знания и навыки очень надежны. Учащиеся с успехом применяют их в дальнейшем в своих докладах, пересказах, сочинениях, устных выступлениях, научных и проектных работах.

Также хочется отметить такую форму работы через Интернет, как **дистанционное обучение**. Дистанционное обучение – это взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, методы, содержание, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения, информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством [2, с. 152–154].

Информационных ресурсов и учебных материалов для использования в дистанционном (очном) обучении в Интернете огромное количество. Их можно использовать в следующих случаях:

- для создания проблемной ситуации на занятиях, ознакомления учащихся с противоположными точками зрения на изучаемую проблему;
- для реализации и организации проектных и исследовательских работ, подготовки эссе, докладов, рефератов и т. д.;
- для реализации совместных телекоммуникационных, а также международных проектов школьников;
- для организации и проведения различных познавательных телекоммуникационных олимпиад и викторин для школьников;
- для самостоятельной познавательной и учебной деятельности учащихся по совершенствованию знаний в иностранном языке, устранении языкового барьера и различного рода пробелов;
- для осуществления дистанционного обучения учащихся;
- для проведения различных тестирований;
- для организации и проведения различных телеконференций школьников и учителей по важным и значительным проблемам современного образования, жизни общества;
- для организации сетевых методических сообществ учителей иностранных языков.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что Интернет предоставляет не только большое количество материала для изучения и обучения английскому и французскому языкам, но и служит средством обучения, организующим звеном при трансляции знаний от преподавателя к ученику.

Литература

1. Афонин А. Ю. Образовательные интернет-ресурсы. М.: Просвещение, 2004. 287 с.
2. Зайченко Т. П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 167 с.

Плашкова К. Д.
(МГЛУ, Минск)

Научный руководитель – Соловьева О. А., Ph.D.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛЕЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОМУ МАТЕРИАЛУ В ОБОЛОЧКЕ ИНТЕРНЕТ- ПЛАТФОРМ

Аннотация. В статье осуществляется сопоставительный анализ функциональных характеристик различных интернет-платформ и дидактических возможностей их использования в целях реализации различных моделей дистанционного обучения иностранному языку. Приводится характеристика наиболее распространенных моделей дистанционного обучения. Автор рассматривает особенности организации обучения лексическому и грамматическому материалу в оболочке синхронных и асинхронных интернет-платформ, предоставляет примеры использования данных платформ на разных этапах обучения учащихся языковому материалу.

Ключевые слова: дистанционное обучение, иностранные языки, интернет-платформы, модели дистанционного обучения, языковой материал, интернет-ресурсы.

Plashkova K. D.
(Minsk)

Academic supervisor – Solovyova O. A., Ph.D.

APPLICATION OF THE MODELS OF DISTANCE VOCABULARY-AND-GRAMMAR TEACHING TROUGH INTERNET PLATFORMS

Abstract. The article deals with the characteristics of web conferencing software and online Learning Management systems with regard to their application in various models of distance learning. The analysis of the most common models of distance learning is provided. A comparative analysis of the functionality of virtual rooms and platforms is given, the ways of incorporating content and organizing vocabulary-and-grammar teaching and learning is scrutinised. In the article the author presents some practical examples of using virtual classroom's feature sets at different stages of learning linguistic material.

Key words: distance learning, foreign languages, web conferencing software, online Learning Management systems, distance learning models, linguistic material, internet resources.

Проблема дистанционного обучения языковому материалу является одной из наиболее актуальных в современной лингводидактике, поскольку данная форма обучения иностранным языкам становится все более востребованной в системе формального и неформального образования. В настоящее время существует несколько подходов к классификации моделей дистанционного обучения, в которых основными критериями выступают виды используемых информационно-коммуникационных технологий и степень управления учителем процессом обучения иностранному языку. В современной методике обучения иностранным языкам широкое распространение получили модель смешанного обучения и инверсированная модель. В модели *«смешанного обучения»* учащиеся посещают занятия в классе, где учитель предъявляет им языковой материал и дает установку на самостоятельную работу в оболочке интернет-платформ с целью тренировки лексического и грамматического материала. Учебные материалы могут включать видеозаписи лекций и инструкций для учащихся, которые хранятся в виртуальной библиотеке интернет-платформы [1]. В рамках *«инверсированной модели»* учащиеся изучают правила образования и использования языкового материала посредством видеолекций, а тренировка осуществляется на очных занятиях. А. Н. Богомолов выделяет следующие модели дистанционного обучения: сетевое обучение, сетевое обучение и кейс-технологии, распределенный класс [2]. В модели *«сетевого обучения»* создается виртуальная образовательная среда, включающая виртуальные библиотеки с электронными учебными пособиями, предназначенными для формирования лексических / грамматических навыков и обеспечения контроля за уровнем их сформированности. Особенностью модели *«сетевое обучение и кейс-технологии»* является то, что учащиеся обучаются самостоятельно, следуя видеозаписям с инструкциями учителя, но также имеют возможность интерактивного взаимодействия с учителем, который отвечает на вопросы, осуществляет руководство учением и оценивает выполненные задания. Модель *«распределенного класса»* позволяет расширить очную аудиторию за счет удаленных учащихся, с которыми учитель вступает в контакт с помощью интернет-платформ для синхронного обучения.

Вышеперечисленные модели реализуются посредством использования различных интернет-платформ, которые делятся на синхронные и асинхронные [3]. К *синхронным* относятся интернет-платформы, которые позволяют учителю и учащимся взаимодействовать в режиме реального времени. При использовании *асинхронных* интернет-платформ взаимодействие между учителем и обучающимися осуществляется с задержкой во времени. Рассмотрим более подробно оба вида интернет-платформ с точки зрения возможности их использования в обучении языковому материалу.

Для **синхронного** обучения иностранным языкам используются интернет-платформы BigBlueButton, Adobe Connect, WiZiQ и др. Данные платформы имеют схожую структуру: видеопанель, виртуальную доску, список учащихся и чат. Однако они отличаются по некоторым функциональным характеристикам. Так, видеопанель интернет-платформы **BigBlueButton** позволяет предъявить обучающимся языковой материал в динамической мультимедийной форме, что способствует семантизации лексических единиц и введению формы, функции и значений грамматических явлений в контексте. Более того, учащиеся и учитель могут обмениваться файлами, содержащими грамматические правила и речевые образцы с новыми лексическими единицами, что влияет на глубину и качество понимания учащимися языкового материала. Данная платформа позволяет учителю во время видеосвязи загружать и демонстрировать: а) презентации, содержащие правила употребления языкового материала, б) изображения, выступающие в качестве изобразительной наглядности и в) Word- и PDF-документы с упражнениями на тренировку языкового материала. Во время виртуального урока у учителя есть возможность поддерживать обратную связь и контролировать понимание языкового материала посредством онлайн-опросов. Учитель может отключить или включить микрофон любого обучающегося, чтобы передать слово для устного ответа. На наш взгляд, платформа BigBlueButton подходит для обучения языковому материалу в рамках моделей «смешанного обучения» и «распределенного класса», т. к. дает возможность организовать синхронное взаимодействие между учителем и обучающимися и предоставляет последним доступ к тестам и опросам. Недостатком данной платформы является то, что учащиеся могут выполнять тесты, направленные на контроль сформированности лексических и грамматических навыков, только непосредственно во время видеосвязи.

Во время виртуальных уроков в оболочке интернет-платформы **Adobe Connect** все учащиеся также могут одновременно слушать учителя и видеть его на экране видеопанели. Как и на других синхронных платформах, у учителя есть возможность предъявлять документы и презентации на виртуальной доске и предоставлять право выступления обучающимся, что позволяет учащимся выполнять устные условно-речевые упражнения, направленные на тренировку языкового материала. Помимо этого, учитель и учащийся могут взаимодействовать в чате: задавать вопросы, оставлять комментарии, уточнять информацию и т. д. В оболочке данной платформы можно также осуществлять контроль языкового материала в устной и письменной формах. Все материалы, размещенные учителем на данной платформе, доступны к просмотру и после виртуального занятия, в любое удобное для учащихся время. Это имеет важное значение для таких моделей дистанционного обучения, как

«сетевое обучение», «сетевое обучение и кейс-технологии», «смешанное обучение». Учитель может создавать тесты, устанавливая гибкие критерии определения степени усвоения обучающимися лексического и грамматического материала. Учащиеся имеют доступ к опубликованным в системе урокам, возможность синхронного и асинхронного взаимодействия с учителем, что повышает их учебную активность и уровень мотивации. Обучающиеся могут самостоятельно овладевать материалом асинхронно в удобное для них время, продвигаясь по составленному учителем учебному плану в индивидуальном темпе. На наш взгляд, данная платформа может использоваться во всех представленных выше моделях дистанционного обучения, т. к. предусматривает синхронное и асинхронное взаимодействие между учителем и учащимися, а также дает возможность учителю создавать виртуальную библиотеку с учебными материалами. Данная платформа позволяет эффективно организовать введение, тренировку и контроль языкового материала.

Интернет-платформа *WiZiQ* используется в дистанционном обучении для проведения виртуальных уроков, во время которых учитель имеет возможность демонстрировать языковой материал посредством скринкастов, видеоподкастов, графики и т. п., отвечать на вопросы учащихся в чате, использовать виртуальную доску для записей и пояснений, включать и выключать микрофон учащимся, что позволяет смоделировать полноценное живое общение на иностранном языке. Кроме того, имеется возможность оперативно получить обратную связь путем опроса учащихся, результаты которого будут представлены в виде круговой диаграммы. Видеозапись виртуального урока может быть опубликована в разделе «My Content» и доступна для просмотра учащимися, которые отсутствовали на занятии. Недостатком платформы является ограничение урока по времени и автоматическое прерывание связи в случае превышения указанного лимита. Более того, у учителя нет возможности размещать на платформе упражнения для тренировки языкового материала, хранить учебные пособия и материалы в виртуальной библиотеке, то есть учащиеся не могут самостоятельно работать с языковым материалом. В связи с этим, мы бы рекомендовали использовать платформу WiZiQ в моделях «смешанного обучения» и «распределенного класса», но не в моделях «сетевого обучения», «сетевого обучения и кейс-технологий» и «инверсированной модели».

Синхронные интернет-платформы могут использоваться на этапе введения, тренировки и контроля языкового материала в устной форме. На этапе введения учитель объясняет новый языковой материал во время виртуального урока на синхронной платформе WiZiQ/Adobe Connect/BigBlueButton с помощью презентации на виртуальной доске. В качестве устного условно-речевого упражнения для тренировки грамматического явления учащимся может предлагаться следующее

задание: *«Sasha and his classmates are playing in the playground. Look at the picture and analyze it. Tell what they like/don't like. You can use the following phrases»*. На слайде презентации во время виртуального урока учащимся демонстрируются ситуативные картинки, которые необходимо описать, и речевые образцы. Например: *«He absolutely can't stand... They often fancy...»*. Учитель включает микрофон учащемуся, который поднял руку, и последний озвучивает свой вариант высказывания. Устный контроль осуществляется посредством выполнения речевых упражнений на синхронной интернет-платформе. Приведем пример такого упражнения: *«Sasha has invited you to go to the international summer camp with him. Today is the first day and you don't know other children. Tell about yourself and get acquainted with the others. Speak about your interests, feelings, likes, dislikes»*. На виртуальном занятии в оболочке синхронных платформ WiZiQ/Adobe Connect/BigBlueButton учащиеся расспрашивают друг друга и рассказывают о себе, применяя изученное грамматическое явление.

К **асинхронным** интернет-платформам относятся Edmodo, Moodle и др. На платформе **Edmodo** учитель имеет возможность размещать и хранить документы с правилами употребления лексических единиц и грамматических явлений и упражнениями на тренировку языкового материала, аудио- и видеоматериалы с лекциями для самостоятельного изучения лексического и грамматического материала, создавать тесты и опросы для обеспечения контроля за уровнем сформированных языковых навыков, предъявлять учащимся домашние задания и осуществлять их проверку. Платформа Edmodo дает возможность учителю создавать виртуальную библиотеку образовательных ресурсов, содержащую электронные учебники, мультимедийные презентации, аудио- и видеоподкасты. Данные возможности особенно необходимы в моделях «смешанного обучения», «сетевого обучения», «сетевого обучения и кейс-технологий» и «инверсированной модели». Учитель может рассылать учащимся персональные сообщения для индивидуальной консультации, встраивать в домашние задания гиперссылки на интернет-ресурсы с дополнительной информацией, аудио- и видеофайлы, отслеживать результаты выполнения учащимися тестов и заданий, а также пользоваться электронным журналом. Недостатком данной платформы является отсутствие возможности синхронного взаимодействия между учителем и учащимися, что не позволяет осуществлять тренировку языкового материала и контроль сформированности лексических и грамматических навыков в устной речи, а значит, не подходит для модели «распределенный класс».

В оболочке интернет-платформы **Moodle**, как и в Edmodo, имеется возможность создавать виртуальные библиотеки с электронными учебниками и аудио- или видеолекциями, т. е. учащиеся могут самостоятельно ознакомиться с языковым материалом, что важно для

моделей «сетевого обучения», «сетевого обучения и кейс-технологий», «инверсированной модели». Также учитель может размещать задания, направленные на тренировку языкового материала в письменной речи, группировать их по разным неделям обучения с указанием последнего срока сдачи [4]. Для общения учителя и учащихся в оболочке платформы Moodle предусмотрены форум и чат, а также указывается время проведения чата, чтобы все учащиеся во время общения находились в режиме онлайн. На наш взгляд, платформа Moodle может использоваться во всех представленных моделях, кроме модели «распределенного класса», поскольку нет возможности использовать видеопанель и виртуальную доску. На данной платформе учащиеся не могут выполнять устные упражнения, направленные на тренировку и закрепление нового языкового материала.

Асинхронные интернет-платформы могут использоваться с целью тренировки языкового материала в письменной форме. Для тренировки лексического и грамматического материала учащиеся выполняют серию языковых упражнений на различных веб 2.0 ресурсах, например, с использованием сетевых учебных пособий. Учащиеся выполняют упражнения, перейдя по ссылкам, размещенным на асинхронной платформе Edmodo/Moodle. Для тренировки грамматического материала в письменных условно-речевых упражнениях на асинхронных платформах учащимся может быть предложено следующее задание: *«Sasha's friend from Belarus has written that he doesn't like his school and often skips his classes. Sasha is writing a reply. Help him to persuade his friend to attend classes. You can use the phrases: "Discuss the problem with your parents / You'd better... / Don't waste your education... / There's nothing worse..."»* Задание предъявляется в виде Word- или PDF-документа, размещенного на интернет-платформе в разделе «Материалы учителя». Учащиеся выполняют упражнение в письменном виде и отправляют учителю на проверку через личные сообщения на асинхронной платформе Edmodo/Moodle. Для письменного контроля усвоения языкового материала учитель также может создать тест на асинхронной платформе Edmodo или Moodle, указать критерии оценивания, время выполнения и сроки сдачи. По мере выполнения теста программа автоматически выставляет отметку каждому учащемуся, а результаты отправляются учителю.

На основе сравнительного анализа нескольких интернет-платформ для дистанционного обучения можно сделать выводы, что наиболее функциональными являются платформы Adobe Connect и Edmodo. Для дистанционного обучения наиболее оптимальным является сочетание данных платформ, поскольку они предоставляют возможность синхронного и асинхронного взаимодействия между учителем и учащимся, дают возможность создавать виртуальную библиотеку с мультимедийными

материалами, тесты и опросы, что способствует овладению учащимися языковым материалом.

Литература

1. Айнутдинова И. Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2015-6/pedagogics/ainutdinova.pdf (дата обращения: 25.11.2018).
2. Богомолов А. Н. Научно-методическая разработка виртуальной среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2008. – 354 с.
3. Ежиков Д. А. Использование средств синхронной интернет-коммуникации в развитии речевых умений студентов // Вестник ТГУ, 2013. № 1, с. 150–153.
4. Самарина А. Е. База данных в системе Moodle и возможности её применения в обучении [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. №8. С. 41–45. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13163.htm> (дата обращения: 25.11.2018).

Пузевич Д.Н.
(РГПК, Речица)

Научный руководитель – Горская И.А., канд. пед. наук

ФОРМИРОВАНИЕ ИК-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей иностранного языка, и обосновывается эффективность использования Интернет-технологий в обучении иностранным языкам. Особое внимание уделяется образовательному потенциалу веб-сервиса Padlet, его возможностям и преимуществам. Описан алгоритм создания виртуальной школьной доски Padlet. Представлена модель виртуальной школьной доски Padlet с необходимыми материалами для проведения урока и внеурочной деятельности учащихся.

Ключевые слова: Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), информационно-коммуникационная компетентность, будущие учителя иностранных языков, веб-сервис Padlet, виртуальная школьная доска Padlet.

Puzevich D.N.

(Rechitsa)

Academic supervisor – Gorskaya I.A., Ph.D., in Pedagogy

DEVELOPING IC SKILLS OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS WITH THE USE OF INTERNET- TECHNOLOGIES

Abstract: The article deals with the problem of developing information and communication skills of prospective foreign language teachers. The focus is on the effective use of Internet technologies in teaching foreign languages. Special attention is given to the educational potential of the web-service Padlet, its possibilities and advantages. The article presents the algorithm of a virtual Padlet board creation. The model of the virtual Padlet school board with the important lesson material and resources students can use later on is provided.

Key words: Information and communication technologies (ICT), information and communication (IC) skills, prospective foreign language teachers, web-service Padlet, virtual Padlet school board.

Переход к информационному обществу затрагивает все сферы общества, поэтому интенсивная информатизация образования – это особенность сегодняшнего дня. Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) кардинально меняет организацию образовательного процесса, обеспечивая при этом гибкость его управления учителем.

Спектр ИКТ в обучении иностранным языкам постоянно расширяется. С одной стороны, колоссальные обучающие возможности Интернета позволяют учащимся пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, то есть моделируют естественную языковую среду для реализации целей и задач обучения иностранному языку.

С другой стороны, виртуальное образовательное пространство Интернета, по мнению Н.Д. Гальсковой, трансформируется в «информационно-коммуникационную среду» с ярко выраженным межкультурным и интерактивным характером, которая позволяет информационно-методически обеспечить образовательный процесс овладения учащимися иностранным языком на основе цифровых технологий [2, с. 4].

В этой связи актуальным становится умение будущих учителей иностранного языка (ИЯ) пользоваться Интернет-технологиями для обеспечения активной познавательной деятельности и целостного развития личности учащегося как субъекта информационного общества, а культура получения информации рассматривается как часть общей культуры человечества.

Под Интернет-технологиями понимается совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет [2, с. 9].

Для успешного использования будущими учителями ИЯ Интернет-технологий необходимо развитие не только системного мышления и освоения таких понятий в сфере информационной деятельности, как информация и аудиовидеотекстовая коммуникация, объект, модель и система, но и, что не мало важно, критического мышления осмысливать, ранжировать и оценивать информацию.

Поэтому одной из составляющих профессионального становления будущих учителей ИЯ является формирование такой личностной характеристики, как информационно-коммуникационная (ИК) компетентность.

Информационно-коммуникационная компетентность – это способность пользоваться информационными и коммуникационными технологиями при работе с электронно-образовательными ресурсами в образовательном процессе: находить, обрабатывать, оценивать и распространять информацию в условиях информационного общества.

Принимая во внимание компетенции ЮНЕСКО, связанные с применением ИКТ в образовательном процессе [3, с. 3], представляется, что ИК-компетентность учителя ИЯ по использованию Интернет-технологий включает в себя следующие структурные элементы.

1. *Определение информации и обоснование запроса*: умение детализировать вопрос, находить нужную информацию, отбирать и интерпретировать ее.

2. *Определение стратегии поиска*: умение выбирать необходимые онлайн-ресурсы, определять ключевые слова, анализировать соответствие результатов поиска по запрашиваемым ключевым словам.

3. *Обработка информации*: умение классифицировать, структурировать и сопоставлять информацию из нескольких источников, лаконично и в логической последовательности излагать обобщенную информацию, использовать возможности текстовых редакторов, табличных процессоров и программ обработки изображений.

4. *Оценка и интерпретация информации*: умение интегрировать и исключать противоречивую информацию, обосновывать выводы и приводить аргументы, разрабатывать рекомендации по решению проблемы, формировать банк учебных заданий с активным использованием ИКТ.

5. *Предъявление информации*: умение грамотно цитировать источники, адаптировать информацию для конкретной аудитории путем выбора соответствующих мультимедийных средств, проявлять толерантность по отношению к культуре других народов.

6. *Проектирование* учебных заданий по ИЯ с использованием Интернет-технологий и цифровых образовательных ресурсов.

Важным представляется акцентировать внимание будущих учителей ИЯ на формирование ИК-компетентности в процессе их профессионального становления. Поэтому использование в образовательном процессе современных Интернет-технологий для разработки интернет-ресурсов и различных заданий можно рассматривать как способ ее формирования. Одной из них является *Padlet* – многофункциональный и доступный веб-сервис, который позволяет создать стенгазету, вебсайт или виртуальную доску и предоставляет большие возможности для организации учебной, внеучебной и самостоятельной деятельности учащихся [4].

На наш взгляд, виртуальная доска *Padlet* хорошо подходит именно для работы в классе в качестве школьной доски, т.к. размещенные на ней задания можно в определенный момент легко активировать, и использовать нужный элемент, содержащий заранее подготовленную информацию.

Среди других преимуществ *Padlet* выделим мультимедийность, позволяющую представлять информацию в различных формах (текстовом, графическом, аудио, видео), динамичность содержания – можно вносить изменения, интерактивность, поддержку онлайн для размещения дополнительных материалов в Интернете. Появляется возможность для дифференциации и индивидуализации обучения, для организации групповой и коллективной работы, например, для создания проекта.

Рассмотрим алгоритм работы с виртуальной школьной доской *Padlet*:

1. Переходим на сайт сервиса по ссылке <https://padlet.com>.
2. Выбираем кнопку «Создать стену».
3. Редактируем стену, используя панель настроек.
4. Придаем вид виртуальной школьной доске, выбирая кнопку «Изменить данную стену».
5. Создаем окна для наполнения учебным материалом.
6. Размещаем ссылки на ресурсы / текстовый материал, видеоролики, презентации, разноуровневые упражнения с заданиями для работы на уроке или во внеурочное время.

Для того, чтобы в любое время воспользоваться этой доской, достаточно перейти по сохраненной ссылке.

Во время прохождения учебной практики нами была создана виртуальная школьная доска *Padlet* для проведения урока в 8 классе «Календарь белорусских праздников», цикл 5 «Обычаи и традиции Республики Беларусь и стран изучаемого языка» [1, с. 131–135].

После завершения работы по заполнению рабочей поверхности виртуальной школьной доски получился очень удобный ресурс, наполненный необходимым материалом для работы: документами в Word, аудио- и видеофайлами, разноуровневыми упражнениями.

В левом верхнем углу виртуальной школьной доски обозначено предметно-тематическое содержание общения «*Belarus round the calendar*».

Для развития умений антиципации в задании 1 «*Lead-in*» используется технология проблемной наглядности. Учащимся предлагается, опираясь на коллаж и фоновые знания, ответить на вопрос, какие праздники Великобритании и Беларуси им известны, и заполнить ментальную карту «*Holidays and Special Days*».

В задании 2 учащимся нужно просмотреть мультимедийную презентацию о праздниках в Республике Беларусь, а затем заполнить таблицу задания 3, ранжировав праздники на государственные, общественные и религиозные.

В ходе выполнения задания 4 учащиеся не только соединяют соответствующие картинки с названиями праздников, но и комментируют особенности их проведения.

Задание 5 представлено в виде облака слов, составленного на основе продуктивного словаря, занимательный графический образ которого вносит определенный игровой момент в ход урока.

Составленный кроссворд для работы над продуктивной лексикой, размещенный в задании 6, позволяет учащимся использовать лексику из облака слов и выполнить задание в увлекательной форме.

На уроке предусмотрена релаксационная пауза в виде аутогенной тренировки для снятия напряжения и повышения работоспособности под тихую, спокойную музыку.

В задании 7 учащиеся прослушивают текст о празднике «Купалье» для развития умений восприятия и понимания речи на слух, а затем выполняют задание 8: выстраивают предложения в правильном порядке согласно содержанию аудиотекста и, используя их как план, рассказывают о празднике «Купалье».

Задание 9 «*Reflection Card*» направлено на развитие рефлексивных умений учащихся, которые оценивают урок, заполняя рефлексивную таблицу с использованием приема ранжирования.

Применяя такую виртуальную школьную доску на уроке ИЯ, можно дополнить материал учебного пособия, по которому ведется обучение. Количество заданий может быть изменено по усмотрению учителя либо учащихся.

Таким образом, описанные возможности веб-сервиса *Padlet* позволяют реализовывать основное требование современного образовательного процесса по ИЯ – выработку у учащихся индивидуального стиля деятельности, культуры самоопределения и стимулирования их личностного развития; помогают формировать учебно-познавательную компетенцию и информационную культуру учащихся, эффективнее применять полученный опыт для решения реальных коммуникативных

задач, а также мотивируют учителя к созданию собственного электронного ресурса.

Литература

1. Английский язык : учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения: (с электрон. прил.) / Л. М. Лапицкая [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : Выш. школа, 2016. – 270 с. : ил. + 1 электрон. опт. диск (CD).
2. Гальскова, Н.Д. Электронное обучение иностранным языкам: лингводидактический потенциал / Н.Д. Гальскова, Д.К. Бартош / Иностранные языки в школе. – 2017. – № 6. – С. 2–9.
3. Титова, С.В. Информационно-коммуникационная компетенция учителей и преподавателей иностранного языка: структура, уровни, способы формирования / С.В. Титова, И.В. Харламенко // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 8. – С. 2–7.
4. Ярмина, Н.Д. Методический потенциал электронного сервиса Padlet / Т.Н. Ярмина // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 12. – С. 38–41.

Рагузова А. И.

(ГГУ, Гомель)

Научный руководитель – Сажина Е. В., канд. филол. наук

РЕПЕРТУАР ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятий «речевой навык», «игровой метод обучения», «игровые приёмы», а также приводятся примеры обучающих и развивающих игр на английском языке. Проанализирован материал для развития общеучебных и речевых навыков, отобранный с учётом психологических и возрастных особенностей детей. Исследование проведено на языковом материале по теме «Animals».

Ключевые слова: игровой метод, приём, лексика, произношение, песня, скороговорки, стихотворение.

THE STOCK OF ROLE PLAYING TECHNIQUES AND ITS FEATURES IN TEACHING ENGLISH TO PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

Abstract. This article deals with the concepts such as «speech skill», «role playing», «role playing techniques» as well as examples of training and developing games in English. The material for development of all-educational and speech skills, taking into account psychological and age features of children, has been analysed. The research has been conducted on language material on the subject «Animals».

Key words: role playing method, technique, lexicon, pronunciation, song, tongue twisters, poem.

Поиск оптимальных средств, приёмов и методов обучения иностранному языку не прекращается многие десятилетия. Благодаря техническому прогрессу всем известные приёмы могут получать новую, усовершенствованную форму. Теперь есть возможность сделать урок английского языка более современным и интересным для обучающихся. Используя интерактивные доски, можно вывести на экран наглядные пособия, картинки по теме урока, тексты песен, таблицы с грамматическими данными, что, безусловно, необходимо при изучении английского языка на начальном этапе.

Как известно, обучение иностранному языку – это многогранный процесс, который включает в себя развитие речевых навыков. Речевой навык – это компонент сознательно выполняемой деятельности; речевое действие, достигшее в результате выполнения упражнений (подготовительных, тренировочных) степени автоматизма [3]. Так, одним из эффективных методов при организации обучения английскому языку является игровой метод в совокупности своих приёмов. Игровой метод обучения – это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности. В современном обществе набирает популярность термин эдьютеймент (edutainment = education + entertainment) – образование без принуждения, образование посредством развлечения [3].

«Активная познавательная деятельность – вот что делает урок интересным для учащегося, вот что само по себе способствует организации его внимания» [2, с. 232]. Как отмечает В. А. Крутецкий, главное в образовательном процессе – привлечь и удержать внимание ребёнка.

Важно организовать учебную деятельность таким образом, чтобы обучающийся был заинтересован, полностью погружён в тему урока, словно в увлекательное путешествие, тогда он сможет работать достаточно продолжительное время без усталости. К. Д. Ушинский считал необходимым включение элементов занимательности, обучающих игр в учебный труд детей младшего школьного возраста для того, чтобы познавательный процесс был более продуктивным. «Для дитяти игра – действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, что его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими созданиями» [4, с. 483]. В игровой форме дети не боятся выражать свои мысли и чувства, а темы и ситуации, близкие учащимся начальной школы, стимулируют общение со сверстниками. Поэтому на начальном этапе обучения школьников английскому языку целесообразно использование игрового метода в совокупности его приёмов.

Нередко на начальном этапе изучения английского языка у ребёнка могут возникнуть проблемы с произношением. Постановка правильного произношения – это долгий процесс, требующий большого количества упражнений на развитие у обучающегося слуха, умения различать звуки своего и иностранного языков, умение правильно эти звуки произносить. Слушая речь учителя и аудиоматериал (диалоги, песни, скороговорки), повторяя за спикером, ребёнок со временем овладеет правильным английским произношением. Хороший способ тренировать произношение – воспроизведение скороговорок, ориентированных на артикуляцию определённого звука. Такая артикуляционная практика имеет ряд преимуществ. Во-первых, к аудированию подключается зрительная память: учащийся, имея текст скороговорки перед глазами, запоминает, как читаются буквосочетания (ea [i:], ph [f], oo [u:]). Во-вторых, ребёнок, наблюдая за чёткой артикуляцией учителя, сам учится произносить звук правильно. В-третьих, в скороговорках тренируется не только произношение отдельных лексических единиц, но и их употребление в определённом контексте. Ниже приведены примеры скороговорок по теме «Animals» [1, с. 53–56], которые могут быть успешно использованы для развития произносительных навыков.

Buffalos eat leaves, but dream about meat, tea and ice cream.

Kevin's feeding a little kangaroo, a koala and a kitten in the kitchen.

Freddy the funny elephant is a photographer.

Как известно из теории методики преподавания иностранных языков, обучение речевой деятельности включает не только развитие навыков произношения, но и предполагает активную работу со словарным запасом. В нашей практике мы пришли к выводу, что для изучения лексики по той или иной теме можно использовать песни. Тогда ребёнок воспринимает образовательный процесс как игру, что снижает утомляемость и повышает интерес к обучению.

The safari park

*Let's go to the safari park
And see the **animals** before it's dark.
The **lion**'s big and very strong,
And the **kangaroo** is jumping along!
The **elephant** is strong and grey,
The little **panda** is slipping all day.
The big and hungry **crocodile**
Is watching me with a big toothy smile.
A **monkey** high up in the tree,
Is looking down and smiling at me!
Now have a look at the big brown **bear**,
And the **tiger** too, but please don't stare!*

В данной песне [1, с. 50] не только использована лексика из раздела «Animals», но и дано описание животных (Lion – big and strong).

Кроме того, с помощью песен можно развивать грамматические навыки учащихся, учить разговорные и временные конструкции:

*I've got a little cat, little cat, little cat.
I've got a little cat.
Its furs as white as snow.*

В приведённом ниже стихотворении [1, с. 57] тренируются два вида вопросов (общий и специальный), а также краткие ответы во времени The Present Continuous Tense.

– *Whatat are you doing? Are you drawing your pet?*
– *Yes, I am. It's my cat Alouette. And what are you doing? Are you drawing a frog?*
– *No, I am not. I am drawing a dog.*

Поскольку язык является новым для ребёнка, он ещё не знает, в какой момент какой вопрос нужно поставить, зато он с лёгкостью вспомнит песню или стихотворение и их перевод. В этом случае важная роль отводится учителю, который, разбирая новую песню, должен уделить

особое внимание переводу, пониманию учащимися смысла, правильному произношению новых слов, так как банальное заучивание не будет эффективным.

Безусловно, изучение английского языка не заканчивается уроком. Немаловажно активное участие родителей в образовательном процессе. Ведь именно родители, зная своего ребёнка, могут ему помочь. Если у ребёнка развита зрительная память, можно разместить дидактический материал со словами на английском языке на стенах в комнате. Если ему нравится играть, то следует подобрать игры на английском языке. Попросите ребёнка примерить на себя роль педагога и научить новым словам члена вашей семьи.

Часто у родителей возникают вопросы: «Дети на уроках только играют! Когда же они будут что-нибудь учить?» «Зачем детям клеить, вырезать и рисовать на уроках английского? Какой в этом смысл?» Важно понимать, что учащиеся начальной школы любят играть. Именно в такой форме незаметно для детей мы приучаем их учиться. Играя, можно научиться расспрашивать одноклассников о любимых предметах и занятиях, оценивать свои успехи, читать текст и находить в нём необходимую информацию. Учитель объясняет детям, как сделать игрушку, дети слушают его и выполняют указания. Но следует учесть, что общение при этом осуществляется на английском языке. Далее дети используют поделки в играх и упражнениях. Кроме того, они учатся общаться, работать в команде. Например, вырезав животное, раскрасив его и заполнив «визитную карточку», обучающиеся показывают своё творение друг другу и рассказывают о понравившемся животном, его внешности, месте обитания и т. д. Образец игрушки-визитки показан на рисунке 1 [1, с. 56].

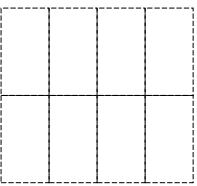
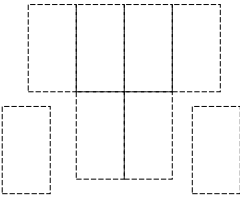
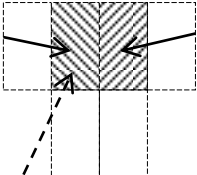
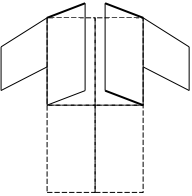
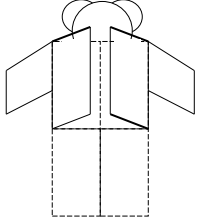
 Fold and open the paper.	 Cut out 2 small squares.	 Fold.
 Stick on the hands.	 Stick on the head.	It's a bear. It lives in Russia. It's got four legs and a big head. It's got two small ears and a big nose. It eats meat and leaves.

Рис. 1. Описание животного

В заключение хотелось бы отметить, что игровые приёмы дают учителю шанс сделать урок английского языка максимально занимательным, познавательным и развивающим, позволяют ему достичь положительных образовательных результатов, привить любовь к иностранному языку. Бесспорно, моделируя деятельность учащихся, нужно четко видеть конечный результат и, если выбираемые нами методы и приёмы на практике оказываются не эффективными, нужно быть готовым предложить альтернативный вариант, то, что будет работать.

Литература

1. Английский язык нового тысячелетия: Учебник англ. яз. для 3 кл. общеобраз. учрежд. // The safari park / С. И. Азарова [и др.]. Обнинск: Титул, 2007. С. 48–57.
2. Крутецкий, В. А. Психология // Учебник для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1986. 352 с.
3. Словари и энциклопедии: электрон. словарь профессиональных терминов [Электронный ресурс]. 2000–2018. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/24387> (дата обращения: 10.01.2019).
4. Ушинский К. Д. Психологические и логические основы обучения /// Избр. пед. соч. в 2 т. М., 1954. Т.2.

Ревагина П. П.

(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Четвернина М.И., канд.пед.наук

ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РОЛЕВЫХ ИГР В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Несмотря на то, что ролевая игра является современным интерактивным методом преподавания английского языка, в реальной жизни она редко используется в процессе обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. В статье разобраны причины этого явления и пути их решения, приведен готовый сценарий ролевой игры для студентов Московского авиационного института (МАИ).

Ключевые слова: ролевая игра, английский язык, интерактивные методы, формы взаимодействия преподавателя и студентов, мотивация, методы обучения, формирование навыков, конференция.

Revjagina P. P.

(Moscow)

Academic supervisor – Chetvernina M.I., Ph.D. in Pedagogy

PROBLEMS THAT ARISE WHEN ROLE-PLAYING GAMES ARE APPLIED IN NON LINGUISTIC UNIVERSITIES

Abstract: Despite the fact that role-playing game is a modern and interactive method of teaching English, in real life it is rarely used in the process of teaching a foreign language in non-linguistic universities. The article discusses the causes of this phenomenon and ways to eliminate them, provides a role-playing scenario, especially for students of the Moscow aviation Institute (MAI).

Keywords: role-playing game, English, interactive methods, forms of interaction between teacher and students, motivation, teaching methods, skills formation, conference.

Многие века преподавание велось весьма однообразно: преподаватель читает материал, студент слушает и потом отчитывается на экзамене об усвоенном. В настоящее время такой метод обучения называется пассивным. Он имеет ряд преимуществ: это довольно легкая подготовка учителя и возможность преподнести большое количество разнообразного учебного материала в ограниченные сроки учебного занятия.

Но учитывая низкую результативность усвоения учебного материала этот метод на сегодняшний день считается малоэффективным.

В XX веке в условиях демократизации общества стали внедряться и демократические методы преподавания. Например, активный метод - форма взаимодействия преподавателя и студентов, где учащиеся не пассивные слушатели, а активные участники процесса образования, где учитель и студент выступают на равных правах.

Самым современным методом преподавания в XXI веке является интерактивный метод.

В отличие от активных методов, интерактивные направлены на широкое взаимодействие между преподавателем и студентом, а также студентов между собой. Учитель в данном случае, является координатором самостоятельной студенческой образовательной деятельности. Он ставит цель обучения, определяет задачи, объём изучаемого материала и разрабатывает некоторые упражнения. Все остальное, включая контроль полученных знаний, возлагается на самих студентов. Одним из интерактивных методов является ролевая игра.

По определению М.Ф.Строниной, «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение

общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» (Стронин 1984: 5).

Согласно А.А. Вербицкому «ролевая игра – это творческий акт, являющийся формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной и других видов деятельности, моделирования систем отношений. Развитие личности будущего профессионала в игре осуществляется в результате подчинения двум типам норм: компетентных предметных действий и социальных отношений в коллективе, т.е. за счет достижения дидактических и воспитательных задач». (Вербицкий 1991: 15)

В неязыковом вузе английский язык часто изучается для того, чтобы потом его можно было использовать в своей профессиональной деятельности, быть в курсе новинок мировой научной мысли, возможности интернета способствуют общению с коллегами по всему миру. Существуют сайты профессиональных сообществ, проводятся международные профессиональные конгрессы, симпозиумы, выставки, издаются международные профессиональные журналы. И поэтому специалистам, неважно в какой области, необходимо свободное владение английским языком, наличие словарного запаса, связанного с их отраслью. Для студентов неязыковых вузов ролевая игра является как бы репетицией к реальной жизни, то есть, ролевая игра, как бы трансформируется в деловую игру. Деловая игра дает возможность почувствовать себя в роли профессионала, которая еще не реализована в реальной жизни или связана с определенным риском. Ролевая (деловая) игра позволяет раскрыть языковой потенциал, мотивировать на дальнейшее совершенствование речевых возможностей и что очень важно, дает возможность студенту попробовать свои силы в дружеской обстановке студенческой аудитории.

Зачастую на практике, в реальной жизни ролевые игры для обучения английскому языку в неязыковых вузах используются редко. Ведь понятно, что ролевые игры разнообразят и оживляют процесс обучения, способствуют выработке мотивации у студентов, формированию важных коммуникативных умений (способность игрока найти компромисс, проявить внимание к партнерам, защитить свою точку зрения и при этом избежать конфликта), дают возможность творчески использовать язык, улучшают практику беглой речи. Каковы могут быть причины подобного явления?

1. Игра не воспринимается как что-то серьезное, считается, что она присуща детям и не подходит взрослым людям. Обычно ее ставят в противовес работе.

Но для ребенка игра не просто времяпрепровождения, но и способ познания окружающего мира, способ овладения социальными навыками. Поэтому и нам можно рассматривать ролевую игру не как развлечение, отдых, а как инструмент обучения студентов иностранному языку независимо от возраста.

2. Простота и традиционность пассивных методов преподавания для учителя.

Современный мир очень динамичен, молодое поколение очень активно, порой на ходу может воспринимать большие разнообразные потоки информации и состояние пассивного слушателя больше не устраивает современного студента. Поэтому преподавателю следует включать себя и учеников в современные интерактивные формы обучения, такие как ролевые игры. Разумеется, игра не сможет заменить традиционные методы обучения, но она дополняет их, оживляет их, помогает создать положительный и эмоционально-психологический фон обучения и достигнуть более высоких результатов.

Несомненно, что для проведения занятий в форме ролевой игры от преподавателя требуются творческие усилия. Необходимо подготовить студентов к проведению игры, познакомить с основными ее понятиями. От преподавателя зависит, будет ли игра соответствовать возрасту и способностям студентов, будет ли она интересной, актуальной, нескучной и полезной. Важно, чтобы игра увеличивала словарный запас, учила правильному общению, способствовала развитию речи и памяти. Необходимо создать игровую ситуацию и распределить роли.

Решение этой проблемы, во-первых, в делегировании полномочий студентам. Они сами могут предлагать ситуации для ролевых игр (возможность использовать художественную литературу или популярные фильмы и другое), распределять роли, придумывать темы для дискуссий и проблемы для обсуждения. А во-вторых, разработка и создание готовых методических сценариев для определенных профессиональных ситуаций, которые преподаватели английского могут использовать в неязыковом вузе в своей рутинной практике.

Например, мной была разработана и проведена ролевая игра «Премьеры МАКС» в Московском Авиационном Институте на факультете «Авиационные, ракетные двигатели и энергетические установки» в качестве преддипломной практики.

Ролевая игра «Премьеры МАКС»

Цель: Знакомство с новинками мировой аэрокосмической отрасли, а также совершенствование коммуникативной компетенции.

Форма проведения: конференция.

Подготовительный этап

На данном этапе студентам заранее дается задание подготовить презентацию, имитирующую выставочный стенд одного из участников салона МАКС, представляющий новинки авиапрома российского или иностранного производителя, список которых в открытом доступе публикуется на официальном сайте салона. Причем непреложным правилом является подготовка презентации на языке выбранного производителя.

Доклад по презентации должен содержать большое количество специальных терминов и по регламенту занимать около 5 минут, а также базироваться на реальном фактическом материале, представленном на одном из последних салонов МАКС. Каждый студент заранее выбирает себе переводчика, а затем присылает ему материалы (ссылки на источники, разные статьи), используя которые он готовил презентацию, но не сам доклад. Переводчик дома готовится к переводу, составляет и заучивает двуязычный глоссарий. Сценарий данной игры позволяет каждому студенту побывать как в роли докладчика, так и в роли переводчика, а также побывать экспертом.

Информирующий этап

На данном этапе выбирается ведущий конференции, который объявляет докладчиков, следит за регламентом и предлагает задавать вопросы. У ведущего есть свой переводчик. В роли ведущего может выступать преподаватель.

Участники информируются о правилах проведения игры. Например, докладчик и переводчик выступают стоя, но при этом переводчик не должен пользоваться заметками, сделанными дома.

Основной этап или собственно игра

Докладчик выступает с презентацией, переводчик осуществляет последовательный перевод. Если доклад будет достаточно трудным, так как будет содержать множество специальных терминов, поэтому с ходу его перевести будет сложно, и студенты поймут всю важность подготовки. Всегда есть вероятность того, что студенты могут обменяться своими докладами заранее, поэтому правила игры не позволяют пользоваться переводчикам домашними записями. Если переводчик не подготовился к работе (поленился, не получил материалы заранее от выступающего), то он готовится прямо во время игры, используя все возможные средства.

Как правило, в таком случае у студента начинается активная паника, но в жизни очень часто встречаются разные случаи, когда материалы переводчику предоставляются фактически за несколько минут до выступления. И тогда, студенту удастся сосредоточиться и подготовить перевод, хотя и качество его будет сниженным. Скорее всего, на роль переводчика будут в первую очередь выбираться те ребята, кто является ответственным студентом, и избегаться те, кто часто прогуливает занятия или не добросовестно относится к заданиям (какие бы дружеские отношения их не связывали). Поэтому у студентов формируется понятие, насколько важно для переводчика серьезное отношение к делу.

Ведущий должен будет стимулировать аудиторию задавать вопросы к докладчику, вызывая дискуссию, вынуждая «поработать» переводчиков.

Оценка результатов:

Для оценки результатов нужно пригласить экспертов – это могут быть преподаватели или другие студенты аудитории. Как правило, из-за

большого количества характеристик в докладе, эксперты оказываются в положении обычного слушателя, практически не понимающего языка говорящего. Они оценивают скорее общее впечатление от перевода: насколько уверенно вел себя переводчик, насколько уверенно и четко говорил, насколько в целом был понятен его перевод. С помощью докладчика оцениваются смысловые ошибки. Польза этой игры в том, что участники могут на себе испытать, как это бывает на практике, если слушать невнятный тихий перевод, и насколько бывает обидно, когда впечатление от доклада, который ты старательно готовил, портится от плохого перевода.

Оценивается не только сам перевод, но и сам доклад, его содержание, причем, к нему предъявляются самые строгие требования: насколько был информативен, смог ли заинтересовать и увлечь аудиторию, насколько визуальный ряд презентации был впечатляющим и соответствовал докладу.

Также оценивается манера поведения студентов, в которой важен официально-деловой стиль. Можно снимать ход ролевой игры на видео. Тогда впоследствии участники могут посмотреть на себя со стороны, оценить, как они выглядели, и понять над чем нужно еще работать. А для руководителя отобрать, отдельно рассмотреть и детально обсудить наиболее важные эпизоды игры, подобрать нужные варианты поведения; проверить правильность оценок игроков, а также оценок наблюдателей и руководителя; определить степень успеха обучаемых посредством сопоставления фрагментов первого и повторного проигрывания ими тех же ролей или подобных действий.

Но, при просмотре сделанной видеозаписи нужно обращать внимание на корректность ее использования. Так, например, многократные показ и публичное обсуждение ошибочных форм поведения отдельных игроков может задевать их чувство собственного достоинства.

В заключение можно сказать, что ролевые игры позволяют сократить время приобретения профессионального опыта, нарабатывается терминология и база по специальной тематике, усваивается деловая лексика, студенты знакомятся со стратегией поведения в каждой ситуации общения, в которой им придется столкнуться в будущем, приобретают социальный опыт (коммуникации, принятия решений). Поэтому можно надеяться, что менее заметным будет переход от учебы к работе. Подобный прием обучения отличается от скучных рутинных занятий и очень нравится студентам, что в свою очередь повышает интерес к изучению языка.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991.
2. Котлярова Т. В. Использование ролевой игры при обучении иностранному языку / Вопросы современной филологии и методики

обучения иностранным языкам в вузе и школе: сб. ст. IX всерос. науч.-практ. конф. Пенза: РИО ПГСХА, 2007. С. 103-104.

3. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка (из опыта работы). – М., 1984.

4. Эльконин Д. Б. Психология игры. Изд-е 2-е. М.: Владос, 1999. – 360 с.

Рябенко К. А.

(РГПУ, Санкт-Петербург)

Научный руководитель – Трубицина О.И., канд. пед. наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Технология геймификации и ее применение на уроках иностранного языка является в настоящее время весьма перспективной для дальнейшего изучения в связи с возрастающей интеграцией информационно-коммуникационных технологий в нашу повседневную жизнь и в учебный процесс. В статье рассмотрено такое явление, как геймификация, ее использование на уроках иностранного языка. Дан краткий исторический обзор данной методики, описание применения геймификации и ее компонентов в образовательном процессе.

Ключевые слова: игра, геймификация, игровой дизайн, коммуникативная компетентность, мотивация.

Riabenko K.A.

(Saint-Petersburg)

Academic supervisor – Trubitsina O.A., Ph.D. Pedagogy

USE OF GAMIFICATION TECHNOLOGIES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The technology of gamification and its use in foreign language lessons is currently very promising for further study due to the increasing integration of technologies in our daily life and in the learning process. The article discusses the phenomenon of gamification, its use in foreign language lessons. A brief historical overview of this technique, a description of the application of gamification and its components in the educational process is given in the article.

Key words: game, gamification, game design, communicative competence, motivation.

В настоящее время современные технологии и социальные сети составляют большую часть человеческой жизни с самого раннего детства до старшего возраста. С изобретением технологии Web 2.0, появилось огромное количество новых веб-сайтов, сервисов, блогов и социальных сетей, данные технологии продолжают развиваться.

Применение игровых технологий для приобретения базовых навыков, в том числе и на уроках иностранного языка, является одним из наиболее эффективных способов обучения. Учащиеся имеют возможность приобрести различные навыки в образовательных играх.

Растущая популярность геймификации проистекает из убежденности в ее потенциале для стимулирования мотивации, поведенческих изменений, дружеской конкуренции и сотрудничества в разных контекстах, таких как взаимодействие с социумом, производительность и толерантность. Как и в случае с любой новой и перспективной технологией, она применяется в различных областях, включая маркетинг, здравоохранение, человеческие ресурсы, образование, защиту окружающей среды и благосостояние. Геймификация – это междисциплинарная концепция, охватывающая целый ряд теоретических и эмпирических знаний, технологических областей и платформ и управляемая множеством практических мотивов.

В настоящее время термин “геймификация” все чаще стал использоваться применительно к обучению. Игровые технологии позволяют поддерживать интерес к получению знаний и создают соответствующую мотивацию. «Геймификация (от англ. gamification) – применение для прикладного программного обеспечения и веб-сайтов подходов, характерных для компьютерных игр в неигровых процессах с целью привлечения пользователей и потребителей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов, услуг» [3]. Данный термин является заимствованием и отчасти идентичен понятию «Игровые технологии» в отечественной педагогике.

Основу игровых технологий составляет игра как форма деятельности людей и активный метод обучения. Однако есть и определенные различия у данных понятий. Обучение на основе игры побуждает учиться лучше за счет элемента соревновательности, где набор необходимых знаний необходим для «выживания» в игре, и именно на этом основывается игровое обучение [1]. При этом геймификация заключается в использовании игровых механик, чтобы сделать скучное занятие интересным. Игра как уникальный феномен общечеловеческой культуры прошла длительный этап развития, аккумулируя ценности культуры, и служит проводником накопленного человечеством опыта взаимоотношений и способов деятельности от старших младшим поколениям. По Г.А. Ляпиной «отношение к применению игр в процессе обучения менялось в истории образования не единожды, причем от полного неприятия такой формы обучения до построения образовательного

процесса на 100 % с опорой на игру. В античной литературе упоминания об играх встречаются у Платона и Аристотеля, которые задумывались над значением игр в физическом воспитании детей. Впервые стремление использовать игры в ходе обучения отражено в педагогической литературе I в. н.э. Итальянский педагог Квинтилиан рекомендовал вводить в процесс обучения игровые приемы» [2, с. 14]. Таким образом, можно утверждать, что первые попытки реализации игровых технологий в образовании были замечены еще много веков назад.

В энциклопедическом словаре дается определение игры как вида непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе [6]. Игра имеет важное значение в обучении, воспитании и развитии, психологической подготовке к профессиональной деятельности. А.В. Мордовская выделяет следующие основные функции игры: «обучающая, воспитывающая, развивающая, социокультурная, коммуникативная, диагностическая, психотерапевтическая, коррекционная, релаксационная, развлекательная» [5, с. 59].

Исследования по вопросам геймификации и использования игр в обучении отражены в работах отечественных авторов: Мордовской А.В., Ермолаевой М.Г., Кавтарадзе Д.Н., Ляпиной Г.А., Барсегян Т.В., Элькониной Д.Б., Давыдова В.В., Занкова Л.В. и зарубежных авторов: Dodge B. B., March T., Marczewski A., Deterding S., Kahled R., Nacke L. и др.

Данный метод позволяет рассмотреть термины, теории, различный материал с разных сторон, что развивает творческое мышление и творческий подход к работе.

Как мы уже отметили ранее, одной из ключевых областей, в которых активно изучается применение игровых технологий, является образование. Мотивация является одним из важных условий успеваемости студентов. Она влияет на усилия и время, которые обучающийся готов потратить на самообразование в свободное время, на внимание, которое обучающийся уделяет предмету.

Геймификация в образовании предполагает внедрение элементов различных игр в учебный процесс. Путем включения игровых технологий в разработку учебного процесса учитель может вызвать активное участие учащихся в урочной деятельности, влиять на их поведение, добиваясь хорошей дисциплины и полного вовлечения каждого учащегося в процесс. продуктивный опыт обучения [8].

Концепция геймификации базируется на использовании игровых элементов и методов игрового дизайна в неигровых контекстах, таких, как разработка урочной деятельности. Сторонники данной концепции считают, что любая учебная задача, задание, процесс или теоретический материал могут быть поданы в игровой форме, доступной и увлекательной для учащихся.

Данная концепция включает в себя четыре аспекта: непосредственно игра, игровые элементы, дизайн и неигровой контекст

Вышеназванные аспекты исследователи Sailer, Hense, Mandl, Klevers поясняют в своей работе следующим образом.

Под игровым аспектом, как правило, подразумеваются следующие компоненты: цель, которая должна быть достигнута; ограничивающие правила, определяющие, как достичь цели; система обратной связи, которая предоставляет информацию о прогрессе в достижении цели; и тот факт, что участие является добровольным.

Игровые элементы, используемые в процессе применения геймификации на уроке, включают в себя очки, которые учащийся получает за успешно выполненное задание, уровни, квесты, таблицы прогресса учащихся, награды за участие.

Аспект «дизайн» относится к использованию игрового дизайна при проектировании урока. Как правило, игры проектируются с целью развлечения, но при применении на уроках иностранного языка обязательным условием является целенаправленность игры. Кроме того, данные игры должны давать учащимся возможность проявить творческий подход. Игры должны быть оригинальными и запоминающимися. Хороший игровой дизайн, разработка и проект игры сбалансированы и подталкивают ученика к участию и рефлексии после принятия участия в игре.

что касается неигрового контекста, как мы писали ранее, область применения геймификации очень широка. Область применения данной технологии описывается термином «неигровые контексты». Помимо этого, данный термин подразумевает, что применение игр на уроках иностранного языка не ставит развлечение как самоцель. Цели применения технологии геймификации на уроке учитель ставит для себя сам, и цели эти являются учебными, как, например, усвоение или повторение материала [9].

Поставленные учителем образовательные цели будут рассматриваться учащимся как проблемы, которые необходимо выполнить, чтобы перейти от одного этапа игры к другому. В итоге переход от одного этапа к другому становится частью процесса обучения иностранному языку. Данная технология является альтернативой для преподавателей, которые хотели бы эффективно планировать урочную деятельность, интересно преподнести материал в доступной учащимся игровой форме. Кроме того, ученики становятся более мотивированными. В ходе образовательной игры, спроектированной с опорой на четыре аспекта геймификации, достижения учащихся публично признаются и поощряются через систему вознаграждений.

Подводя итоги, можно сделать заключение, что использование геймификации на уроках иностранного языка способствует лучшему

усвоению информации, формированию положительного отношения к изучаемому предмету.

Применение геймификации помогает учащемуся преодолеть стеснение, на основе положительной обратной связи и используемых игровых элементов формируется положительная внутренняя мотивация ученика. Правильно проектируя уроки иностранного языка, интегрируя игровые технологии, педагог получает возможность формировать навыки письма, чтения, аудирования и разговора у учащихся, в целом способствуя развитию их коммуникативной компетентности, мотивирует учеников на сотрудничество и взаимодействие. Однако важным условием достижения успеха с использованием технологий геймификации на уроках иностранного языка является наличие четко сформулированной цели, целесообразной возрасту обучающихся, их уровню владения языком, подробно и тщательно сформулированные задачи, правила, понятные для участников и формальные критерии оценки. Применение игровых механик в обучении, награждение очками за успешное выполнение заданий, наличие элемента соревновательности, использование рейтингов обучающихся позволяют организовать обучение на новом уровне, подталкивая к новым успехам, интенсивно мотивируя обучающихся.

Игровые технологии вызывают все больший интерес не только у педагогов, психологов, а также у специалистов из различных областей знаний. Их активно внедряют не только в учебных заведениях, системе повышения квалификации, при обучении персонала в организациях, на производственных предприятиях и т.п. В процессе игры формируется мотивация достижения в совместной учебной деятельности. Игровые методы, с одной стороны, интенсивно способствуют приобретению новых знаний, с другой – компенсируют информационную перегрузку психологическим, эмоциональным и физиологическим отдыхом, необходимым для учащихся. Технология геймификации и ее применение на уроках иностранного языка является в настоящее время весьма перспективной для дальнейшего изучения в связи с возрастающей интеграцией информационно-коммуникационных технологий в нашу повседневную жизнь и в учебный процесс.

Литература

1. Кокоулина О. Геймификация и игровое обучение: в чем разница? Сайт ispring.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/geimifikatsiya-i-igrovoe-obuchenie/>
2. Ляпина Г.А. Теория и практика игр / Г.А. Ляпина: Учебно-методическое пособие для студентов вузов. – Уфа: Академия ВЭГУ, 2009. – 160 с.
3. Мазелиз А.Л. Геймификация в электронном обучении [Электронный ресурс]. – URL: http://www.muh.ru/content/doc/2015/gamification_st_2015.pdf

4. Мацуца К.И. Некоторые аспекты применения компьютерных игр на уроках информатики /Образовательные технологии XXI века. ОТ'08. Матлы VII городской науч.-практ. конф. – М., 2008. – С. 102-106.

5. Мордовская А.В. Интерактивные образовательные технологии в вузе: учебное пособие / А.В. Мордовская. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013. – 106 с.

6. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.

7. Щербаков Ю.П. Что такое образовательный веб-квест? [Электронный ресурс]. – URL: https://edugalaxy.intel.ru/conf/2014/capplication/view_all

8. Linehan, C., Kirman, B., Lawson, S., & Chan, G. Practical, appropriate, empirically-validated guidelines for designing educational games. In ACM Annual Conference on Human Factors in Computing Systems, May 7–12 (pp. 1979–1988). Canada: Vancouver, 2011.

9. Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., Klevers, M. // Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A, 2013, № 19, pp. 28-37.

Сабатин Сантос Т. Медина Жоан Пауло,
(ГИРЯЗ, Москва)

Научный руководитель – Будник Е.А., канд. пед. наук

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В БРАЗИЛИИ

Аннотация. В статье дается оценка методическому изложению материалов учебных пособий по РКИ бразильских авторов и степень их соответствия современным стандартам и принципам методики преподавания РКИ. А также констатируется необходимость опоры на культурологическую составляющую учебных текстов.

Ключевые слова: методика РКИ, учебник, компетенции, культурологический принцип.

Sabadin Santos T. Medina Joan Paulo
(Moscow)

Academic supervisor Budnik Ye.D., Ph. D. in Pedagogy

METHODOLOGICAL PROBLEMS IN THE WORK OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN BRAZIL

Abstract. The article assesses the methodological presentation of the materials of textbooks on Russian as a foreign language by Brazilian authors and

the degree of their compliance with modern standards and principles of the methodology of teaching Russian as a foreign language. And also the necessity of reliance on the cultural component of educational texts is stated.

Key words: methodology of Russian as a foreign language, textbook, competencies, culturological principle.

Проблемы профессиональной подготовки учителя иностранных языков (в частности, русского языка как иностранного (далее, РКИ)) в Бразилии весьма актуальны. Многочисленные источники подтверждают тот факт, что профессиональное развитие учителей (курсы повышения квалификации, стажировки, и т.д.) часто находится в дефиците, бывает второстепенным, удаленным, одноразовым, не связанным с широкой стратегией и не предназначенным для учителей, которые больше всего в нем нуждаются [8, с. 46]. Но проблема начинается гораздо раньше: уже на этапе обучения формирование компетенций учителей является одной из наиболее значимых проблем, требующих дальнейшего осмысления ряда компонентов, составляющих ее содержание, и поиска эффективных условий и технологий перестройки подготовки кадров.

В Бразилии современная методика преподавания иностранных языков старается уделять особое внимание профессионально-коммуникативной компетенции, в частности профессиональной речи. К сожалению, не всегда успешно это применимо к преподаванию РКИ. В условиях обучения другому языку, а, следовательно, и культуре, уместно говорить о возникновении диалога культур. Однако, вопрос об установлении межкультурного диалога с опорой на учебник остается открытым. Лишь познавая лингвистические, психолого-педагогические и методические основы своей профессии через культуру, учителя могут соответствовать основополагающим компонентам профессиональной подготовки педагога.

На сегодняшний момент обучение РКИ бразильских учащихся характеризуется практически полным отсутствием как научного описания методики, так и качественных учебных материалов. Применяющиеся методики направлены на чисто лингвистические стороны изучения РКИ: фонетику, лексику, грамматику, что недопустимо с точки зрения культурологического подхода к образованию и коммуникативного метода обучения иностранным языкам. Но и у таких пособий отмечаются значительные недостатки в поступательном изложении материала, речь о которых пойдет далее. Более того, несистематизированные учебные материалы затрудняют привлечение культурологического аспекта в изучение РКИ и работу на формирование прикладных компетенций обучающихся. Как показывает практика, целеполагание обучения не выходит за рамки языковых навыков. Не вызывает сомнений тот факт, что лингвокультурологический подход в обучении РКИ играет важную роль, позволяя научить студентов русскому языку не только как средству

общения, но и как средству познания национальной культуры русского народа. Этому способствует наличие национально-ориентированных пособий, содержащих аутентичные тексты по русскому языку, описывающие русские реалии.

Для того, чтобы речь учителя на профессиональном уровне установилась, необходима опора на учебные пособия, позволяющие преподавателю конкретизировать и систематизировать языковые и культурные знания учащегося. Но, к сожалению, ситуация такова, что преподавателю приходится либо работать по учебникам, не учитывающим национальность обучающихся (напр., «Русский язык для всех»), либо готовить свой материал, но зачастую без соблюдения методических принципов обучения РКИ.

Ярким примером пособия с чисто лингвистической направленностью и отсутствием культурологического содержания является «Курс русского языка: с начального до продвинутого уровня» Оливейры Винисиус де Ежидио [6]. Несмотря на название, оно предназначено для начального уровня, что подтверждает объем вокабуляра (около 1500 слов) и грамматические темы (предложный, винительный и родительный падежи). Цель пособия, по словам автора, усвоение грамматических особенностей, а не обучение коммуникации, т.е. педагогическая основа не соответствует современной методике обучения РКИ, для которой грамматика не является целью обучения, а важным средством овладения коммуникативной компетенцией [4 с. 254]. По этому краткому и противоречивому описанию можно сделать вывод, что пособие было разработано преподавателем РКИ, который не учитывал основы учебниковедения и обучения РКИ как научной дисциплины.

Анализ изложения обучающего материала подтверждает предположение, что пособие по РКИ написано непрофессионалом. В пособии выявлены существенные методические ошибки и неточности. Перечислим шесть основных ошибок с небольшими пояснениями: (1) многочисленные примеры общих вопросов в диалогах с одой репликой коммуникантов (*нет развития речи*, зд. и далее прим. автора); (2) объяснения грамматических правил не ясные и часто противоречивые (*ошибки в переводе с португальского языка*); (3) внимание на исключения из правил с самых первых уроков (*материал не закреплен для работы с исключениями*); (4) многократно повторяющиеся переводы ранее изученной лексики (*минимизация затрат сил на запоминание новой лексики*); (5) часто встречаются объяснения, не соответствующие уровню владения языком обучающихся; (6) разговорный стиль изложения материала (*разговорная речь не предназначена для изложения грамматических правил*).

Еще одно пособие «Самоучитель русского языка» М. Доленги [7] представляет собой материал, опирающийся на устаревшую грамматико-

переводную концепцию обучения иностранному языку. Оба пособия не соблюдают современные методические принципы, а содержат часто неудачные приемы обучения РКИ: пособия вряд ли могли бы быть эффективно использованы в учебном процессе. Таким образом, анализ этих учебников указывает на срочную необходимость создания новых материалов для обучения РКИ бразильцев.

Тем не менее, отметим учебник «Говори по-русски» Т.Кастро [5], который является хорошим примером учебника от автора-филолога, где материал излагается с учетом коммуникативно-деятельностного принципа методики преподавания РКИ, но со значительными методическими недостатками, особенно с точки зрения изложения грамматики и последовательности подачи нового материала.

Таким образом, современная ситуация в обучении РКИ в Бразилии такова, что преподаватели, обладая обширными теоретическими знаниями, часто оставляют лингвокультурологический аспект в стороне или, в лучшем случае, искусственно прикрепляют к какой-либо стадии урока или отдельному упражнению/тексту. Для успешного выполнения профессиональной задачи учителю в качестве основных принципов следует опираться на культурунаправленность, рефлексивность иноязычного образования [2, с. 217], увеличить объем культурологических компонентов в пособиях и глубже познакомиться с методическими принципами учебниковедения.

Литература

1. Крючкова Л.С. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Вопросы образования. Языки и специальность. 2013. № 1. С. 12-17.
2. Умеренков С.Ю. основные направления и проблемы профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2017, № 3, с. 217-224.
3. Щукин А.Н. Основы учебниковедения в преподавании русского языка как иностранного: Учебное пособие. – М., 2016. – 120 с.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ФЛИНТА; Наука, 2017. 512 с.
5. Castro Tanira Fale russo – primeira parte. Porto Alegre: Ed. Plátano, 2005.
6. Oliveira B. E. Curso de russo: do básico ao avançado. RussiaNet.
7. Доленга Марина. Самоучитель русского языка с упражнениями, отрывками для чтения. Edição 2 ed. Local e editora da publicação Rio de Janeiro : Globo, 1955.
8. Brazil Teachers Development and Incentives. A Strategic Framework., p.

Сарвилова И.Е.
(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Елисеева А.А., канд. филол. наук

ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ИХ АССИМИЛЯЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье исследуются заимствования из немецкого языка с точки зрения их ассимиляции на разных уровнях в английском языке. Отмечается, что изучение заимствований – важный социокультурный аспект изучения английского языка и потому подлежит включению в программу обучения английскому языку.

Ключевые слова: заимствование, орфографическая, фонетическая, грамматическая ассимиляция.

Sarvilova I.E.
(Moscow)

Academic supervisor – Eliseeva A.A., Ph.D. in Philology

LOAN WORDS FROM GERMAN LANGUAGE AND THEIR ASSIMILATION IN ENGLISH LANGUAGE

Abstract: In this paper loan words from the German language are analyzed from the point of view of their assimilation on different levels of the English language. It is marked that studying loan words is an important sociocultural aspect of learning English and that is why it should be included in English-learning courses.

Key words: loan word, orthographic, phonetic, grammatical assimilation.

Заимствование – это переход элементов одного языка в другой как результат взаимодействия языков или сами элементы, перенесенные из одного языка в другой [1]. Заимствование может быть устным (воспроизводит общий фонетический облик слова), а также письменным или книжным (производится транслитерация слова).

Изучением заимствований в английском языке занимаются такие ветви лингвистических наук, как социолингвистика или историческая лингвистика. Такие лингвисты как А.А. Реформатский, Б.А. Серебренников и В.П. Секирин внесли свой вклад в изучение

заимствований в английском языке. Также современные проблемы заимствования были исследованы такими учеными как А.А. Зализняк и И.Р. Сапранова.

Исследования ученых-лингвистов (В. Фромкин, Р. Родман, Н. Хайамс) показывают, что из 20 000 наиболее употребляемых слов в английском языке, около трех пятых этого количества составляет заимствованная лексика [3].

Заимствования из других языков вошли в английский язык путем языковых контактов с другими народами и культурами. Изучение заимствований остается актуальной лингвистической задачей, так как все современные языки функционируют в условиях глобализации.

М. А. Брейтер выделяет следующие причины заимствований:

1. отсутствие соответствующего понятия в языке;
2. отсутствие соответствующего (более точного) наименования или его проигрыш в конкуренции с заимствованием в языке;
3. обеспечение стилистического (эмфатического) эффекта;
4. выражение позитивных или негативных коннотаций, которыми не обладает эквивалентная единица в языке [2].

Все немецкие заимствования в английском языке можно разделить на несколько тематических групп:

- понятия, относящиеся к торговле (*kreuzer* – *крейцер*, название монеты; *groschen* – *гроши*; *plunder* – *грабеж*) – 16, 18 века;
- термины горной промышленности (*zinc*; *bismut*; *cobalt*) – 16, 18 века;
- минералогические и геологические термины (*spathic* – *шпатовый*; *sinter* – *окалина*, *шлак*; *wolfram* – *вольфрам*; *hornblende* – *роговая обманка*; *nickel* – *никель*; *meerschaum* – *морская пенка*; *speiss* – *штейн*; *iceberg* – *айсберг*; *gletscher* – *ледник*) – 18 век;
- заимствования из области гуманитарных наук, общественной жизни и политики (*Middle English* – *Mittelenglisch*; *umlaut*; *ablaut*; *grade* – *Grad*; *breaking*; *folk*; *etymology* – *Folksetymologie*; *vowel-shift* – *Lauterverschiebung*; *loanword* – *Lehnwort*) – 19 век;
- слова из области музыки (*leitmotiv*; *kapellmeister*; *claviatur*) – 19 век;
- понятия, относящиеся к военному делу (*halt* – *стой!*; *junker* – *юнкер*; *lance-knight* – *ландскнехт*; *fieldmarshal* – *фельдмаршал*; *Luftwaffe* – *военная авиация*; *Panzer* – *танк*; *U-Boot* – *подводная лодка*; *verboten* – *запрещено*; *achtung* – *внимание*) – 16, 18, 20 века;
- слова, обозначающие продукты, напитки и предметы обихода (*marzipan*; *kohl-rabi*; *schnapps*; *kummel*; *kirsch*; *vermuth*; *stein*; *lagerbeer*; *sauerkraut*; *hamburger*) – 19, 20 века;
- спортивные термины (*abseiling*; *blitz*; *foosball*) – 21 век;

Некоторые немецкие заимствования активно употребляются в современном английском языке в средствах массовой информации и разговорной речи. Например: *Zeitgeist* (*дух времени*, *дух эпохи*): *It is purely a*

matter of zeitgeist, or is there some sensible explanation?; Doppelgänger (двойник; злобный двойник): Unless there's a doppelgänger on the other side or maybe a hill where over here there's a cleared area, there's no way of stopping that; Schadenfreude (злопадоство): Schadenfreude or not – it does no good, spend money on something that has really no practical use anyway; Wanderlust (страсть к путешествиям): For people who have the wanderlust there are some nice tours around these parts; Keep schtum (держат язык за зубами): I can't tell you because you will not be able to keep schtum about it [4].

Эпохи развития словарного состава современного английского языка напрямую связаны с историей. Английский язык является германским языком со всеми характерными чертами, присущими ему на всех этапах становления и развития. Можно сделать вывод, что, принимая слова из немецкого языка, английский язык не утратил своей самобытности, напротив, лексический состав современного английского языка значительно обогатился благодаря заимствованиям.

Когда заимствуется какая-либо лексическая единица, она адаптируется к фонологической системе заимствующего языка, т.е. отсутствующие звуки заменяются наиболее близкими. Помимо фонетической, заимствованное слово подвергается также орфографической и грамматической (морфологической) адаптациям. Характер этой адаптации зависит от того, насколько внешний облик заимствованного слова соответствует морфологическим моделям заимствующего языка. Например, немецкое слово *Blitzkrieg* было сокращено в английском языке до формы *blitz* и в таком виде закрепилось в языке. Если в языке отсутствуют какие-либо графические элементы, то они также заменяются своими. Например, немецкое *Löss* (лессовая порода, лессовый грунт) пришло в английский язык в виде *loess*. Также при написании заимствованных существительных из немецкого языка исчезает заглавная буква.

Заимствования, пришедшие в английский язык из немецкого языка, в ходе грамматической ассимиляции претерпевают различные изменения. Например, исчезает артикль, а вместе с ним и категории рода, числа и падежа имени существительного (*das Schnitzel* – нем. – *schnitzel* – англ.; *der Kindergarten* – нем. – *kindergarten* – англ.).

The child developed beautifully in her new kindergarten. (англ.) - Wollen Sie mich zurück in den Kindergarten stecken? (нем.)

Заимствованные из немецкого языка существительные образуют множественное число согласно правилам английского языка (*der Rucksack* – *die Rucksäcke* – нем. – *rucksack* – *rucksacks* – англ.).

Прилагательные, заимствованные из немецкого языка, также подвергаются грамматической ассимиляции. Так, например, они образуют степени сравнения согласно правилам английского языка: *schmutzig* –

schmutziger – am schmutzigsten (нем.) – schmutzy – schmutzier – the schmutziest (англ.).

При изучении английского языка могут возникнуть трудности из-за неполной ассимиляции некоторых заимствований на орфографическом, фонетическом и грамматическом уровнях, так как сохраняется орфография, фонетика и некоторые грамматические особенности языка, откуда пришло то или иное заимствование. Например, в слове *kraut* (квашеная капуста) сохраняется произношение согласно правилам немецкого языка; слово *autobahn* (автомагистраль) имеет два варианта образования множественного числа: *autobahnen* (согласно правилам немецкого языка) и *autobahns* (согласно правилам английского языка). Заимствования ассимилируются не только на морфологическом, но и на семантическом уровне, что также вызывает трудности при изучении английского языка (*weltschmerz; fachidiot; coffee klatsch*).

Результаты данного исследования могут быть применены как в курсе лексикологии, так и на практических занятиях по английскому языку при обучении лексике, т.к. знание заимствованной лексики значительно обогащает словарный запас изучаемого языка.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://slovar.cc/enc/bolshoy/2085457.html> Дата доступа: 01.02.2019
2. Брейтер, М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: пособие для иностранных студентов-русистов/ – Владивосток: Диалог; МГУ, 1997. – 155 с.
3. Фромкин, В., Родман, Р., Хайамс, Н. Введение в язык 9 изд./ Фромкин, В., Родман, Р., Хайамс, Н.; под ред. Майкла Розенберга./ - Wadsworth, Cengage Learning, 2003. – 620 с.
4. theidioms.com [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.theidioms.com/keep-schtum/> Дата доступа: 10.02.2019

Сидоров Е.Ю.

(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Гальскова Н.Д., д. пед. наук

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ С ДРУГИМИ УЧЕБНЫМИ ПРЕДМЕТАМИ

Аннотация. Системное использование межпредметных и интегративных связей на уроках иностранного языка позволяют получить ученику наиболее полное представление о картине мира, дают ему более

широкие возможности для самоопределения. Иностранный язык, как никакой другой учебный предмет, открыт для использования содержания из других областей науки, содержания других учебных предметов. В данной статье раскрывается роль и значение межпредметных связей в обучении иностранному языку в школе. Систематическое использование межпредметных познавательных задач в форме проблемных вопросов, количественных задач, практических заданий обеспечивает формирование умений учащихся устанавливать и усваивать связи между знаниями из различных предметов. В этом заключена важнейшая развивающая функция обучения иностранному языку.

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку; иностранные языки в школе; межпредметные связи в обучении иностранному языку.

Sidorov E.Y.

(Moscow)

Academic supervisor: Galskova N.D., Ph.D. in Pedagogy

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS WITH OTHER ACADEMIC SUBJECTS

Abstract: The systematic use of interdisciplinary and integrative connections in foreign language lessons allows the student to get the most complete picture of the picture of the world, gives him more opportunities for self-determination. A foreign language, like no other academic subject, is open to the use of content from other areas of science, the content of other academic subjects. This article reveals the role and importance of interdisciplinary connections in teaching a foreign language at school. The systematic use of interdisciplinary cognitive tasks in the form of problematic issues, quantitative tasks, and practical tasks ensures the formation of students' ability to establish and assimilate the links between knowledge from various subjects. This is the most important developmental function of learning a foreign language.

Key words: Foreign language teaching methods; foreign languages at school; interdisciplinary communication in teaching a foreign language.

Современный образовательный процесс, в центре которого находится непосредственно ученик, необычайно широк. Зачастую изучение одного предмета выходит за собственные рамки и касается другого предмета. В теории обучения иностранным языкам особо подчеркивается, что особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что он как бы “беспредметен”: он, являясь деятельностным предметом, изучается как средство общения и познания, а тематика и речевые

ситуации привносятся в учебный процесс извне. Этим подчеркивается связь иностранного языка с другими учебными предметами.

Следует также отметить, что результат обучения учащихся иностранному языку не может и не должен сводиться только к овладению школьниками лингвистическими и речевыми компонентами. Объектом изучения иностранного языка является широкая совокупность знаний, навыков и умений, которая выходит за пределы собственно исключительно языка в окружающий школьников мир и мир страны изучаемого языка, что и призвано способствовать не только речевому, но и личностному развитию обучающихся.

Можно выделить несколько ветвей связи иностранного языка с другими учебными предметами, а именно: связь с естественно-научными предметами и техническими предметами, связь с литературой и с русским языком, а также связь с искусством. Учителю иностранного языка необходимо видеть эти связи, находить их как в учебных материалах, так и в реальном учебном процессе.

Например, в процессе обучения иностранному языку обучающиеся не только учат язык, но и изучают культуру, историю, географическое положение страны изучаемого языка, традиции его носителя. И здесь наблюдается непосредственная связь с таким предметом, как «Всеобщая история».

Изучая историю, они обращаются к различным историческим датам, что способствует овладению ими таким грамматическим явлением, как числительные. Следовательно, в данном случае мы имеем дело с непосредственной связью иностранного языка с математикой. Надо сказать, что анализ содержания УМК английского языка для общеобразовательных школ показывает, что эта связь проявляется в 4-5 классах, когда школьники, изучая цифры, решают математические примеры, комментируя их на иностранном языке.

Анализ учебника показывает также, что в них достаточно часто встречаются задания, которые требуют от учащихся географических знаний, например, чтение иноязычных текстов на географические темы, работа с географической картой страны изучаемого языка, и др. Учащимся нередко необходимо на определенном уровне рассказать о своем месте жительства, его достопримечательностях и особенностях. Так, например, в учебнике есть отдельный раздел («Spotlight on Russia»), связанный с обычаями и географией России. Использование материалов и информации данного раздела позволяет учителю полнее реализовать межпредметные аспекты обучения иностранному языку.

Нельзя не отметить связь английского языка с Обществознанием. Так, например, в названном выше учебнике для 9 класса уделяется большое внимание теме «Конфликты». Обучающиеся читают разные тексты, пишут

эссе, в которых приводят свои собственные мысли, связанные с конфликтами.

Подобная проблематизация содержания обучения позволяет не только сформировать у школьников умение выражать свои мысли на английском языке, но и развивать у них умения обсуждать социально-значимые вопросы.

В век информационных технологий сложно отрицать связь английского языка и информатики. Учителя активно используют интерактивные доски, демонстрируя школьникам компьютерные презентации, обращаются к видео – и аудиоподкастам блогам, веб-сайтам. Все эти компьютерные технологии являются сегодня неотъемлемой частью не только учебного процесса, но и жизни современного школьника, который много времени проводит с различными гаджетами. Нельзя не согласиться с теми проблемами, которые, в связи с этим возникают, но в то же время известно, что, например, компьютерные игры позволяют школьнику расширить свой лексический запас иностранного, прежде всего, английского языка. Поэтому учителю рекомендуется включать их, наряду с другими элементами информатики и робототехники, в содержание обучения иностранному языку.

Традиционно, когда говорят о межпредметных связях иностранного языка, имеют в виду литературу и русский язык. Во-первых, в школьном курсе литературы выделяется определенное количество часов на изучение зарубежной литературы. Во-вторых, школьники знакомятся на уроках иностранного языка с произведениями зарубежных авторов, в том числе авторов страны изучаемого иностранного языка. Поэтому, когда, например, в учебнике английского языка встречается отрывок из произведения Марка Твена, связь с уроками литературы очевидна. В-третьих, школьники работают с иноязычным текстом так же, как и с русскоязычным текстом на уроке литературы. Они пытаются вникнуть в суть написанного, познакомиться с автором поближе, понять то, что он хотел донести до своего читателя. Таким образом, в обоих случаях речь идет о формировании у них навыков и умений смыслового чтения и универсальных учебных действий.

Что касается связи иностранного языка с русским языком, то, как особо подчеркивается в методике обучения иностранным языкам, их объединяет общая направленность на приобщение школьников к системам коммуникации, на освоение ими языковыми средствами общения. Достаточно провести несколько параллелей в изучении этих предметов. Например, при введении нового грамматического явления учитель, как правило, отталкивается от знаний учащихся в родном языке. В обоих языках есть существительное, глагол, местоимение, подлежащее, сказуемое, вопросительные и восклицательные предложения и т. д. Отдельные слова в русском языке созвучны, например, с английскими и

обозначают одно и то же. Существует и определенная общность в правила постановки знаков препинания, и др. Однако, необходимо отметить, что, как справедливо отмечает Н.Д. Гальскова, между дисциплинами «иностранный язык» и «родной язык» в области целеполагания «...больше различий, чем общности. Различия объясняются тем, что основной и ведущей целью преподавания иностранного языка является коммуникативная цель, которая определяет весь учебный процесс, в то время как преподавании родного языка эта цель не является главной». И учителю это необходимо учитывать, если он стремится научить школьников способности использовать иностранный язык как средство взаимодействия.

В заключение отметим следующее. Межпредметные связи выполняют важные образовательные функции, которые кратко могут быть представлены следующим образом: 1) формирование общей системы знаний учащихся о реальном мире; 2) создание условий для переноса знаний, навыков и умений из одной предметной области в другую; 3) практическое применение и разностороннее осмысление получаемой информации и знаний. Полноценная реализация данных функций возможна в том случае, если учитель осознает актуальность межпредметных аспектов содержания обучения иностранному языку и владеет технологией их использования в реальном образовательном процессе.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Еще раз о лингводидактике // Иностранные языки в школе. - 2008. - № 8. - С. 2-12.
2. Гальскова, Н.Д. Лингводидактика : учеб.пособие. – М. : МГОУ, 2014. – 242 с.
3. Гальскова, Н.Д., Василевичь А.П. и др. Методика обучения иностранным языкам. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017.
4. Гальскова, Н.Д. Основные факторы, детерминирующие специфику современного лингвистического образования / Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях. - М. : МГОУ, 2016.- С. 50-53.
5. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] : пространство исследования // Иностранные языки в школе. - 2017. - № 3. - С. 2-9.
6. Гальскова Н.Д., Н. И. Гез. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для вузов. - М. : Академия, 2008. – 336 с.
7. Гурьев А.И., Межпредметные связи в теории и практике современного образования // Инновационные процессы в системе современного образования. Материалы Всеросс. Научно-практ. конференции – Горно-Алтайск, 1999 – 160 с.

8. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. - М. : Московский университет, 1986. – 176 с.

Скрипка А.А.
(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Василевич А.П., д.филол. наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Основой успешного обучения иностранному языку является замотивированность обучающихся в получении данных. В задачу педагога входит создание для этого необходимых условий. На смену традиционным формам обучения приходят инновационные, которые помогают обучающимся с интересом окунуться в иноязычную среду, более продуктивно проводить время в компании с англоязычным текстом. Данная статья посвящена современным технологиям обучения иностранным языкам на примере использования видеоматериалов на уроках английского языка в начальной школе.

Ключевые слова: Информационная компетенция, инновационные методы обучения, активная образовательная среда, обучение иностранному языку в начальной школе, видеоматериалы.

Skripka A.A.
(Moscow)

Academic supervisor – Vasilevich A.P., Doctor in Philology

USING VIDEO MATERIALS AT ENGLISH LESSONS (PRIMARY SCHOOL)

Abstract. The purpose of learning a foreign language by students is their motivation in obtaining data. The main task of the teacher is to create appropriate conditions for the qualitative mastery of the language side of speech. Innovative forms of learning are replacing the traditional ones. They help students to plunge into a foreign language environment with interest, to spend more productive time in the company with English text. This article is devoted to modern technologies of teaching foreign languages on the example of using video materials in English language classes in elementary school.

Key words: information competence, innovative teaching methods, active educational environment, teaching foreign languages in primary school, video materials.

Нынешний мир, в котором беспрестанно возникает потребность в новых профессиях, в постоянном повышении квалификации, во внедрении компьютерных технологий в учебный процесс, способствует изменению уже устоявшихся форм организации учебного процесса. В требованиях федерального государственного образовательного стандарта прописано, что педагог должен развивать компьютерную и информационную компетенции обучающихся.

Современный школьник, благодаря своему «клиповому мышлению» и способности к multitasking уже неохотно воспринимает традиционные методы и приемы организации образовательного процесса, он идет «в ногу» со временем и хочет получать все более инновационные методы обучения.

В настоящий момент перед педагогом, начиная уже с начальной школы, возникает необходимость в создании активной образовательной среды, которая могла бы предоставить вероятность доступа к разнообразным источникам информации, способствовать удовлетворению интересов современного школьника, постоянно присутствующего в Интернет пространстве, которое является неотъемлемой частью действительности. Тем самым современный образовательный процесс должен использовать не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения [1].

Наиболее действенным фактором в использовании современных технологий обучения является ее информативность; велика ее роль и в повышении мотивации обучения. При непосредственном внедрении информационно-коммуникационных технологий (компьютер, интернет, электронная доска) можно использовать на уроке не только визуальные средства обучения (картинки, таблицы и т.д.), но и аудиовизуальные (видеоролики, отрывки из фильмов).

В арсенале современного преподавателя нередко можно найти полный ассортимент технических средств обучения, чаще всего самым доступным и распространенным является видеотехника, позволяющая варьировать методами аудирования и визуализации учебного материала. Несомненно, если в задачи педагога входит совершенствование урока по части его содержательной стороны и замотивированности обучающихся, то именно использование видеоматериала в процессе обучения меняет характер традиционного урока, делая его современным. Использование различных видеоматериалов на уроке иностранного языка может способствовать расширению кругозора, обогащению лексического и грамматического запаса обучающихся, общих знаний о стране изучаемого языка [4, с.115].

Использование видеоматериалов во время урока способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, среди которых можно выделить внимание и память. В момент просмотра тематического видеоролика в классе зарождается обстановка совместной

познавательной деятельности. В подобной ситуации даже самый рассеянный учащийся становится более внимательным. Это связано, в частности, с тем, что для восприятия содержания фильма следует затрачивать определенные усилия. Использование разнообразных источников поступления информации (слуховой и зрительный каналы, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запоминания страноведческого и языкового материала, тем самым увеличивается словарный запас, который поможет правильно воспринимать и воспроизводить иностранный текст [3, с. 22-23].

Использование видеоматериалов на уроке способно безгранично воздействовать на обучающихся, влиять на формирование их личностного отношения к просмотренному и услышанному материалу. К числу достоинств этого метода можно отнести непосредственное изображение реальной повседневности, использование крупного плана (в случае, если имеется в виду видеофрагмент), неназойливое предоставление информации, выразительность, наличие музыкального фона. Демонстрация иноязычного видеоматериала в начальной школе способна создать условия, максимально приближенные к естественным (естественная языковая среда – взаимодействие вкуче речевых и неречевых условий, которые способны отражать быт, историю, культуру и традиции носителей языка в фактах данного языка) [2, с.220-221].

Преимуществом трансляции видеоматериалов является то, что они объединяют в себе различные стороны акта речевого взаимодействия, в отличие от печатного или аудио материала, имеющих под собой либо информативную, воспитательную, образовательную или развивающую ценности. Помимо содержательной стороны общения, видеоматериалы охватывают визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, нередко обусловленных спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личности говорящих [5].

Преподаватель иностранного языка может использовать огромное количество существующих видеоматериалов: будь то рекламные ролики или интервью с известными личностями, мультипликационные фильмы или сюжеты из мировых кинолент, фрагменты новостей и телепередач.

Следует отметить, что в научно-методической литературе не существует строгой классификации видеоматериалов. Исходя из технической стороны вопроса, можно провести границу между видеозаписью (материалы, которые были записаны на информационный носитель) и остальными аудиовизуальными материалами, которые транслируются в эфире [6, с.55].

В последнее время современное образование чаще всего используют именно видеофильмы, особенно на уровне начального общего образования. Видеофильм является отдельным произведением

киноискусства. Рассмотрев данное понятие с технологической стороны, можно говорить о том, что фильм – это совокупность фотографических кадров, связанных единым сюжетом. Фильмы создаются путем записи изображений окружающего мира при помощи кинокамер, или производятся из отдельных изображений с использованием мультипликации или различных спецэффектов [7].

В соответствии со стилем передаваемой информации существует огромное количество видеоматериалов, которые можно разделить на несколько групп:

а) Художественные видеофильмы (мультфильмы, фрагменты спектаклей, художественные фильмы);

б) Публицистические, научно-популярные видеофильмы (интервью, документальные и учебные фильмы);

в) Информационные видеофильмы (реклама, выпуски новостей, телепередач, видеоролики);

г) Страноведческие видеофильмы (видеоэкскурсии) [8, с. 220].

В методическом плане можно предложить следующую классификацию видеоматериалов:

1. Видеофильмы, специально предназначенные для иноязычного обучения (видеокурсы, обучающие ролики, TED (аббревиатура от англ. technology, entertainment, design; технологии, развлечения, дизайн) и др. учебные фильмы);

2. Аутентичные видеофильмы или специально предназначенные для носителей языка, включающие в себя художественные фильмы и прямую трансляцию телепрограмм в эфире;

3. Видеофильмы, непосредственно разработанные самими преподавателями или обучающимися (например, для обучения по методу «Перевернутый класс») [9, с.350].

Первые два вида видеоматериалов широко используются в процессе обучения по причине их доступности и меньшей сложности к их подготовке. Те видеоматериалы, которые разработаны самостоятельно, способны решить многие задачи, поставленные педагогом: ведь он подбирает материал. самостоятельно, выбирает фрагменты для съемки, полностью влияет на процесс монтажа, направляя его в нужное русло. Для создания подобных материалов необходима затрата как энергетических ресурсов, так и временных, тщательное планирование всего хода работы и наличие соответствующего технического оборудования. Как и сюжеты, которые были специально предназначены для иноязычного обучения, самостоятельно разработанные фрагменты отличаются искусственно созданной речевой ситуацией.

Подводя итоги, можно сказать, что применение современных технологий, в частности, демонстрация видеоматериалов на уроках в начальной школе, дают дополнительные возможности модернизации

процесса обучения и реализации многообразных видов наглядности. Разумеется, те примеры, которые приведены в данной статье, не являются исчерпывающими; их совершенствованием занимаются многочисленные специалисты. Улучшение усвоения изучаемого материала происходит посредством их применения, тем самым происходит повышение эффективности обучения в целом.

Литература

1. Альбрехт К. Н. Использование ИКТ на уроках английского языка // Электронный научный журнал «Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journal.kuzspa.ru/articles/45/> Дата обращения: 30.11.2018
2. Андреасян И.М. и др. Практический курс методики преподавания иностранных языков. – Минск: ТетраСистемс, 2009, с.288.
3. Барменкова, О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе, 1999, № 3, с. 21.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 115 с.
5. Ганжара И.В. Об опыте использования новых образовательных технологий при обучении иностранному языку в видеоклассе // Иностранные языки в РГГУ [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=3614#21>. Дата обращения: 30.11.2018
6. Жолтикова Н.В. Обучение в сотрудничестве на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014, № 2 (февраль), с.136
7. Методики обучения детей английскому языку. Как обучать детей английскому языку и привить интерес? – 08.08.2016. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://veselajashkola.ru/shkola/metodiki-obucheniya-detej-anglijskomu-yazyku-kak-obuchat-detej-anglijskomu-yazyku-i-privit-interes/>. Дата обращения: 30.11.2018
8. Мухиддинова С.А., Уралова Д.С. Роль игры в процессе изучения английского языка в школе // Молодой ученый, 2013, № 7, с. 397.
9. Саидова З.Х. Использование новых технологий на уроках английского языка // Молодой ученый, 2016, № 7, с. 703-706.

Сорокина Е.В.
(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Акимова Н. В., канд.пед.наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы эффективного использования информационно–коммуникационных технологий при организации учебного процесса. Представлен обзор современных информационных технологий, которые могут быть использованы в образовании для повышения качества обучения. Компьютеры и информационные технологии - удобный инструмент, который при разумном использовании способен привнести в процесс образования элемент новизны, повысить интерес обучающихся к приобретению знаний, облегчить преподавателю задачу подготовки к занятиям.

Ключевые слова: информационные технологии, профессиональная деятельность, компьютерные ресурсы, новые образовательные технологии.

Sorokina E.V.
Moscow

Academic adviser Akimova N.V., PhD

USAGE OF COMPUTER-BASED PROGRAMS IN THE PROCESS OF TEACHING

Abstract: In the article the questions of information and communication technology usage in the teaching process are studied and the review of the studied technologies, aimed at the upgrading of the language teaching quality, is given. Computer based teaching programs and information technologies are regarded as a useful tool, which, if being used rationally, is able to bring the feature of novelty and level up the students' motivation of acquiring the language knowledge and help teachers in getting ready for their classes.

Key-words: information and communication technology, professional engagement, computer-based resources, new information technologies.

Создание и совершенствование компьютеров привело и продолжает приводить к созданию новых технологий в различных сферах научной и практической деятельности. Одной из таких сфер стало образование – процесс передачи систематизированных знаний, навыков и умений от одного поколения к другому. На наших глазах возникают нетрадиционные информационные системы, связанные с обучением, известные как информационно-обучающие.

Благодаря своим конструктивным и функциональным особенностям современный персональный компьютер является уникальной по своим возможностям обучающей машиной. Он находит применение в обучении самым разнообразным дисциплинам и служит базой для создания большого числа новых информационных технологий обучения.

Технические возможности персонального компьютера, если компьютер используется как обучающее средство, позволяют:

- активизировать учебный процесс;
- индивидуализировать обучение;
- повысить наглядность в предъявлении материала;
- сместить акценты от теоретических знаний к практическим;
- повысить интерес учеников к обучению.

Первые компьютерные программы, появившиеся в 1960-70 годы, представляли собой грамматические и лексические языковые упражнения. В 70-е годы разработчики стали обращать больше внимания на содержательную сторону программ. Исследования в области искусственного интеллекта позволили значительно улучшить программы и ориентировать их на формирование коммуникативных умений обучаемых.

В настоящее время существуют следующие группы программ:

- тренировочные программы для индивидуальной работы дома или в компьютерных классах, ориентированные на овладение грамматическими формами, лексическими единицами, речевыми образцами, а также программы по обучению чтению и письму, предполагающие использование текстового редактора;

- текстовые программы для индивидуальной, парной и групповой работы, позволяющие модифицировать текст: расставлять знаки препинания, перегруппировывать предложения, редактировать текст и т.д.;

- игровые программы, построенные на проблемных ситуациях и способствующие мотивации учащихся.

Многие методисты и исследователи считают, что компьютерные программы занимательны, интересны, повышают мотивацию обучения, способствуют развитию компетенции учащихся, но по своей природе они не предназначены для формирования коммуникативной компетенции во всем ее многообразии никогда не смогут заменить учителя на уроке.

Индивидуализация обучения при использовании компьютера также связана с интерактивным характером работы с компьютером и наличием компьютеров на рабочих местах: каждый ученик теперь может сам выбирать темп обучения, делать в работе паузы. Более глубокий и тонкий учет индивидуальных особенностей учащихся может осуществлять компьютерная программа, с помощью которой ведется обучение. С помощью начального теста программа может определить уровень обученности ученика, и в соответствии с этим уровнем предъявлять теоретический материал, вопросы и задачи, а также подсказки и помощь.

Обучение слабых учеников программа ведет на самом легком (базовом) уровне, изложение теоретических сведений максимально упрощено, вопросы и задачи облегчены, помощь имеет характер прямой подсказки. Обучение сильных учеников ведется на наиболее сложном уровне, теория излагается углубленно, предлагаются творческие задачи, требующие изобретательности и интуиции, а помощь имеет косвенный характер – намек или наводящего на правильный путь соображения.

Каждый ученик в процессе обучения сталкивается с трудностями индивидуального характера, связанными с наличием пробелов в знаниях или особенностями мышления. При обучении с помощью компьютера обучающая программа может диагностировать пробелы в знаниях ученика, его индивидуальные особенности и строить обучение в соответствии с ними.

Компьютерная технология повышает интерес к обучению предметам, не связанным с информатикой. Новое в организации учебного процесса с участием компьютера, само изменение характера работы ученика на уроке способствуют повышению интереса к учебе. В то же время, более тонкое использование возможностей компьютера позволяет управлять мотивацией учеников во время компьютерного обучения. Здесь имеются в виду, в первую очередь, мотивирующие реплики обучающих программ, т.е. фразы, в которых обучающая программа оценивает работу ученика и стимулирует дальнейшее обучение. Эти фразы могут иметь неформальный характер с оттенком юмора и создавать теплую партнерскую эмоциональную атмосферу при работе с компьютером. Важную роль играют элементы игры, состязательности в компьютерном обучении (например, подсчет очков и сравнение достижений различных учеников) или звуковые и зрительные эффекты (звучание музыкальных мелодий, мигание и цвета на экране дисплея).

Компьютеры являются уникальными по своим возможностям обучающими машинами, которые устанавливаются в классе. Переход к компьютерному обучению лучше начать с подбора обучающих программ и продумывания организационных форм их применения, с разработки методик, использующих возможности компьютера в обучении.

В наши дни существует большое разнообразие компьютерных программ, таких как: “Triple play plus in English”, “English on holidays”, “English Gold”, “Hello, America!”, “Bridge to English”, “Professor Higgins”, “English for communication”, “Tripple play plus in German”, “Deutsch Gold”, «Говорящий оксфордский словарь», «Немецко-русский словарь Polyglossum» и другие.

Существующие сегодня компьютерные программы дают возможность организовать самостоятельные действия каждого ученика. При обучении аудированию, каждый ученик получает возможность слышать иноязычную речь; при обучении говорению каждый ученик может произносить фразы

на иностранном языке в микрофон; при изучении грамматических явлений каждый ученик может выполнять грамматические упражнения, добиваясь правильных ответов и т.д. Таким образом, формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают:

- изучение лексики;
- отработку произношения;
- обучение диалогической и монологической речи;
- обучение письму;
- отработку грамматических явлений.

На уроках иностранного языка с помощью компьютерных программ можно решать целый ряд дидактических задач:

- формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети;
- совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся;
- формировать у школьников устойчивую мотивацию к изучению английского языка;
- формировать у школьников коммуникативную компетенцию.

Следовательно, применение образовательных компьютерных программ на уроках английского языка является основным признаком положительных результатов творческой деятельности учителя с учащимися.

С помощью различных учебных программ можно существенно изменить способы управления учебной деятельностью, целенаправленно управлять соревновательным элементом, присутствующим в деятельности учащихся, осуществлять индивидуализацию обучения, а это способствует повышению качества обучения. Работа с программами по иностранному языку помогает учащимся преодолеть психологический барьер. Когда ученики видят на экране компьютера схемы, красочные картинки, они лучше воспринимают и осваивают новый сложный материал.

Применение образовательных компьютерных программ на уроках английского языка является основным признаком положительных результатов творческой деятельности учителя с учащимися.

Литература

1. Алешин, Л.И. Информационные технологии: Учебное пособие. – М.: Маркет ДС, 2011. 384 с.
2. Альтиментова Д.Ю., Гданский Н.И. Адаптивные модели компьютерного обучения // Педагогическая информатика, 2015, № 2, с.83-92.

3. Аржитова, Ю.С. Информационные технологии в управлении деятельностью социальных систем в условиях трансформации российского общества. Автореф. канд. дис. Бурятский гос. унт. Улан Удэ, 2009. 23 с.

4. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2010. – 352 с.

5. Грицай А. А. Роль информационных технологий в современном образовании / Материалы 5й международной научной конференции «Problems of modern education», Прага, 2014. –С. 14–16.

6.[Электронный ресурс]:
<https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65625html>

7. [Электронный ресурс]: <https://e-koncept.ru/2016/86179.htm>

Спиченкова К.О.

(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Гальскова Н.Д., Ph.D.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

Аннотация. В статье рассматриваются компьютерные технологии обучения, которые можно применять на уроках иностранного языка в начальной школе. Уточняется цель обучения иностранному языку младших школьников, раскрывается лингводидактический потенциал компьютерных учебных технологий, призванного способствовать реализации образовательной цели. Особое внимание уделяется специфическим особенностям использования компьютерных технологий в учебном процессе по иностранным языкам в начальной школе.

Ключевые слова: иностранный язык, начальная школа, цель обучения иностранным языкам, компьютерные технологии обучения иностранным языкам.

Spichenkova K.O.

(Moscow)

Academic supervisor – Gal'skova N.D., Ph.D. in Pedagogy

USING COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES (PRIMARY SCHOOL)

Abstract: The article deals with computer technologies of teaching that can be applied at foreign language classes in primary school. The object of teaching primary students is specified. The linguodidactic potential of computer

technologies of teaching is aimed to stimulate the implementation of educational purpose. The special attention is paid to specific peculiarities of using computer technologies in process of teaching foreign languages in primary school.

Key words: foreign language, primary school, the aim of teaching foreign languages, computer technologies of teaching foreign languages.

Как известно, в современной школе изучение иностранных языков вызывает повышенный интерес. Владение иностранным языком – одно из условий успешной адаптации ученика в сегодняшнем социальном пространстве. Начальная школа имеет особую значимость в образовательной системе, поскольку именно на этом этапе закладываются основы качественной языковой подготовки обучающегося. В связи с этим представляется важным поиск наиболее эффективных технологий приобщения младших школьников к неродному языку и иной культуре, призванных реализовать современную цель языкового образования.

В теории обучения иностранным языкам особо подчеркивается, что цель обучения является одним из важных компонентов методической системы. Именно цель определяет содержание обучения, то есть предмет системы как деятельности (чему обучать, чтобы достигнуть цели), средства, способы и технологии обучения (как и с помощью чего обучать, чтобы достигнуть искомую цель). «Цель обуславливается как потребность, которая удовлетворяется деятельностью, как предмет, на который направлена деятельность в качестве непосредственного результата» [1:104]. Не случайно Г.В. Рогова пишет, что цель есть «... результат решения большой, всеобъемлющей задачи, которая заключается в том, чтобы привести учащегося от незнания иностранного языка к определенному владению им» [8:75].

З.Н. Никитенко полагает, что целью начального иноязычного образования является развитие личности ученика средствами изучаемого иностранного языка и культуры, а также формирование его способности к общению с представителями разных культур и народов. Данная цель носит образовательный характер, а умения, навыки и знания, приобретенные учащимися, являются неотъемлемым средством достижения данной цели [6;10].

Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко справедливо утверждают, что в роли цели обучения иностранному языку в начальной школе также выступает формирование у учеников черт языковой личности, которые на элементарном уровне делают учащихся способными к межкультурной коммуникации. Такая трактовка цели означает:

- 1) овладение младшими школьниками языком как средством общения;
- 2) усвоение разнообразной внеязыковой информацией (не связанной с языком);

3) развитие у младших школьников качеств, которые необходимы для общения, в том числе для взаимопонимания ребенка и представителя другой культуры [3;84].

Одним из актуальных вопросов методики по сей день является отбор методов и приемов обучения, которые в конечном итоге дадут эффективный результат. Как правило, учителя применяют в своей деятельности разнообразные средства наглядности для того, чтобы сделать процесс обучения более интенсивным. С началом эпохи компьютеризации лингводидакты и методисты сконцентрировали свое внимание на ставшие актуальными различные технические средства, которые впоследствии стали инструментом в обучении, и которые смогли сделать обучение иностранных языков более продуктивным и занимательным.

Использование новых компьютерных технологий (КТ) в преподавании признается и учеными и учителями-практиками в качестве одного из главных аспектов улучшения и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать процесс обучения ИЯ увлекательным и запоминающимся для школьников. В определении В.А. Красильникова под компьютерной технологией обучения (КТО) понимается следующее: «...совокупность методов, приемов, способов, средств обеспечения педагогических условий для целенаправленного процесса обучения, самообучения и самоконтроля на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, интерактивного программно-методического обеспечения, моделирующая часть функций педагога по представлению, передаче информации, управлению учебной и познавательной личностно-ориентированной деятельностью обучающегося» [5].

К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам КТ относятся:

а) демонстрационные средства – компьютерные презентации и интерактивная доска;

б) учебные Интернет-ресурсы (хотлист, мультимедиа скрэпбук, трежа хант, сабджект сэмпла, вебквест);

в) средства, обеспечивающие людям общение на иностранном языке - мессенджеры (Whats Up, Telegram, Skype и прочие); технологии обеспечивающие обмен мгновенными сообщениями (электронная почта, чаты, форумы, и др.); YouTube, блоги, подкасты и различные средства социальных сетей [2:40-47].

В педагогике и теории обучения иностранным языкам доказано, что КТ позволяют использовать коллективные способы обучения, реализовать модульное и разноуровневое обучение, сделать реальностью уровневые дифференциации. Иными словами, речь идет о том, что КТ дают реальную возможность для воплощения в жизнь принципов природосообразности и

динамичности, которые способствуют созданию особой образовательной среды, в которой раскрываются индивидуальные возможности и способности каждого школьника. При этом, как подчеркивается в теории обучения иностранным языкам, КТ решают следующие лингводидактические задачи:

- формирование и совершенствование речевых навыков и умений;
- расширение активного и пассивного запаса слов учащихся;
- освоение ими культурологических знаний;
- формирование культуры общения;
- стимулирование мотивации познавательной деятельности, потребности к использованию иностранного языка; навыков работы в группе [4].

Анализ специальной литературы позволяет выявить лингводидактический потенциал КТ, который заключается в следующем:

- активизация познавательной деятельности школьников;
- обеспечение положительной мотивации обучения с помощью интерактивного диалогового гипертекста;
- обеспечение высокой степени дифференциации обучения; усовершенствование контроля знаний, умений и навыков;
- рациональная организация учебного процесса, а также повышение эффективности занятий;

формирование у школьников навыков и умений исследовательской деятельности;

- обеспечение доступа к различным справочным системам, электронным библиотекам, а также иным информационным ресурсам [7: 25-31].

Более того, учитель имеет возможность перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок самостоятельно добывает знания в процессе собственной учебно-познавательной деятельности. Это, в свою очередь, способствует осознанному усвоению школьниками иноязычных навыков и умений.

Таким образом, можно наблюдать огромное количество плюсов КО, но важно не злоупотреблять этой компьютерной тенденцией в обучении. Каждому учителю нужно помнить о том, что любая КТ разумна в своем использовании, если она дает возможность получить желаемые результаты в обучении без применения этой технологии.

Литература

1. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку. М.: Высшая школа, 1989. 220 с.
2. Бартош Д.К., Гальскова Н.Д., Харламова М.В. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика. М., 2017. 197 с.

3. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. - М.: Айрис Пресс, 2004. 240 с.
4. Интернет в гуманитарном образовании, с. 101]. Интернет в гуманитарном образовании: учеб. пособие для вузов / под ред. Е.С. Полат. М., 2001. 272 с.
5. Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования: монография. М.: Дом педагогики, 2009. 339 с.
6. Никитенко З.Н. Иностранный язык в начальной школе: теория и практика. Учебник. Флинта, 2018. – 328 с
7. Подопригорова Л.А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 2003. 192 с.
8. Рогова Г.В. Цели и задачи обучения иностранным языкам// Общая методика обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1991. 287 с.

Снудай Е.А.
(РГПК, Речица)

Научный руководитель – Леонович Л.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В данной статье обосновывается необходимость использования мультимедийных технологий, в частности мультимедийных презентаций, на уроках английского языка для формирования межкультурной компетенции учащихся, определяется роль и место мультимедийных презентаций на современном уроке иностранного языка, рассматриваются виды мультимедийных презентаций, преимущества их использования, описывается разработанная нами мультимедийная презентация для совершенствования лексических и коммуникативных навыков учащихся по теме «Достопримечательности Лондона».

Ключевые слова: компетенция, межкультурная компетенция, социовербальное поведение, мультимедийные технологии, мультимедийная презентация.

USING MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN THE PROCESS OF BUILDING CROSS-CULTURAL COMPETENCE

Abstract. This article deals with the necessity of using multimedia, multimedia presentations in particular, in English classes to form cross-cultural competence, determines the role and place of multimedia presentations in modern foreign language classes, examines kinds of multimedia presentations, the advantages of their usage, and describes the multimedia presentation which was made to develop students' lexical and communicative skills on the topic "London Landmarks".

Key words: competence, cross-cultural competence, social-verbal behavior, multimedia technologies, multimedia presentation.

Стратегической целью обучения иностранным языкам является формирование поликультурной многоязычной личности, способной функционировать в условиях диалога культур. Осуществление данной цели невозможно без формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Под компетенцией понимается способность творчески осуществлять деятельность на основе сформированных мотивов, личностных качеств, умелого использования правовых аспектов и закономерностей поведения в профессиональной сфере. Овладение компетенцией обеспечивает основу для развития профессионализма и мастерства. Межкультурная компетенция, в свою очередь, имеет целью осуществление коммуникации с учетом разницы культур и стереотипов мышления, социовербального поведения коммуникантов. Овладение межкультурной компетенцией предполагает:

1. выбор соответствующей линии социовербального поведения;
2. адекватное реагирование на разнообразные ситуации в ходе беседы;
3. разумный выбор отдельных средств коммуникации;
4. выбор адекватных средств коммуникации, отвечающих предлагаемой ситуации.

На современном этапе развития образования формирование межкультурной компетенции невозможно без мультимедийных технологий обучения, существенно повышающих эффективность предъявления учебного материала.

Мультимедиа – это интерактивные (диалоговые) системы, обеспечивающие одновременную работу со звуком, анимированной компьютерной графикой, видеокадрами, статическими изображениями и текстами. [2, с. 119]

Сущность понятия «мультимедиа» составляет современная компьютерная информационная технология, которая позволяет осуществить единство текстовой, звуковой и визуальной информации в компьютерной системе. Являясь эквивалентом английского *multimedia*, оно отражает многокомпонентную среду, которая позволяет интегрировать текстовую, графическую, визуальную, а также мультипликационную информацию в режим диалога, что значительно расширяет области применения компьютера в образовательном процессе.

На современном этапе перед каждым учителем стоит задача оптимизации процесса обучения, формирования универсальных учебных действий, позволяющих добиться повышения качества образования, реализации индивидуального подхода, формирования устойчивой мотивации к изучению предмета.

Использование мультимедийных технологий в обучении позволяет успешно решить поставленные задачи.

Положительное влияние мультимедийных технологий в образовательном процессе трудно переоценить. Так, показ *учебных видеофильмов* способствует визуализации как исторических событий, так и быта и культуры иноязычных стран. А использование *аудиозаписей* ведёт к развитию умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух. Более того, прослушивание речи-эталона носителей способствует совершенствованию произносительных навыков.

Благодаря использованию учителем *электронных учебных пособий* учащиеся получают возможность изучения учебного материала в подходящем для них темпе, а также возможность возврата к ранее изученным темам. Это способствует индивидуализации обучения, дает возможность прочного усвоения учебного материала.

Одним из самых широко используемых мультимедийных средств, несомненно, являются *мультимедийные презентации*. Необходимость использования мультимедийных презентаций обусловлена такими факторами, как:

- возможность визуального представления трудного для понимания материала в виде таблиц, блок-схем, модулей;
- возможность сочетания разнообразной текстовой аудио- и видеонаглядности;
- возможность управления вниманием учащихся за счет эффектов анимации и гиперссылок;
- развитие креативности и активности учащихся;
- развитие коммуникативных и межкультурных умений;
- рациональное использование учебного времени при условии предварительной подготовки учителем учебного материала [1, с.36].

Среди компьютерных программ особое место занимает программа «PowerPoint», которая позволяет организовать подачу практически любого

материала в виде мультимедийной презентации, состоящей из отдельных по форме, но взаимосвязанных по сути слайдов. Это позволяет преподавателю структурировать изучаемый материал, обеспечить наглядность, сделать акцент на наиболее важных деталях, сопровождать подачу материала аудиокomentarиями.

Мультимедийные презентации позволяют повысить результативность урока, способствуют концентрации внимания, повышают учебную мотивацию, создают благоприятную атмосферу. Учащиеся, в свою очередь охотно работают над созданием презентаций индивидуально и в группах, прибегая к сети Интернет, используя базы данных, справочные, информационные и образовательные серверы и т.д. [3, с.3].

Благодаря тому, что каждая работа является продуктом индивидуального творчества, в процессе подготовки презентации создаются условия для развития мотивации к изучению иностранного языка, расширяются фоновые знания учащегося, его кругозор и информативность, также развиваются интеллектуальные функции: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, формируется логика мышления.

Как уже упоминалось ранее, мультимедийные презентации способны существенно разнообразить образовательный процесс. С внедрением мультимедийных технологий знакомый и преподавателю, и учащимся комбинированный урок превращается в увлекательное путешествие в мир иностранного языка. Но таковым урок становится только при условии правильно подобранного материала. Каждое используемое мультимедийное средство должно быть тщательно продумано. Учитель должен чётко осознавать цели применения того или иного слайда презентации, быть уверенным в необходимости его применения на данном этапе урока. Так, на этапе объяснения учебного материала наибольшее положительное влияние имеют презентации-предъявления. В то время как презентации, организованные в виде тестов, наиболее уместны на этапе закрепления изученного материала. Таким образом, мультимедийные презентации могут использоваться на протяжении всего урока при изучении нового материала, при закреплении новой темы, для проверки и углубления знаний, при проверке фронтальных самостоятельных работ, а также при решении задач обучающего характера [2, с.121].

Комбинация всех вышеуказанных возможностей мультимедийных технологий позволяет разнообразить учебную деятельность, повысить мотивацию учащихся на изучение истории и культуры страны изучаемого языка, а также обеспечить более глубокого понимания учащимися учебного материала.

Нами была разработана мультимедийная презентация к комбинированному уроку по теме «London Landmarks» для 7 класса (учебное пособие «Английский язык» для седьмого класса учреждений

общего среднего образования с русским языком обучения автор Н.В. Юхнель) [4, с.179-184]. С помощью аудиофайла учащиеся совершенствуют произносительные навыки (слова по теме «Достопримечательности Лондона»). Далее учащимся предлагается задание, направленное на совершенствование навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух. На слайдах представлены достопримечательности Лондона. Графические изображения сопровождаются аудиотекстом. Учащиеся имеют возможность не только зрительно ознакомиться с достопримечательностями Лондона, но и прослушать информацию о них. Сопровождая динамический визуальный ряд (слайд-шоу, анимацию, видео) звуком, мы можем рассчитывать на большее внимание со стороны учащегося. Следовательно, мультимедийная презентация позволяет представлять информацию максимально эффективно.

Далее учащимся предлагаются задания, направленные контроль уровня детального понимания полученной информации. Учащиеся должны соотнести описание достопримечательности с ее изображением. Если дается верный ответ, то имеется возможность перейти к следующему вопросу, если же допущена ошибка, то необходимо выполнить задание еще раз, перейдя на соответствующий слайд при помощи гиперссылок.

В зависимости от технического оснащения кабинета возможна как групповая (преподаватель читает описание, учащиеся соотносят его с изображением), так и парная и индивидуальная работа (при обеспеченности компьютерами учащиеся в индивидуальном порядке выполняют упражнение).

Следует отметить, что мультимедийные презентации отлично себя зарекомендовали на занятиях по практике речевого общения – у учащихся появляется возможность осуществить межкультурную коммуникацию, стать участником диалога культур, приобщиться к духовному миру народа страны изучаемого языка, узнать больше о его традициях и обычаях.

Таким образом, интеграция мультимедийных технологий (мультимедийных презентаций в частности) в учебный процесс позволяет эффективно решать множество дидактических задач:

- формировать устойчивую мотивацию;
- активизировать мыслительные способности учащегося;
- делать уроки более интерактивными и наглядными;
- реализовывать личностно-ориентированный и дифференцированный подход к обучению;
- развивать умения самостоятельной работы;
- формировать информационную компетентность учащихся.

Литература

1. Беляева, Л. А. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам. / Л. А. Беляева, Н. В. Иванова // ИЯШ. – 2008. – №4. – С. 36–41.
2. Соболева, А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам / А.В. Соболева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 119–123.
3. Сысоев, П.В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // ИЯШ. – 2008. – №6. – С. 2–9.
4. Юхнель, Н.В. Английский язык : учеб. пособие для 7-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : Н.В. Юхель, Е.Г. Наумова, Н.В. Демченко. – 2-е изд., перераб. – Минск: Вышэйшая школа, 2016. – 270 с.

Тихонова Е.
(ГИРЯЗ, Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. В статье говорится об особенностях использования игровых технологий на занятиях по русскому языку при обучении детей-билингвов. В качестве дополнения к основному обучению предлагается разработка компьютерной игры, направленной на усвоение детьми лексического материала по теме «Цифры». Адресная локализация игры возможна в рамках проекта «Русский детям» на портале «Образование на русском».

Ключевые слова: игровые технологии, обучение русскому как иностранному, дети-билингвы.

Tikhonova Je.
(Moscow)

USING GAMING TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN TO BILINGUAL CHILDREN

Abstract. the article describes the features of the use of gaming technology in the classroom in the Russian language when teaching bilingual children. As a supplement to the basic training, the development of a computer game aimed at children's mastering the lexical material on the topic "Figures" is proposed.

Targeted localization of the game is possible in the framework of the project “Russian for Children” on the portal “Education in Russian”.

Key words: gaming technology, learning Russian as a foreign language, bilingual children.

Методика раннего обучения иностранным языкам как наука прошла долгий путь становления и развития. В настоящий момент она рассматривается как самостоятельная научная дисциплина. Многие учёные полагают, что обучение детей иностранному языку следует начинать в тот момент, когда у ребёнка есть уже элементарные грамматические навыки родного языка, когда ребёнок уже умеет писать и читать, то есть примерно в возрасте 5-8 лет [Выготский, Ушинский и т.д.]. В этом возрасте ребёнок психологически готов к обучению и к процессу освоения нового материала. Начальный этап обучения любому языку является важнейшим, ведь от того, как проходит обучение на данном этапе, зависит успех овладения предметом в перспективе.

На сегодняшний день большинство учёных, занимающихся методикой обучения иностранным языкам, справедливо обращают внимание на эффективность использования игрового метода [Щукин, Конышева, Пассов, Вронская и т.д.]. Во-первых, это объясняется тем, что преимущественно у детей дошкольного и младшего школьного возраста ярко выражена игровая мотивация. Во-вторых, в игре особенно полно, а порой и неожиданно проявляются способности любого человека, а ребёнка в частности. В-третьих, непосредственно игровая форма позволяет многократно увеличить эффективность обучения. Игра – это целый мир, который с детства ассоциируется у нас с позитивными эмоциями. Желание выиграть обостряет внимание и память, а проигрыш – в отличие от низкого балла за контрольную работу – воспринимается как результат невезения, при этом не понижает самооценку и переживается достаточно легко. Учитывая особенности дошкольного возраста, учёные считают необходимым широко использовать игровые приёмы при обучении иностранному языку. Какими бы внешними или внутренними факторами не мотивировались игры, смысл их заключается в том, что они должны стать практикоориентированными.

Обучение детей-билингвов иностранному языку имеет определённую специфику, основывающуюся на индивидуально-психологических особенностях. Именно в этом возрасте (5-8 лет) дети отличаются природной любознательностью, у них вырабатывается потребность поиска нового. Одной из ключевых сторон обучения является содержательная, так как для детей важно то, что именно передаётся посредством языка. Из этого следует, что обучение должно затрагивать интересы дошкольников, отвечать их потребностям в общении и познании.

Нужно помнить, что занятие ни в коем случае не может рассматриваться как традиционный урок – оно должно иметь форму коллективного творчества. Наиболее эффективно это можно организовать в условиях групповой работы, так как рядом со сверстниками ребёнок будет чувствовать себя свободно и раскованно.

Если принять во внимание тот факт, что игра для детей является ведущим видом деятельности, то можно предложить использовать в качестве обучающей технологии игру, позволяющую создать ситуацию, в которой ребёнок обязательно должен участвовать и учиться новому. К такому виду игр относятся сюжетно-ролевые игры, различные подвижные, мимические и пальчиковые игры. Всё, что ребёнку предлагается для изучения должно быть максимально интересным и доступным, будь то сказки, приключения героев мультфильмов, рассказы о жизни животных и т.п. Развитие ребёнка подразумевает воплощение в игре всех знаний, умений, навыков в различных видах деятельности, возможность применять их как можно шире в процессе обучения иностранному языку. Это не только позволяет усвоить на занятиях большое количество лексического и первичного грамматического материала, но и способствует развитию психических функций ребёнка, которые необходимы для овладения иноязычной речью.

Для того чтобы изучение иностранного языка стало более продуктивным, можно эффективно использовать информационные Интернет-ресурсы, содержащие широкий аудиовизуальный и текстовый материал. Не секрет, что современные дети привязаны к таким средствам массовой коммуникации как компьютеры, планшеты, смартфоны. Гаджеты сегодня являются отличными помощниками при изучении иностранного языка. В связи с тем, что в последнее время активно популяризируется дистанционное и электронное обучение языку, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина на базе портала «Образование на русском» запустил проект «Русский детям». Учебно-игровое русскоязычное пространство содержит широкий спектр возможностей образовательно-интерактивного мультимедийного контента для индивидуальных и коллективных занятий русским языком в школе и дома. Эта система позволяет не только обучать детей-билингвов, но и фиксировать их учебные достижения.

В рамках проекта «Русский детям» нами проанализирован раздел «Игровая площадка», в котором представлены игровые виды познавательной деятельности. Для детей в возрасте 5-8 лет в данном разделе имеется 14 игр, которые позволяют даже самым маленьким детям не только расширить свой словарный запас, но и освоить азы русской грамоты. Весь раздел состоит из трёх подразделов: «Для всех ребят», «Для тех, кто умеет или учится читать», «Для тех, кто уже хорошо читает». Эти подразделы представлены в виде обучающих игр, которые помогают

выучить буквы, цветовую гамму, наименования животных и их детёнышей и др. Но, как нами подмечено, в разделе отсутствуют игры, помогающие ребёнку выучить цифры от 1 до 10. Мы посчитали возможным предложить проект игры по данной лексической теме.

Игра «НАЙДИ ЦИФРУ».

Цель игры: формирование лексических навыков по теме «Цифры».

Задачи игры: познакомить ребёнка с игрой, активизировать лексические единицы по теме «Цифры», отработать изученный материал на практике в ходе игры.

Перед началом игры ведущий детским голосом сообщает, что цифры забыли, как они пишутся и им нужно помочь найти свое написание. На слайде изображена таблица, состоящая из двадцати квадратов, на которых изображен вопросительный знак.

Когда ребенок нажимает на квадратик, он открывается и детский голос произносит изображённую цифру вслух, чтобы можно было выучить не только, как выглядит и пишется цифра, но и чтобы выучить правильное её произношение. Открывая каждый квадратик, ребёнок должен запомнить, что на нем изображено. Видеть изображение одновременно можно только на двух квадратах, так как через 5 секунд они закрываются. Нужно по очереди открывать все квадраты и запоминать, что изображено на каждом из них. Как только ребёнок запомнил пару, он открывает нужные два квадрата и они остаются открытыми.

Если ребёнок открывает квадраты, которые не являются парой – то детский голос говорит: «*подумай ещё*» и квадраты закрываются (рис.1).



Рис. 1.

Когда все квадраты открыты, игра заканчивается, открывается слайд с изображением всех цифр и детский голос говорит: *«Молодец, Дружок! Ты всё сделал верно. А теперь давай вспомним все цифры, повторяй за мной: один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять»*.

Таким образом, несмотря на огромное количество плюсов электронного обучения, не стоит забывать о том, что находиться долгое время за компьютером детям небезопасно. Опасность компьютера заключается в том, что ребенок может бесконечно им увлекаться, что в конечном итоге может привести к проблемам со зрением и сколиозу. Согласно акту о «Гигиенических требованиях к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы» (СанПиН 2.2.2/2.4.1340–03), продолжительность непрерывной работы на компьютере для детей не должна превышать 15 минут в день. Кроме того, между занятиями, если они предполагают более длительное нахождение ребенка перед экраном, необходимо делать перерывы не менее 10 минут. Предложенные нами игры займут у ребёнка всего десять минут времени, что не скажется пагубно на его здоровье.

Исходя из вышесказанного проект «Русский детям», который находится на базе портала «Образование на русском» следует рассматривать как прекрасную дополнительную возможность для изучения русского языка. Ум ребёнка находится на кончиках пальцев, сказал когда-то известный педагог В.А. Сухомлинский, поэтому не стоит забывать о реальных играх и полностью замещать их виртуальной реальностью [3, с. 25].

Литература

1. Воронская И.В. Методика раннего обучения английскому языку. – СПб.: Каро, 2015. – С. 11-33.
2. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы (СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_42836/
3. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – М.: Изд-во «Четыре четверти», 2005. – С. 9-27.
4. Лешутина И.А. Активизация возможностей личности и коллектива как залог эффективного обучения РКИ // Методика преподавания иностранных языков: традиции и новации. Сборник научных трудов по материалам научно-методической конференции-вебинара. В 2-х частях. Часть I. - Курск: КГМУ, 2016. – С. 291-295.
5. Образовательный проект «Русский детям» // <http://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/>
6. Портал «Образование на русском» // <https://pushkininstitute.ru/>

Ткаченко Т.С.
(МПУ, Москва)

Научный руководитель – Никитенко З.Н., доктор пед. наук

ЗНАЧИМОСТЬ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ

Аннотация. В статье поднимается проблема формирования у младших школьников культуроведческих умений в условиях начального иноязычного образования, которое направлено на коммуникативное, когнитивное и духовно-нравственное развития личности учащегося в процессе овладения иным языком и иной культурой. Автор предлагает выстраивать процесс формирования культуроведческих умений на основе чтения специально отобранных иноязычных текстов культуроведческой направленности, поскольку именно текст и задания к нему служат материальной основой для реализации воспитательного и развивающего потенциала начального личностно-развивающего иноязычного образования.

Ключевые слова: начальное иноязычное образование, культуроведческие умения, культуроведческое чтение, культуроведческий текст.

Tkachenko T.S.
(Moscow)

Academic supervisor – Nikitenko Z.N., Doctor of Pedagogy

THE IMPORTANCE OF CULTURAL SKILLS OF YOUNGER STUDENTS FOR THE FORMATION OF MORAL QUALITIES

Abstract. The article raises the problem of formation of cultural skills appropriate to the primary school students in terms of primary foreign language education, which is aimed at communicative, cognitive, spiritual and moral development of the student's personality in the process of mastering a different language and culture. The author proposes to build the process of formation of cultural skills on the basis of reading specially selected foreign-language texts of cultural orientation, since it is the text and the tasks to it that serve as the material basis for the implementation of educational and developmental potential of primary personal-developing foreign-language education.

Key words: primary foreign language education, cultural skills, cultural reading, cultural text

Современное школьное образование призвано не только обеспечить учащихся прочными знаниями в рамках определенных наук, но и сформировать важнейшие нравственные качества. Сегодня является общепризнанным тезис о том, что, что школьное образование – не столько способ передачи знаний, навыков и умений, сколько способ развития личности учащегося.

З.Н. Никитенко, автор концепции личностно-развивающего начального иноязычного образования, трактует такое образование как способ и процесс развития личности младшего школьника и его способности к иноязычному общению; такое образование способствует раскрытию потенциальных возможностей ученика в процессе изучения иностранного языка как нового средства общения в условиях взаимодействия с учителем, сверстниками, с носителями языка [2, с.85-86]. Таким образом, основной целью начального иноязычного образования является развитие личности младшего школьника, его способности к общению на иностранном языке, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка на самом элементарном уровне. Отсюда важно приобщение школьников к культуре народа страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе иноязычного общения [3].

Следует отметить, проблема формирования нравственных и культурных ценностей приобретает сегодня особую актуальность, поскольку многие современные ученые характеризуют ситуацию, сложившуюся в нашей стране и мире, как кризис нравственности. Нравственному, культурному становлению личности школьника посвящены многочисленные работы отечественных социологов, философов, педагогов и методистов (Ш.А. Амонашвили, С.Ф. Анисимов, А.Г. Асмолов, Г.С. Батищева, М.И. Бобнева, Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, Л.П. Бучева, М.Я. Корнеева, А.Н. Леонтьев, В.В. Сафонова, Е.И. Пассов, В.Д. Шадрикова Н.Е., Щуркова и др.).

Нравственное развитие ученика является частью целостного процесса формирования его личности, процесса, который протекает под влиянием трех основных факторов: наследственности, воспитания, окружающей среды. Доказано, что культурная образовательная среда, в которой развивается человек с самого первого дня своей жизни, имеет мощное влияние на формирование его личности. Именно в контексте культуры складывается у ученика картина мира. При этом культура составляет условие становления, движущую силу и нравственное основание социального развития. Установлено также, что младший школьный возраст характеризуется непосредственностью поведения, повышенной восприимчивостью к внешним факторам, эмоциональностью и открытостью к миру. Именно в период и закладывается фундамент нравственного воспитания школьников.

Начальное иноязычное образование представляет собой целостный социально и индивидуально обусловленный процесс, результат и способ коммуникативного, когнитивного и нравственного развития личности младшего школьника при овладении иным языком и знакомстве с иной культурой, включающий три взаимосвязанных и взаимообусловленных аспекта, выступающих в качестве идеальной и материальной основы для реализации воспитательной, развивающей и учебно-культуроведческой составляющих цели методической системы [4, С. 19, 22].

Становление младшего школьника как человека нравственного предполагает у него формирование культуроведческих умений: умений культуроведческой наблюдательности, собственно коммуникативных умений с ярко выраженной культуроведческой направленностью, лингвокультуроведческих умений, аксиологически окрашенных культуроведческих умений.

В этом контексте процесс формирования культуроведческих умений необходимо выстраивать на основе чтения специально отобранных иноязычных текстов культуроведческой направленности, поскольку именно текст призван не только хранить, но и передавать информацию последующим поколениям [1, 328 с.].

Это знакомство осуществляется посредством чтения текстов, которые мы называем культуроведческими и которые определяют особый вид чтения – культуроведческое чтение. Мы определяем такой вид чтения как чтение, направленное на извлечение из текста и усвоение культуроведческой информации посредством специальной технологии. Целью культуроведческого чтения является сопряженное формирование умений чтения и культуроведческих умений. Общие знания о жизни носителей языка, которые ученик добывает в процессе прочтения таких текстов, являются основной предпосылкой для будущего иноязычного общения с представителями иной культуры. Значимость такого вида чтения позволяет учащимся реализовывать личностный творческий потенциал, расширить культурный кругозор, лучше понимать особенности поведения представителей иной культуры и повысить мотивацию в изучении иностранного языка.

Чтение детьми текстов культуроведческого содержания несет определенную новизну, поскольку в них всегда встречаются реалии страны изучаемого языка, которые сопровождаются фоновыми знаниями. Учитывая возраст учащихся, тематику и проблематику текстов, учащимся следует предлагать культуроведческие тексты научно-популярного и художественного стилей.

Учитывая трактовку культуроведческого текста Л.А. Ходяковой и основываясь на положениях культуроведческого подхода, обоснованных в работах В.В. Сафоновой, применительно к начальному иноязычному образованию мы определяем термин «культуроведческий текст» как текст

содержащий сведения о реалиях культуры (традициях, обычаях, народном творчестве) и отражающий ценности сверстников-носителей языка, чтение которого способствует формированию у младших школьников культуроведческих умений. Культуроведческий текст – основная единица обучения чтению, направленного на формирование у младших школьников культуроведческих умений и создающего основание для развития культурной среды. Именно такого рода тексты позволяют осуществлять социокультурное развитие учащихся средствами иностранного языка в тесной взаимосвязи с их коммуникативно-речевым развитием как потенциальных участников общения на изучаемом языке и их культурным развитием средствами русского языка. [5, С. 3–16.].

Поскольку культуроведческий текст, включенный в учебный процесс, представляет собой образец письменной речи, содержательное основание которого составляет культуроведческая информация, направленная непосредственно на формирование различных культуроведческих умений учащихся, то и одной из важнейших задач, учитывая перечисленные выше факторы, становится отбор таких текстов.

Можно утверждать, что обучение чтению следует выстраивать как культуроведчески-познавательный процесс, т.е. как процесс познания иного языка и иной культуры с обязательным учетом принципов культуроведения, выделенных В.В. Сафоновой [6, С.35], и отобранных нами применительно к начальной ступени образования (принцип обучения языкам в контексте диалога культур; принцип дидактической культуросообразности; принцип приоритета культуроведческой и миротворческой функций языкового образования; принцип методического сотрудничества в моделировании учебного культурного пространства средствами всех соизучаемых языков; принцип обязательного учета родного языка и культуры (добавлено нами).

Исходя из сформулированного нами определения «культуроведческий текст» и опираясь на положения культуроведческого подхода, мы выделяем 3 группы критериев отбора текстов для чтения в начальной школе: содержательные, лингвометодические и культуроведческие. К содержательным критериям мы относим информативность, познавательность, типичность и историческую достоверность. К лингвометодическим критериям мы относим доступность текста, целесообразность, соответствие содержания возрасту учащихся, соответствие нормам современного литературного языка. К культуроведческим критериям, которые связаны с овладением детьми фоновыми знаниями, мы относим аксиологическую ценность, культуроведческую ценность, информационную ценность, поведенческую культуру.

Культуроведческий текст, на основе которого формируется целостное представление о своей культуре и мировосприятии народа, язык которого

изучается, должен в той или иной степени отражать реалии, традиции и явления, встречающиеся в культурах разных народов, тем самым определяя сразу два критерия (культуроведческой ценности и типичности). Вместе с тем, материал, представленный в тексте, должны быть не только информативным, но и интересным (познавательным), соответствующим возрасту и психологическому развитию учащихся, а также предъявлять исторические сведения, не утратившие актуальность в наше время. Исходя из лингвометодических критериев отбора, культуроведческие тексты должны отвечать целям и задачам обучения в начальной школе и могут отбираться из различных источников, при этом учащимся должны быть доступны языковое и смысловое оформление представленных текстов. Кроме того, обязательным условием использования культуроведческого текста на уроке в школе является его соответствие нормам литературного языка.

Мы полагаем, что значительный вклад в решение задачи нравственного развития младшего школьника вносит чтение культуроведческих текстов, посредством которого у младших школьников воспитывается чувство понимания и уважения других культур, умение жить в мире, согласии и сотрудничестве с представителями разных национальностей; развивается умения общения младших школьников с носителями разных культур на изучаемом иностранном языке.

Литература

1. Никитенко З.Н. Иностранный язык в начальной школе: теория и практика: учебник. М.: Флинта, 2018. – 328 с.
2. Никитенко З.Н. Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе: Монография. М.: Прометей, 2018. – 356 с.
3. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. – М., 2015. – 54 с.
4. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02.- Москва, 2014. – 427 с.
5. Сафонова В.В. Детское культуроведение как неотъемлемая часть современного начального языкового образования в России // Иностранные языки в школе, 2017, № 12, с. 3–16.
6. Сафонова В.В. Культуроведческий ракурс современного языкового образования // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики, 2013, № 1 (1), с. 26-46.

Тхай Тхи Хонг Хань

(ГИРЯЗ, Москва)

Научный руководитель – Ионова С.В., д. филол. наук

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОШИБКИ КОММУНИКАНТОВ

Аннотация. Словообразовательные механизмы русского языка как иностранного не всегда понятны носителю языка иного типа. Данное исследование посвящено анализу освоения типичных словообразовательных моделей языковой игры в РЯ для целей преподавания РКИ.

Ключевые слова: игра, языковая игра, словообразовательные слова

Thai Thi Hong Hanh

(Moscow)

Academic supervisor – Ionova S.V., Doctor in Philology

LANGUAGE GAME AND THE WORD-BUILDING ERRORS COMMUNICATORS

Abstract: The word-building mechanisms of the Russian language as a foreign language are not always understood by a native speaker of a different type. This study is devoted to the analysis of the development of typical word-formation models of language games in the Russian language for the purposes of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: game, language game, word-building.

Языковая игра – распространенное средство современной коммуникации не только в ситуациях разговорного бытового общения, но и в литературной устной и письменной речи. В работах Е. А. Земской, М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой она характеризуется как такое явление, «когда говорящий «играет» с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное. Это может быть и незатейливая шутка, и более или менее удачная острота, и каламбур, и разные виды тропов (сравнения, метафоры, перифразы и т. д.)» [4].

Словообразовательные модели используются в речи для образования новых слов и обозначения новых реалий нашей жизни, а также для украшения речи, внесения в нее комического элемента или элемента неофициальности. Языковая игра в сфере словообразования наиболее легко опознается адресатами, поддерживается или отвергается ими [3]. Именно поэтому знание моделей языковой игры в этой сфере является актуальным,

теоретически и практически значимым является выявление границ между языковой игрой и словообразовательной ошибкой.

Языковая игра изучена в русистике в разных аспектах, выявлен набор языковых средств и способов образования единиц, выполняющих «игровую» функцию в речи [3; 5], рассмотрены примеры языковой игры как способа отклонения от норм [1; 2]. В настоящее время языковой игрой называют широкий круг явлений, имеющих место в разговорной речи, публицистики, художественной литературе, языке газет и непосредственно в рекламе. В данной работе предлагается коммуникативный подход к исследованию языковой игры. Ее целью является такое свойство языковой игры, которое появляется в речевых ситуациях и решает определенные коммуникативные задачи.

Материалом для данного исследования послужила онтология В.З. Санникова «Русский язык в зеркале языковой игры» [5], а именно, раздел, касающийся примеров использования языковой игры на уровне словообразования русского языка. Собранные авторским коллективом и приведенные в указанной книге примеры нами рассматриваются как своеобразная база фактического материала, в которой выявляются словообразовательные модели языковой игры. Кроме этого, в исследовании использован материал письменной речи на русском языке, который собран нами в социальных сетях и форумах сети Интернет. Авторы высказываний отбирались по социолингвистическому принципу: русскоязычные говорящие не старше 30 лет, которые определяются в научной литературе как молодежная аудитория.

В задачи проведенного исследования входило установление случаев нарушения норм нейтральной речи на русском языке двух видов:

- 1) отступление от норм как языковая игра;
- 2) отступление от норм как ошибка.

Вслед за учеными мы определяем языковую игру как преднамеренное целевое нарушение общепринятой нормы, совершаемое носителем языка для реализации определенных задач, то есть речь идет об игре в самом широком смысле данного слова: балагурство, языковая шутка, пародия, интертекст, тропы, каламбуры, языковые анекдоты, игровой текст (как особый тип широкого взаимодействия автора и читателя в игровом поле текста). Ошибка – непреднамеренное нарушение норм, затрудняющее коммуникацию или искажающее интенцию автора.

Особенностью языковой игры, которую отмечают ученые, является то, что в языковой игре в сфере словообразования редко создаются новые модели образования слов, чаще всего «обыгрываются» уже существующие [4; 3]. При ошибочном употреблении также происходит использование имеющихся моделей, однако с нарушением каких-либо важных критериев общения и понимания сообщений.

Критериями разграничения случаев языковой игры и языковой ошибки, по нашим наблюдениям, являются:

- 1) соответствие / несоответствие речевого акта интенции говорящего;
- 2) успешность / неуспешность речевого акта у адресата;
- 3) уместность / неуместность употребления словообразовательного элемента или модели.

Эти критерии могут использоваться комплексно или отдельно характеризовать какой-либо речевой акт.

В процессе анализа материала мы выявили следующие коммуникативно значимые ситуации, в которых принципиально различать языковую игру и языковую ошибку:

1. Неудачная языковая игра

Чаще удачная шутка появляется в авторской речи. Например: *Жизнь такова, какова она есть и больше никакова* (А. Иванов); *Дожил до внуков – впал в дедство* (Э. Кроткий).

В обыденной речи подобные формы могут возникнуть помимо воли говорящего и характеризовать его как недостаточно грамотного человека. Например: *Пальто можно оставить в фойете. Не люблю кофе, пью какаво; На дачу поеду не один, с маманом*. Возможно, автор в данных примерах также желал породить шутку, однако его результат является недостаточно полным, плохо соответствует его цели. Часто примеры языковой игры основываются на устойчивых сочетаниях, где форма слова опознается читателем: *Как хорошо уметь читать* (В. Берестов) – *Как хорошо уметь считать* (Е. Надрова // РГ, 2015, № 146). Однако данная модель часто дает неудачные примеры в речи молодежи: *выглядит с иглы* (от «с иголочки»); *не надо терять головешку* (от «голову»); *жить на все столы* (от «сто»). Появление новых ассоциаций делает указанные примеры двусмысленными, отсылающими к другой предметной области, затрудняют понимание сообщения.

2. Непонятая языковая игра

Яркой чертой таких ситуаций является наличие / отсутствие попыток исправления или пояснения сказанного говорящим или дополнительных уточняющих вопросов со стороны адресата (*правильно я понял, что вы имели в виду* и др.). Например:

- Сам живу на бесптичьих правах.
- Как это? Хорошо что ли?
- (...)
- Предлагаю киллернуть по круасанчику!
- Украсть хочешь?
- Нет просто прикончить, перекусить значит.

Наиболее часто непонятной является языковая игра с иноязычными элементами слова или слишком сложными моделями образования новых слов. Писательская речь является образцом создания доступных для всех,

точных и остроумных выражения: *мечтали о подкумлении мужика* (М. Е. Салтыков–Щедрин); *зубренция одолела* (А.П. Чехов); *старается разная музыкальная челядь пианинить и виолончелить* (В.В. Маяковский); *кесарю – кесарево, слесарю – слесарево* (Вл. Владим). Не всегда

В авторской речи языковая игра определяется самим жанром высказывания и другими единицами, которые указывают на комичность примеров. Например: *Профессор Скончаловский; гражданин Лошадь–Пржвальский; Крытых–Рынков; Крайних–Взглядов; Старый Артилеридзе* (И. Ильф). В других случаях требуется уточнение характера речевого действия. Например: *Как говорится: Не плюй в колодезь – вылетит, не поймаешь; А что, простите за каламбур, за физиомордия? Не ругайте за очепятки (шучу).*

3. Неуместная языковая игра

Такие ситуации характеризуются наличием комической интенции автора, его желанием вступить в языковую игру, а также пониманием адресатом комического эффекта. Однако неуместность использования элементов языковой игры в некоторых ситуациях делает их не только бессмысленными, но иногда и противоречащими целям коммуникации.

Следует отметить, что даже удачная, с точки зрения замысла автора, единица, которую можно считать результатом языковой игры, является ошибкой с точки зрения коммуникации, если она не отвечает критерию уместности. Так, например, было бы прочитано название памятника великому человеку, основавшему книжное дело: *Памятник первоопечатнику* (И. Ильф). Напротив, не вполне удачные примеры языковой игры, имеющие просторечный характер, могут быть вполне уместными и перейти в привычные употребления: *фотка, сфоткаться, ксерокснуть, прикнопкать картинку* и т.п.

В результате языковой игры создаются новые слова, удачные и частотно используемые единицы пополняют номинативный фонд языка. В то же время использование языковой игры с позиций коммуникации определяет сами модели ситуаций, в которых одна и та же единица может быть истолкована как языковая игра или речевая ошибка.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Языковые аномалии: типы и функции // *Res Philologica*. М., 1990, с. 50-71.
2. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык // *Вопросы языкознания*, 1987, № 3, с. 3-19.
3. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург: Урал. ГПИ, 1996.
4. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика, Жест. М.: Наука, 1983.

5. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки славянской культуры, 2002.

Фам Тхи Тхуи Чанг
(ГИРЯЗ, Москва)

Научный руководитель – Орехова И. А.

ФОНЕТИКА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена описанию отличий в системах вьетнамского и русского языков. Обучение любому иностранному языку начинается, как правило, с фонетики. Каждый национальный язык имеет свою фонетическую систему, которая говорящим на этом языке представляется самой удобной. Фонетическая система вьетнамского языка во многом отличается от фонетической системы русского. В статье показаны трудности в обучении фонетике русского языка вьетнамских студентов, начиная с обучения звуков русской речи до интонации.

Ключевые слова: фонетическая система, вьетнамские студенты, вьетнамский язык, русский язык, трудности, продвинутый этап.

Pham Thi Thuy Trang
(Moscow)

Academic supervisor – Orekhova I.A.

PHONETICS AT THE ADVANCED LEVEL IN VIETNAMESE AUDIENCE

Abstract: The main purpose of this article is to describe some differences between Russian and Vietnamese linguistic system. As a rule, learning any foreign language begins with learning Phonetics. Each national language has its phonetic system that is most comfortable for those who speaks this language. Phonetic system of the Vietnamese language is greatly different from the phonetic system of Russian. This article describes difficulties for the Vietnamese students in teaching Russian phonetics starting from learning the sounds of Russian speech and intonation.

Keywords: advanced stage, phonetic system, Vietnamese students, Vietnamese, Russian.

Фонетическая система вьетнамского языка значительно отличается от русской фонетической системы. Русский язык является языком консонантного типа. Вьетнамский язык является изолирующим слоговым. Изоляции – это синтаксическая характеристика языковых конструкций,

значит внутри предложения синтаксические отношения между словами не выражены. Слова в этом языке не изменяются по падежам, не имеют рода. В отличие от русского звуковой состав слова во вьетнамском языке строго ограничен в отношении слогообразующих элементов.

Каждый слог во вьетнамском языке произносится определенным тоном. Тоны так же важны для различения смысла, как и звуковой спит состав слова. Тон играет в этом языке смысловоразличительную роль, т.е. слоги, одинаковые по звуковому составу, но имеющие разный тон, различаются лексически. Во вьетнамском языке шесть тонов (на юге-пять). Иногда, правда, некоторые слоги в русской речи вьетнамцы неожиданно тонально окрашивают, повышая или понижая тон.

Во вьетнамском языке отсутствует противопоставление фонем по твердости/мягкости поэтому вьетнамские учащиеся не различают согласные в словах: вес – весь, угол – уголь, стал – сталь...

В русском языке присутствует несколько пар согласных, сочетающихся с рядами таких согласных, как «здр» и «вст» в словах «здравствуйте», «чувствовать», «сч» в слове «считать». Несмотря на то, что во вьетнамском языке имеются сочетания нескольких согласных: «nh», «ch», «tr», «th», «ph», «kh» и т. д., но они всегда звучат как один согласный звук, например: «tr»-«ч», «nh»-«н» (NhaTrang- Ня Чанг).

Основные трудности вьетнамских реципиентов при освоении фонетического строя русского языка. В русском языке больше согласных, чем во вьетнамском. Русском языке ударение может стоять в любом месте по отношению к длине самого слова. В отличие от русского, во вьетнамском языке ударение фиксированное – всегда падает на первую часть. В русском языке вопрос передается интонацией, но во вьетнамском языке выражение вопроса средствами интонации часто сопровождается частицами, которые не являются специально вопросительными «chừ, nhé, nhl, à». Ряд звуков, имеющих в русском языке, отсутствуют во вьетнамском и др.

На продвинутом этапе обучения вьетнамцев русскому языку фонетика не выделяется в отдельный аспект. Это вызывает определённые трудности в плане корректировки произношения и интонации.

Все это диктует необходимость создания корректировочного курса, ориентированного именно на вьетнамскую специфику, которая подразумевает корректировку произношения русских звуков, отсутствующих во вьетнамском языке, а также тренировку основных интонационных конструкций русского языка.

Реализация поставленных целей обуславливает использование определённых методических приемов.

Среди них мы видим: во-первых, проведение фонетической зарядки; чтение и заучивание художественных текстов; во-вторых, написание

фонетических диктантов; в-третьих, транскрибирование; и, в-четвертых, диалоги сценки, игровые задания под запись с последующим анализом.

Литература

1. Гордина М. В., Быстров И. С. Фонетический строй вьетнамского языка. М.: Наука, 1984. – 244 с.
2. Ле Ань Ван. Трудности аудирования для вьетнамских учащихся // Русский язык за рубежом, 2015, № 22, с. 26–29.
3. Мхитарян Т. Т. Фонетика вьетнамского языка. М.: Изд-во Восточной литературы, 1959. – 139 с.
4. Нгуен Тхи Хань. Трудности обучения вьетнамских студентов аудированию русской речи // Молодой учёный, 2016, № 19.
5. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: Русский язык. курсы, 2012. – 784 с.
6. Щукин. А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2003. – 304 с.

Федотова А.С.
(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Акимова Н. В., канд.пед.наук

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ПОМОЩЬ В ПРЕОДОЛЕНИИ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема неуспеваемости среди школьников и возможность организации внеклассной работы как эффективного способа решения проблемы. Выделяются основные виды и причины неуспеваемости в зависимости от возраста обучающихся, а также основные формы проведения внеклассной работы, в том числе позволяющие смоделировать индивидуальную траекторию обучения.

Ключевые слова: неуспеваемость, проблемы в обучении, внеклассная работа, обучение иностранному языку, индивидуальная траектория обучения.

Fedotova A.S.
(Moscow)

Academic supervisor – Akimova N.V., Ph.D. in Pedagogy

Abstract. The article deals with the problem of poor progress among schoolchildren and the possibility of organization of extra-curricular activities to effectively help with the issue. The main types and reasons for poor progress depending on the students' age are discussed in the article, as well as the main

forms of organization of extra-curricular activities, including those allowing for creation of individual learning trajectory.

Key words: poor progress, learning problems, extra-curricular activities, teaching a foreign language, individual learning trajectory.

Неуспеваемость была и остается важной проблемой педагогики. По данным Министерства образования РФ, специальные формы и методы обучения необходимы 78% процентам учащихся, а 20-30% из них относятся к числу неуспевающих. Согласно Л.И. Максименковой, иностранный язык находится в тройке наиболее сложных для освоения предметов [2, с. 119]. Хотя на момент написания данной статьи выпускной экзамен по иностранному языку не является обязательным для получения аттестата о школьном образовании, известно, что ситуация изменится уже в течение ближайших нескольких лет. Также в современном мире владение по крайней мере одним иностранным языком является важнейшим фактором личностного развития и профессионального роста. Таким образом, тема обучения иностранному языку и проблема неудач при его изучении со временем становятся только более острыми.

Понятие «неуспеваемость» традиционно подразделяют на несколько видов. Выделяют неуспеваемость абсолютную и относительную. Под относительной неуспеваемостью понимают случаи, когда способные ученики не получают уровень нагрузки, соответствующий их потенциалу – фактически они не относятся к группе отстающих учеников. Абсолютная неуспеваемость в свою очередь разделяется на глубокую, частичную и эпизодическую [3, с. 53]. Очевидно, что чем раньше выявляется проблема неуспеваемости конкретного ученика, тем проще и эффективнее будет алгоритм борьбы с ней. Игнорирование же или недостаточное внимание к эпизодическим неудачам по отдельным темам создают условия, в которых пробелы в знаниях накапливаются, превращаясь в тотальное неуспеование предмета.

Можно выделить целый спектр причин, отвечающих за разные виды неуспеваемости. Л.И. Максименкова соотносит причины неуспеваемости с возрастными особенностями обучающихся [2, с. 117]. По мнению автора, для младшеклассников характерны трудности в освоении материала в основном из-за частых заболеваний и пропусков занятий и проблем с развитием умений учебно-познавательного характера. Среди старшеклассников главной причиной неуспеваемости считаются проблемы чисто психологического характера: отрицательное отношение к требованиям педагогов, низкая мотивация к освоению знаний, отсутствие сознательной учебной дисциплины. По результатам исследования О.Н. Столповской, проблемы с мотивацией также лидируют среди основных причин неуспеваемости школьников в средней школе, опережая трудности в эмоциональной и познавательной сферах жизни учеников, а также

педагогические и физиологические факторы [7, с. 119]. Тем не менее, А.В. Гизатуллина говорит о том, что работа учителя остается решающим фактором развития школьника. По мнению автора, унифицированная система преподавания и равнодушие к результату своей деятельности среди педагогов зачастую приводит к снижению успеваемости [1, с. 38]. Представим класс, в котором царит формализм, а у учеников, и у учителя в силу различных причин отсутствует мотивация к работе. Очевидно, что подобная атмосфера пагубна для любого учебного процесса, но особенно контрпродуктивной она станет для такого всеобъемлющего, живого и требующего серьезной отдачи предмета как иностранный язык. Успешное овладение иностранным языком не может быть достигнуто путем механического заучивания определенного лексического материала и грамматических конструкций в строго отведенное под школьные уроки время. Внеклассная работа по иностранному языку необходима как для неуспевающих учеников, так и для учащихся, показывающих более чем удовлетворительные результаты на занятиях в рамках расписания.

З. Дёрньеи посвятил значительную часть своей исследовательской деятельности проблемам мотивации при изучении иностранного языка. Автор разделяет мотивацию на два вида: внешнюю и внутреннюю. Первая формируется благодаря факторам внешнего контроля – стремлению к получению хороших оценок или желанию избежать негативных последствий неуспеваемости. Внутренняя же мотивация создается при условии получения учеником удовольствия от получения новых знаний, осознания нужности их освоения. З. Дёрньеи говорит о том, что многие ученики не испытывают ощущения уверенности, приходя впервые в класс для занятий иностранным языком и не верят в эффективность своих действий [9, с. 277]. Именно поэтому задача создать атмосферу, способствующую внешней и внутренней мотивации учеников, лежит на учителе, который может добиться этого в том числе через грамотную организацию внеклассной работы.

По мнению Е.М. Рожковой, именно внеурочная деятельность благодаря принципу добровольности, учета и развития индивидуальных способностей и интересов учеников, своей коммуникативной направленности наиболее благоприятно влияет на учащихся [5, с. 25]. Внеклассная работа должна иметь связь с учебной программой, но при этом подразумевает более гибкое ее воплощение в жизнь. При проведении внеклассных мероприятий снимается психологическая напряженность, свойственная атмосфере обычного урока, а степень вовлеченности учеников в деятельность выше, т.к. вместе с расширением выбора активности учащиеся получают больше свободы своих действий [6, с. 11]. Особенно важно проведение внеклассной работы по иностранному языку, потому что это создает дополнительную возможность для практики языка, позволяет ученикам применить полученные знания на практике, в

ситуациях, наиболее близким к естественной среде общения на иностранном языке.

Этому больше всего способствуют массовые мероприятия на иностранном языке: тематические фестивали, утренники, КВН, театральные постановки. Участвующие в подобной деятельности ученики открывают в себе способности к творческой деятельности одновременно с тренировкой и развитием своих языковых навыков [6, с. 14]. Групповые виды деятельности (разговорные, литературные и кинематографические клубы, переводческие кружки) также создают благоприятные условия не только для практики иностранного языка, но и для развития других способностей и интересов учащихся. В ходе внеклассной работы расширяются лингвострановедческие знания учеников, они больше узнают о жизни в определенной языковой среде и культурных реалиях, иностранный язык как бы «оживает» в их сознании с помощью новой информации. Вместе с интересом к иноязычной культуре появляется мотивация к дальнейшему и более глубокому изучению языка. Л.Н. Пфейфер и Н.Н. Овсянникова отмечают, опираясь на собственный педагогический опыт, что театральные представления способствуют исчезновению страха перед общением на иностранном языке [4, с. 224].

Отдельно стоит отметить внеклассную работу в индивидуальной форме – назовем для примера разучивание стихотворений, оформление стенгазет и стендов, написание и презентация докладов. Подобная работа учителя с учащимися за рамками школьного урока позволяет выстроить индивидуальную образовательную траекторию, которая понимается П.В. Сысоевым как «персональный путь достижения поставленной образовательной цели конкретным обучающимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям [8, с. 125]. Индивидуальная траектория может быть выстроена как в рамках существующих в школе элементов, так и с помощью дополнительного набора методических элементов, в которых относятся альтернативные методы обучения и контроля, альтернативное содержание обучения и скорость овладения материалом, которые наиболее применимы в процессе внеклассной работы. Выбор образовательной траектории происходит в ходе совместной работы педагога и ученика, направленной на развитие навыков самостоятельной организации своей работы, способности самооценки и рефлексии со стороны учащегося, повышения мотивации к изучению предмета и улучшения своих результатов.

Литература

1. Гизатуллина А. В. Предупреждение неуспеваемости младших подростков в процессе преподавания иностранного языка : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Гизатуллина Анна

Вячеславовна; [Место защиты: Ун-т Рос. акад. образования]. - Москва, 2008. - 235 с. : ил. РГБ ОД, 61:08-13/832

2. Максименкова Л. И. Психологические аспекты неуспеваемости школьников // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2008. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-neuspevaemosti-shkolnikov> (дата обращения: 03.01.2019).

3. Меретукова З. К., Полушина Наталья Анатольевна Неуспеваемость школьников как проблема педагогической науки и образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. №3 (183). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neuspevaemost-shkolnikov-kak-problema-pedagogicheskoy-nauki-i-obrazovaniya> (дата обращения: 03.01.2019).

4. Пфейфер Л. Н., Овсянникова Н. Н. Театральная постановка клуба английского языка (внеурочная деятельность по ФГОС) // Символ науки. 2015. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-postanovka-kluba-angliyskogo-yazyka-vneurochnaya-deyatelnost-po-fgos> (дата обращения: 24.01.2019).

5. Рожкова Е. М. Основные положения организации внеурочной деятельности // Пермский педагогический журнал. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-polozheniya-organizatsii-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 24.01.2019).

6. Руди Л. Я. Внеклассная деятельность как средство мотивации к изучению немецкого языка // Проблемы педагогики. 2016. №6 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneklassnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-motivatsii-k-izucheniyu-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 24.01.2019).

7. Столповская О. Н. Комплексное изучение типичных причин неуспеваемости младших подростков // Известия ВГПУ. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnoe-izuchenie-tipichnyh-prichin-neuspevaemosti-mladshih-podrostkov> (дата обращения: 03.01.2019).

8. Сысоев П. В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. №4 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-po-individualnoy-traektorii> (дата обращения: 14.02.2019).

9. Dörnyei Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. The Modern Language Journal, Vol. 78, No. 3 (Autumn, 1994), pp. 273-284. Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations. URL: <http://www.jstor.org/stable/330107>

Харламова С.И.
(ГИРЯЗ, Москва)

Научный руководитель – Катышев П.А., д. филол. наук

ОБРАЗОВАНИЕ ФОРМ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ТЕСТИРОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ И РУССКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. Нормы русского языка вызывают трудности и у носителей языка, и у иностранцев. Знание нормы особенно важно для филологов. В рамках данного исследования русским и иностранным студентам Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина был предложен тест на образование форм имен существительных. В статье приведен анализ выполненных работ. В результате проведенного анализа поднимается вопрос о целесообразности углубленного изучения норм русского языка студентами-филологами в условиях доступности разнообразных источников норм в Интернете.

Ключевые слова: русский язык, русский как иностранный, обучение филологов, литературный язык, языковая норма, формы имен существительных.

Kharlamova S.I.
(Moscow)

Academic supervisor - Katyshev P.A., Doctor in Philology

NOUN FORMS AS PRODUCED WHILE TESTING FOREIGN AND RUSSIAN STUDENTS OF PHILOLOGY

Abstract Russian language norms cause difficulties for native speakers and foreigners. For philologists the norm is essential. Within the framework of the study Russian and foreign students of Pushkin State Russian Language Institute were given a test in noun's forms. The analysis of the works done is presented in this article. As a result of the analysis, the appropriateness of detailed studying of Russian language norms by Philology students is questioned, for different norm sources are available on the Internet.

Key words Russian language, RFL, teaching philologists, standard language, language norm, forms of nouns.

Известно, что в русском языке существует большое количество грамматических форм различных частей речи, в т.ч. имен существительных, при употреблении которых могут допускать ошибки даже люди, владеющие русским языком на высоком уровне. Согласно определению, данному в энциклопедии «Русский язык», нормы приняты в «общении образованных носителей языка» [5, с. 162]. При этом норма

базируется на узусе [3, с. 41], т.е. на «принятом носителями языка употреблении слов, устойчивых оборотов, конструкций» [1, с. 320].

В советское время представители ряда профессий однозначно признавались носителями нормы. К этим людям также относились филологи и лингвисты. Сегодня же можно наблюдать, что «языковая норма расшатывается, и прежде всего средствами массовой информации» [3, с. 44]. С другой стороны, обучение нормам входит в школьную программу по русскому языку и знание этих норм затем проверяется на государственных экзаменах. Таким образом, студенты, поступившие на направление «Филология», должны знать нормы русского языка, но под влиянием различных факторов могут их и не знать. Кроме того, в российских вузах обучаются не только носители русского языка, но и иностранные студенты, изучавшие русский язык как иностранный. Знакомы ли они с нормами русского языка? Ведь в случае с обучением русскому языку как иностранному будущих филологов возникает противоречие между методическими принципами аппроксимации (снисходительного отношения к ошибкам обучающихся в процессе обучения) и профессиональной направленности обучения (учета специальности).

Цель данного исследования заключается в оценке того, насколько хорошо знают эти нормы русские и иностранные студенты, обучающиеся на филологическом факультете Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина на первом курсе бакалавриата, направление подготовки – «Отечественная филология». Для достижения этой задачи было проведено тестирование, а затем – анализ его результатов.

При составлении теста из «Справочника по правописанию и литературной правке» Д.Э. Розенталя (раздел «Литературная правка», глава «Формы имен существительных») было отобрано 30 имен существительных, для которых в литературном языке существует только один вариант нормы и которые есть в лексическом минимуме для базового уровня владения русским языком. Кроме того, в задание на образование форм множественного числа именительного падежа было добавлено семь случайно взятых из лексического минимума слов с целью разнообразить падежные окончания в данном задании.

Таким образом, в тесте было четыре задания. В каждом было предложено несколько вариантов ответов (от двух до четырех), из которых только один был правильным.

В первом задании нужно было поставить во множественное число, родительный падеж следующие слова: *сапог, носок, англичанин, апельсин, яблоко* [4]. Во втором задании нужно было определить род несклоняемых существительных *такси, кофе, Сочи* [4]. В третьем задании нужно было выбрать правильный вариант следующих словосочетаний: *к пятому марта, романы Жюль Верна, студенту Кулику, студентке Кулик, стихи Гюго, студентке Галке, стихи Тараса Шевченко, цвет чая, вкус сахара,*

история народа, вижу двадцать два студента, сижу на берегу [4]. В четвертом задании нужно было поставить во множественное число, именительный падеж следующие слова: *адрес, берег, вечер, глаз, голос, директор, доктор, дом, лес, номер* [4], *яйцо, юрист, этаж, волос, шарф, число, цветок* [2].

Количество студентов, принявших участие в исследовании, указано в таблице в скобках рядом с названием страны.

После проведения тестирования было подсчитано общее количество ошибок в каждом задании и их процент от общего количества ответов. Полученные данные можно видеть в таблице «Общее количество ошибок». Также в каждой графе указано минимальное и максимальное количество ошибок, сделанных одним студентом, за исключением строки с результатами русских студентов, поскольку количество сделанных ими ошибок во много раз ниже, чем у иностранцев. Следует отметить, что в последнем задании два студента из Китая, один из которых изучал русский язык в России, а другой – в своей стране, скорее всего, по причине невнимательности не дали ответы в последних пяти пунктах четвертого задания, которые были напечатаны на обратной стороне последнего листа. Таким образом, количество допущенных ими ошибок в четвертом задании и во всем тесте оказалось наименьшим среди всех иностранных испытуемых, но в таблице эти данные не указаны как наименьшие. Тем не менее, при подсчете процента общего числа ошибок эти результаты тоже учитывались (см. табл. 1).

Таблица 1

Общее количество ошибок

Страна изучения русского языка – Россия (14)					
	Зад. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Весь тест
Китай (10)	18 (36%) 1-3 (20-60%)	9 (30%) 0-2 (0-67%)	65 (54%) 4-9 (33-75%)	65 (39%) 3-11 (18-65%)	157 (43%) 12-19 (32-51%)
Вьетнам (3)	4 (27%) 1-2 (20-40%)	4 (44%) 0-3 (0-100%)	11 (31%) 2-6 (17-50%)	23 (45%) 6-9 (35-53%)	42 (38%) 12-16 (32-43%)
Конго (1)	2 (40%)	2 (67%)	7 (58%)	9 (53%)	20 (54%)
Страна изучения русского языка – Китай (6)					
	13 (43%) 1-4 (20-80%)	9 (50%) 0-3 (0-100%)	33 (46%) 4-7 (33-58%)	43 (44%) 6-9 (35-52%)	98 (45%) 16-21 (43-57%)
Русские студенты (20)					
	8 (8%)	5 (8%)	20 (8%)	8 (2%)	41 (6%)

Перейдем к анализу полученных данных. В первом задании наибольшее количество ошибок допускали студенты, ранее изучавшие русский язык в Китае. При этом среди них были студенты, допустившие минимальное количество ошибок. Меньше всего ошибок допускали вьетнамские студенты.

Со вторым заданием также в целом хуже других справились студенты, изучавшие русский язык в Китае, хотя среди них были студенты, выполнившие это задание без ошибок. Лучше других задание выполнили китайские студенты, изучавшие русский язык в России.

Максимальное количество ошибок в третьем задании было допущено китайскими студентами, изучавшими русский язык в России, студент из Республики Конго также допустил довольно-таки много ошибок, как и несколько студентов, изучавших русский язык в Китае. Лучше всех с заданием справились студенты из Вьетнама.

Четвертое задание вызвало наибольшие трудности у студентов из Китая, изучавших русский язык в России. Студент из Конго также допустил много ошибок. Вьетнамцы и китайцы, изучавшие русский язык в Китае, справились с этим заданием намного лучше.

В целом вьетнамские студенты допустили в тесте меньше всего ошибок, студенты из Китая справились с тестом несколько хуже, при этом среди тех, кто учил русский язык в России, были те, кто допустил минимальное количество ошибок. Студент из Конго показал один из самых низких результатов. Таким образом, наличие языковой среды если и влияет на развитие языковых умений, то в незначительной степени.

Далее отметим, в каких словах было допущено больше всего ошибок иностранцами и русскими. 19 иностранцев и семь русских не смогли правильно образовать форму множественного числа родительного падежа слова *сапог*. Также 12 иностранцев и один русский неправильно определили род слова *кофе*. При выборе правильного варианта словосочетания *к пятому марта* допустили ошибки 17 иностранцев и один русский, а словосочетания *вижу двадцать два студента* – 17 иностранцев и четыре русских. В задании при выборе формы множественного числа, именительного падежа для слова *голос* ошиблись 13 иностранцев и один русский, для слова *директор* – 15 иностранцев и шесть русских, для слова *доктор* – 14 иностранцев и один русский.

Теперь отметим, в каких словах иностранцами было допущено большое количество ошибок, а русские студенты ошибок не допустили. Это слово *англичанин* в задании на множественное число, родительный падеж (12 ошибок), словосочетания *студентке Кулик* (13 ошибок), *стихи Гюго* (15 ошибок), *стихи Тараса Шевченко* (17 ошибок); в задании на множественное число, именительный падеж – слова *адрес* (16 ошибок), *берег* (16 ошибок), *лес* (14 ошибок), *номер* (10 ошибок).

Кроме того, были такие слова и словосочетания, в которых русские студенты сделали ошибки, и при этом большинство иностранных студентов не ошиблось. Так, один русский студент и два иностранных неправильно образовали множественное число, родительный падеж слова *носок*. Трое русских и трое иностранцев неправильно определили род слова *такси*, двое русских и восемь иностранцев – род слова *Сочи*. Семь русских студентов и трое иностранных ошиблись в словосочетании *романы Жюль Верна*, трое русских и двое иностранцев – в словосочетании *студенту Кулику*, пять русских и шесть иностранных – в словосочетании *студентке Галке*.

Таким образом, было проверено знание иностранными студентами-филологами норм образования форм имен существительных в русском языке, было проведено сравнение результатов тестирования иностранных и русских студентов, были отмечены случаи, вызывающие наибольшие трудности как у иностранных, так и у русских студентов.

Если большинство русских студентов выполнило тест без ошибок, то иностранцы допускали не меньше 12 ошибок (32%), а некоторые выполнили неверно больше половины заданий. В связи с полученными результатами возникает следующий вопрос. Нужно ли больше внимания уделять нормам уже на начальном этапе обучения русскому языку или для современных филологов в условиях доступности источников нормы не столько важно знание нормы, сколько навык использования этих источников?

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. Андриюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. – М. – СПб: ЦМО МГУ – «Златоуст», 2000. – 116 с.
3. Валгина, Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2003. – 304 с.
4. Розенталь, Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / Под ред. И.Б. Голуб – 10-е изд. М.: Айрис-пресс, 2005. – с. 200-216.
5. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 703 с.

Чубукова Д. А.
(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Гальскова Н.Д., д.пед.наук

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛ ШВЕЙЦАРИИ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «инновационный подход в обучении», определяются основные характеристики инновационных методов в обучении иностранным языкам в условиях современного общекультурного пространства, выделяются подходы использования инновационных подходов в обучении английскому языку в школах Швейцарии. Статья содержит также возможные подходы к адаптации передового швейцарского опыта в методике преподавания иностранных языков к условиям современных российских образовательных реалий.

Ключевые слова: подход, инновационный подход в обучении, иностранный язык, английский язык, Швейцария, передовой опыт, адаптация, современное образовательное пространство.

Chubukova D. A.
(Moscow)

Academic supervisor – Galskova N.D., Ph.D. in Pedagogy

REALIZATION OF INNOVATIONAL APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE EXAMPLE OF SWITZERLAND.

Abstract: the article deals with the notion of “innovational approach in teaching”. Main features of innovational methods in teaching foreign languages in the focus of modern cross-cultural society used at Swiss schools are shown in the text. The article contains approaches in adapting Swiss experience in teaching foreign languages to Russian schools under modern educational realities.

Key words: approach, innovational approach in teaching, foreign language, English as a foreign language, Switzerland, best practices, modern educational space.

Исследованием подходов в преподавании занимается дидактика, которая рассматривает наиболее эффективные формы и принципы работы над учебным материалом в системе соподчиненных целей и задач учебной деятельности [5, с. 34]. Во многом, характеристика и специфика подходов в обучении напрямую зависит от типа общества, его потребностей и ожидаемых результатов обученности, следовательно, логичным будет

предположить, что постоянное обновление и развитие подходов в обучении иностранного языка – естественный процесс, который не должен испытывать на себе воздействие устаревших методов обучения.

Современное образовательное пространство отличается следующими характерными признаками:

- смена доминирующего типа общества (с постиндустриального на информационное);
- воздействие передовых новинок и технологий;
- проникновение компьютерных технологий на все уровни общества;
- ранняя информатизация детской аудитории (проникновение гаджетов, Интернет-коммуникаций уже на этапе дошкольного возраста) [4, с. 54].

Воздействие инновационных технологий на ранних этапах вхождения ребенка в окружающее социокультурное пространство посредством Интернет-технологий не может не повлиять на особенности развития основных психических характеристик ребенка, а также и на его интеллектуальную, эмоционально-волевою сферу: присутствие обновленных условий для развития и социализации современных детей накладывает отпечаток на их способность к обучению. Как подчеркивает данную особенность Н.В. Апатова, современные ученики не являются неспособными к обучению - они нуждаются в качественном обновлении основных средств и подходов в обучении в соответствии с изменившимися характеристиками их восприятия и интеллектуальной деятельности.

Понятие «подход в обучении» это такая стратегия «реализации доминирующей идеи обучения в непосредственной практической деятельности, которая находит свое выражение посредством определенных стратегий или методов обучения» [2, с. 49]. В свою очередь, подход в обучении иностранному языку опирается на следующие составляющие:

- на конкретные данные теории языка, которые определяют лингвистическую базу обучения;
- на общие принципы теории обучения, которые формируют дидактический базис обучения [2, с. 51].

Согласно определению, приведенному в труде Н.Н. Тарасовой, нестандартный или инновационный подход в обучении - это особая форма организации учебного процесса, которая подразумевает наличие вариативной, поддающейся управлению и внесению изменений во внутреннюю структуру основы обучения, которая ориентирована на повышение мотивационной заинтересованности учащихся в обучении, а также на предоставление новых возможностей в приобретении, интерпретации и усвоении знаний [6, с. 113].

С развитием научно-технического прогресса и педагогики, с привлечением к использованию достижений современной психологии и социологии все подвиды инновационных подходов в обучении, которые используются в рамках дисциплины «Иностранный язык» в условиях

швейцарского образовательного пространства, могут быть подразделены на следующие группы [8, с. 55]:

1. Инновационные уроки, включающие в себя соревновательный аспект (уроки-конкурсы, соревнования, состязания, дуэли знаний и пр.)
2. Инновационные уроки, включающие в себя исследовательские формы работы (проблемные уроки, эвристические технологии, эксперименты, урок-изобретение, мозговой штурм, интервью и пр.).
3. Уроки-имитации, дублирующие особенности публичного выступления и общения, затрагивающие политический или социальный дискурс (урок-совещание, учебный саммит, конференция, урок-митинг, телемост и пр.)
4. Уроки, содержащие в себе фэнтезийный аспект (урок-игра, урок-инсценировка, урок-сюрприз) [8, с. 55].

Говоря о методическом подходе в обучении иностранным языкам, использующимся в Швейцарии, следует говорить о коммуникативно-информационном подходе, который одновременно объединяет в своей структуре коммуникативно-ориентированное обучение при включении ученика в информационно-коммуникационное пространство школы. Тем не менее, современная образовательная система швейцарских школ дополняет выделенные инновационные виды уроков также уроками, основанными на интерактивных и информационно-коммуникационных способах получения и закрепления информации [10, с. 12].

Основная характеристика инновационного урока иностранного языка в швейцарской школе состоит в том, что она задействует несколько аспектов социальной и учебной жизни, актуальной для учащихся, а также предполагает большую самостоятельность и активность ученической аудитории во взаимодействии с учителем.

Так как для большинства школ в Швейцарии во всех кантонах характерно создание информационно-образовательной среды, выдвигаются определенные требования к содержанию и введению в образовательный процесс нетрадиционных способов взаимодействовать учащимся друг с другом на основании использования английского языка, основанные информационно-коммуникационными технологиями. Рассмотрим сущность данных уроков в структуре инновационного подхода в обучении иностранным языкам на примере деятельности школ Швейцарии, как выделяет их [9, с. 76]:

1. Урок-информационное исследование.

Данный вид урока используется при непосредственном взаимодействии детей с ИКТ ресурсами: компьютерами, сетью Интернет, при обращении на официальный сайт школы и подбора материала из сформированного учебного информационного банка данных. Учителем предлагаются упражнения не только из учебно-методического комплекта, но также часто происходит обращение на официальный сайт школы, или школ других

городов, где для выполнения упражнения необходимо обратиться, например, к словарю, к статье или высказыванию, просмотреть обучающий видеоролик и пр.

2. Урок на основе педагогического сценария.

Здесь речь идет об ассоциативном уроке, который предполагает разработку пошаговых уроков и размещение их на информационном пространстве официального сайта школы, к которым дети могут обратиться в свое свободное время, при выполнении домашнего задания, а также при пропуске занятий по болезни, не выходя из дома, под руководством родителей. Для того, чтобы выполнить то или иное задание, ученику необходимо ознакомиться с представленным учебным материалом в информационном разделе, а также выполнить серию упражнений по обработке иноязычного материала и его первичного закрепления.

Использование инновационного подхода на уроках английского языка в соответствии с примером швейцарских школ будет эффективным, если в его структуре существуют и взаимодействуют друг с другом следующие уровни:

1. Словесный уровень работы на уроке.

Сюда относятся следующие виды учебной деятельности: осуществление основ контент-анализа устных выступлений одноклассников при передаче сущности того или иного правила, при совместной групповой работе над определенными проектами. Также организуется самостоятельная работа с электронным учебником, либо с электронными образовательными ресурсами: посещение виртуальной библиотеки, обращение к виртуальным словарям, выполнение упражнений в классе и дома через использование внутренней информационной базы школы.

2. Образный уровень работы на уроке.

В числе видов учебной деятельности здесь выделяются: просмотр видеороликов, мультимедийных презентаций, короткометражных мультфильмов с последующей интерпретацией, анализ демонстрации учителем вводимых языковых явлений, анализ и последующее самостоятельное объяснение, выведение общего из представленных для рассмотрения графиков, схем, таблиц по знакомству с новыми материалами, самостоятельная или групповая разработка собственных тезисов и планов на основе увиденного.

3. Практический уровень работы на уроке.

Данный уровень также должен присутствовать в системе учебной деятельности учащихся на уроке иностранного языка в системе инновационного подхода в обучении иностранным языкам на основании усвоенного опыта швейцарских школ. Любая работа на уроке с полученным материалом должна находить свое отражение в непосредственной практической, самостоятельной или групповой

деятельности учащихся. В отношении реализации полученных знаний путем использования ИКТ данный уровень может стать максимально эффективным.

Таким образом, было выделено, что среди подходов к организации нетрадиционным форм проведения урока иностранного языка в средней общеобразовательной школе выделяются уроки с использованием игрового, исследовательского, проектного компонента, а также уроки с использованием информационно-образовательной среды школы. Весь комплекс выделенных уроков в системе обучения иностранного языка включает коммуникативное взаимодействие учащихся друг с другом, работу с использованием аутентичного материала, представленного в мультимедийном формате, обращение к дополнительным учебным справочным и Интернет-ресурсам, а также креативное преобразование иноязычного материала для достижения поставленной цели урока.

Литература

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. - М: Юрайт, 2014. - 284 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Изд-во Педагогика, 2009. – 322 с.
3. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. - М.: Просвещение, 2016. – 322 с.
4. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения и информационном обществе. - М.: Просвещение, 2011. — 324 с.
5. Поташник М.М. Требования к современному уроку (образование XXI века), методическое пособие, центр педагогического образования. - Москва: Педагогика, 2007. – 236 с.
6. Тарасова Н.Н. Возможность новых информационных технологий в организации процесса обучения дисциплинам гуманитарного цикла // Менеджмент в образовании. 2013. № 3. С. 111-114.
7. Чернобай Е.В. Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде. М.: Просвещение, 2008. – 78 с.
8. Arvanitis S., Kubli U., Sydow N., & Worter M. Knowledge and technology transfer between universities and private enterprises in Switzerland – An analysis based on firm and institute data, study on behalf of the eth-board. Synthesis report. - Zurich: ETH Zurich, 2006. – 124 p.
9. Edquist C. (Ed.). Systems of innovation: Technologies, institutions, and organisations. - London: Pinter, 2007. – 214 p.
10. Hotz-Hart B. Innovation Switzerland: a particular kind of excellence // Innovation Policy and Governance in High-Tech Industries. – Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2012. – PP. 127-154.

Чуприна Е.В.
(МГЛУ, Минск)

Научный руководитель – Леонтьева Т.П., канд.пед.наук

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье представлены умения, которые необходимы для овладения иноязычной диалогической речью в контексте подготовки учащихся к межкультурной коммуникации. Отмечается значимость аффективного, когнитивного и стратегического аспектов межкультурной компетенции. Представлена примерная последовательность работы с аудиоподкастом и образцы заданий для обучения учащихся диалогической речи на основе подкаста.

Ключевые слова: диалогическая речь, межкультурная коммуникация, аффективный аспект межкультурной компетенции, когнитивный аспект межкультурной компетенции, стратегический аспект межкультурной компетенции, аудиоподкаст

Chuprina E.V.

Academic supervisor – Leontyeva T.P., Ph.D.
(Minsk)

TEACHING DIALOGUE AS A FORM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract. The article deals with the skills that are necessary for learning dialogue as part of intercultural communication. The significance of emotive, cognitive and strategic aspects of intercultural competence is pointed out. The author presents guidelines on using an audio podcast and some examples of tasks of practicing dialogue speech.

Key words: dialogue, intercultural communication, emotive aspect of intercultural competence, cognitive aspect of intercultural competence, strategic aspect of intercultural competence, audio podcast

В настоящее время стратегической целью обучения иностранным языкам является подготовка учащихся к межкультурной коммуникации. Это предполагает необходимость овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией и развития у обучающихся качеств поликультурной личности. В качестве основной формы межкультурного общения выступает диалогическая речь.

Овладение диалогической речью в межкультурном контексте требует развития ряда умений, которые обусловлены социальным характером взаимодействия коммуникантов, вступающих в различные взаимоотношения друг с другом. При определении совокупности данных умений для учащихся II ступени учреждения общего среднего образования (УОСО) следует учитывать ряд факторов, в том числе:

- а) взаимосвязь аспектов межкультурной компетенции: аффективного, когнитивного и стратегического;
- б) функциональный характер межкультурного взаимодействия;
- в) ситуативно-тематическую обусловленность диалогической речи как формы межкультурного общения.

Рассмотрим более подробно эти факторы. А.Кнапп-Поттофф выделяет в межкультурной компетенции следующие структурные компоненты аффективный, когнитивный и стратегический, в соответствии с которыми мы определяем группы умений для обучения диалогической речи [Цит. по 2, с. 74].

Аффективный компонент предполагает умения, связанные с эмоционально-чувственным восприятием собеседника и ситуации общения: установить контакт; сформировать благоприятную эмоциональную обстановку для общения; поставить себя на место другого человека; правильно понимать невербальные средства общения; принимать на себя ответственность за устранение межкультурного недопонимания; адекватно реагировать на непредвиденное изменение экстралингвистического контекста и др.

Для установления контакта с представителями другой культуры необходимо проявлять инициативу при общении. При этом у учащихся во время такого процесса могут возникать коммуникативные сбои, т.е. все те затруднения, с которыми сталкиваются коммуниканты, вступающие в межкультурное взаимодействие друг с другом: неприятие собеседника, непонимание сообщения или партнера по общению, изменение коммуникативной ситуации и собственного эмоционального или психического состояния и др. [3, с. 346].

В основе *когнитивного компонента* межкультурной компетенции лежат умения, связанные со знаниями о своей культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации. Это умения описывать факты культуры; сопоставлять факты родной и изучаемой культур; адекватно воспринимать несвойственное родной культуре коммуникативное поведение представителей другой культуры; определять уместность выражения своей оценочной позиции относительно предмета общения; варьировать в процессе диалогического общения вербальные и невербальные средства с учетом норм и традиций коммуникативного поведения в родной и изучаемой культурах и др.

Ведущим компонентом познавательной деятельности является умение сопоставлять и анализировать значения фактов родной и изучаемой культур, раскрывать культурно-специфические реалии. При общении с представителями культуры страны изучаемого языка элементы, которые не выражены вербально или выражены иносказательно, могут являться важными показателями этнокультурного фона собеседника, что влияет на успешность общения [1, с. 48].

Умение определять уместность выражения своей оценочной позиции относительно предмета общения предполагает развитие способности оценивать тот или иной предмет общения с опорой на знание ценностных составляющих иной культуры, а затем – определять, насколько средства выражения коммуникативного намерения уместны в общении с носителем иной культуры. При неразвитости таких умений коммуникант в большинстве случаев руководствуется исключительно этнокультурным фоном родного менталитета. Сформированность таких умений достигается посредством развития умений личности учитывать в процессе межкультурной коммуникации специфику ценностного мира представителя изучаемого языка [1, с. 49-50].

Умение адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения предполагает способность варьировать используемые иноязычные средства, определяя наиболее уместные в конкретной ситуации общения, а также умение аргументировать свою точку зрения, выстраивать логику высказывания, ясно и точно формулировать смысл обсуждаемого вопроса. Использование уточнений («What did you say? Say it again please»), пояснительного комментария («Let me see if I understand you right»), владение приемами смягчения более прямых категорических форм («Excuse me, have you got a map? – I'm afraid I haven't») способствуют достижению взаимопонимания с представителем чужой культуры, позволяя обучающемуся предупредить ошибочную интерпретацию собеседником воспринимаемой им позиции [1, с. 57].

Стратегический аспект межкультурной компетенции обуславливает умения, связанные со способностью и готовностью использовать наиболее приемлемые коммуникативные стратегии в конкретной межкультурной ситуации. Это все те стратегии, которые способствуют эффективному взаимодействию с представителем иной лингвокультуры, например, стратегии дистанцирования, опоры на фоновые знания, социальные стратегии, а также компенсаторные стратегии (использование синонимов, перефразы, невербальных средств общения и др.).

Что касается такого фактора, как *функциональный характер* межкультурного взаимодействия, следует подчеркнуть, что правильно-отобранный материал создает модель, в условиях которой учащиеся реализуют основные речевые функции (согласие, возражение, побуждение

к действию, сомнение, выражение суждения, эмоциональная поддержка, запрос или уточнение информации и др.).

Ситуативно-тематическая обусловленность диалогической речи предполагает, что при ее моделировании необходимо хорошо продумать ситуацию общения, придавать ей проблемный характер. Например, «Do we share the same superstitions?», «What music are you really into?», «Do people read a lot today?».

Для обучения диалогической речи в контексте межкультурной коммуникации важно развивать у учащихся определенные качества личности, такие как эмпатия, общительность, непредвзятость, социокультурная наблюдательность и др.

Как показывает проведенный нами опрос учащихся II ступени УОСО, большинство из них (80%) осознают значимость подготовки к межкультурной коммуникации на уроках иностранного языка. В то же время многие из учащихся (55%) испытывают ряд трудностей, связанных, в частности, с умениями: ориентироваться в межкультурной ситуации, поддерживать взаимодействие, проявлять инициативу, адекватно интерпретировать невербальные средства общения, соблюдать нормы этикета, принятые в стране изучаемого языка и др.

В последние годы для подготовки учащихся к межкультурному диалогическому общению широко используются информационно-коммуникационные технологии, в частности *технология подкастинга*. Применительно к обучению диалогической речи в контексте подготовки к межкультурной коммуникации данная технология позволяет: развивать умения ДР с учетом особенностей ситуации общения и характера собеседника; создавать иллюзию погружения в языковую среду; индивидуализировать образовательный процесс (например, замедлять темп аудиотекста), активизировать обучение речевому этикету, в том числе невербальным средствам и др.

В нашем исследовании мы разработали комплекс заданий, которые позволяют развивать умения ДР с использованием аудио- и видеоподкастов. Следует отметить, что умения диалогической речи в межкультурном контексте можно развивать на каждом этапе работы с подкастом: предтекстовом, текстовом, послетекстовом. Проиллюстрируем сказанное примерами работы с аудиоподкастом. Аудиоподкаст был отобран по проблеме «What music are you really into?». Учащимся предлагалась следующая экспозиция: «Listen to the podcast, choose one country and prove its contribution to the musical culture to your classmates». *На предтекстовом этапе* для ориентировки учащихся в ситуации, было предложено следующее задание: «In pairs name and discuss the country that matches the given description». Далее, учащимся были предложены памятки с речевыми клише, которые позволяют реализовать функции согласия, возражения, аргументирования, запроса и уточнения информации. *На текстовом этапе*

учащиеся прослушивали аудиоподкаст со следующей установкой: «While listening take notes about each country and its contribution to the musical culture». На послетекстовом этапе учащимся было предложено следующее ролевое задание: «One of you is a musical expert from Britain and the other is an interviewer. Ask the expert about the contribution of Britain to the musical culture». При этом учащимся нужно было войти в контакт с собеседником, используя соответствующие клише; корректно задать вопрос; поддерживать взаимодействие, используя реплики согласия, возражения; подтвердить или опровергнуть точку зрения, подкрепляя аргументами. Далее, учащимся предлагалось обсудить в парах, какой вклад внесла белорусская музыкальная культура в развитие музыкальных направлений в Европе.

Таким образом, использование технологии подкастинга позволяет развивать умения диалогической речи в межкультурном контексте.

Литература

1. Алешко Н.М. Формирование иноязычной коммуникативной культуры студентов младших курсов (языковой вуз, английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Минск, 2013. 135 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. М., 2000. 384 с.

Шаульская Т.
(ГИРЯЗ, Москва)

Научный руководитель – Ильина О.А., канд. пед. наук

ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ, ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ МИНИМУМ, УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ И СЛОВАРЬ-МИНИМУМ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Рассматриваются термины «лексический минимум», «терминологический минимум», «учебный словарь», «словарь-минимум» в методике преподавания русского языка как иностранного, соотношение этих лексикографических продуктов. Особое внимание уделяется отличительным признакам каждого из типов лексических списков и месту, которое он занимает в учебной лексикографии и системе обучения РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебная лексикография, лексический минимум, учебный словарь, терминологический минимум, словарь-минимум.

Shaulskaya T.

(Moscow)

Academic supervisor – Il'ina O.A., Ph. D. in Pedagogy

LEXICAL MINIMUM, TERMINOLOGY MINIMUM, LEARNER'S DICTIONARY AND DICTIONARY-MINIMUM IN THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article regards different meanings of the terms “lexical minimum”, “terminology minimum”, “learner’s dictionary”, “dictionary-minimum” in the methods of teaching Russian as a foreign language and the correlation of this lexicographical product with learner’s dictionaries. A special attention is paid to distinguishing the features of each type of lexical lists and their place in the learner’s lexicography and the system of teaching Russian as a foreign language.

Key words: Russian as a foreign language, lexicography for learners, lexical minimum, learner’s dictionary, terminology minimum, dictionary-minimum, levels of Russian as a foreign language proficiency.

Преподавание иностранного языка всегда связано с отбором лексики, обязательной к изучению, поэтому одним из фундаментальных методических принципов является принцип лексической минимизации. Необходимо отметить, что вопросом создания специальных учебных списков слов, необходимых и обязательных для усвоения учащимися, занимались преподаватели в разные эпохи. До наших дней дошла, в частности, работа Яна Амоса Коменского «Мир чувственных вещей в картинках», в которой автором предпринята попытка систематизировать специально подобранные слова для изучения детьми.

В современной методической науке проблемой необходимости отбора словарных единиц с учебными целями занимается отдельная прикладная области – учебная лексикография. Учебную лексикографию можно определить как «особую лингвометодическую дисциплину, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты описания лексики в учебных целях» [11, с. 29]. В задачи учебной лексикографии входит рассмотрение таких вопросов, как отличие учебного словаря от обычного, принципы отбора слов для такого словаря, выбор способов толкования слов и др.

Основным объектом учебной лексикографии являются различные типы списков слов, созданных в лингводидактических целях. В настоящее время

принято пользоваться несколькими терминами для описания ограничительных списков слов: лексический минимум, терминологический минимум. Учебный словарь, словарь-минимум. Задача данной статьи заключается в установлении семантических границ данных понятий.

Традиционно принято было называть ограничительные списки слов, созданные в лингводидактических целях, общим словом «учебный словарь», но в настоящее время сложилось два понимания этого термина: узкое и широкое. В широком смысле учебным словарем принято называть словарь любого типа, предназначенный для обучения. В узком смысле под учебным словарем понимают лексический каталог, в котором представлены слова, их толкование (вариативный компонент), грамматическая характеристика, указаны основные парадигматические и синтагматические связи. Таким образом, к категории учебных словарей в широком смысле могут быть отнесены все типы списков слов, созданных в целях обучения языку: и лексический минимум, и терминологический минимум, и словарь-минимум, и сам учебный словарь, но понимаемый в узком смысле. Рассмотрим каждый из этих терминов подробнее.

В настоящее время наиболее востребованным типом лексического списка, разработанного в лингводидактических целях, можно считать лексический минимум (ЛМ). Говоря о нем как о подвиде учебного словаря, следует в первую очередь отметить, что в современной методике этот термин имеет широкое и узкое понимание. В широком смысле лексическим минимумом может именоваться любой список слов, выделенных для определенных лингводидактических целей и ранжированных в определенном порядке (чаще алфавитном). Е.И. Маркина, исследуя вопрос соотношения лексического минимума и учебного словаря, утверждает, что в работах середины прошлого века понятия «лексический минимум» и «учебный словарь» использовались как синонимы. Более того, она отмечает, что термином лексический минимум могли обозначаться и различные словари с опорой на один или два языка, разработанные специально для изучения иностранного языка, и даже списки слов, разработанные для понимания различных хрестоматий или отдельных частей учебника. [10, с. 248].

В современной лингводидактике под ЛМ понимаются «лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного времени». при этом принимается во внимание, что «количественный и качественный состав ЛМ зависит от целей обучения, от этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка» [1, с. 146]. «Словарь понятий и терминов тестологии» также акцентирует внимание именно на количественном показателе как специфическом параметре ЛМ: «лексический минимум – совокупность слов, количество которых является максимальным с точки зрения

возможностей учащихся и минимальным с точки зрения системы языка и позволяет пользоваться языком как средством общения» [7, с.159].

Исходя из приведенных выше определений, можно сформулировать основные характеристики ЛМ, которые отличают его от других типов списков слов, разработанных в лингводидактических целях. К ним относятся, во-первых, привязанность к определенному этапу обучения и номинация и каталогизация лексических единиц, которые должны быть изучены за определенный период обучения; во-вторых, количественная заданность лексических единиц, которая всегда связана с возможностями учащихся и условиями обучения; в-третьих, направленность ЛМ на реализацию коммуникативной функции языка.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного ЛМ делятся на ЛМ общего владения языком и ЛМ профессионального общения. ЛМ общего владения включены в комплекс официальной документации системы сертификационного тестирования по РКИ и различаются по уровням владения языком, одновременно являясь критерием определения сформированности у учащихся коммуникативно-речевых умений и навыков. В рамках системы сертификационного тестирования иностранцев по русскому языку разработаны лексические минимумы для пяти уровней от А1 до С1 включительно. В состав ЛМ элементарного уровня входят 780 лексических единиц [6], базового – 1300 единиц [2], Первого сертификационного – 2300 единиц [3], Второго сертификационного – около 5100 единиц [6], Третьего сертификационного – 11 000 единиц [5].

Современная методика разграничивает понятия «лексический минимум общего владения» и «лексический минимум профессионального общения»; «лексический минимум профессионального общения» и «терминологический минимум». Сопоставляя ЛМ общего владения и профессионального владения, О.А. Ильина указывает, что лексический минимум общего владения на следующие различия: ЛМ общего владения содержит те лексические единицы, которые требуются для коммуникации на русском языке в рамках социокультурной, бытовой сфер общения, в то время как в минимум профессионального общения включена в основном лексика из сферы учебно-профессионального дискурса. [8, с. 3].

Другим типом лексического списка, составленного в учебных целях, является терминологический минимум. По своей сути он близок к понятию ЛМ профессионального общения. Исследуя вопрос соотношения этих понятий, О.А. Ильина говорит, что, хотя эти два термина применимы одинаково к обучению русскому языку в профессиональном аспекте, но используются для описания разных лингводидактических задач: терминологический минимум включает в себя только терминологическую лексику, а лексический минимум - все лексические единицы

профессионально направленного дискурса, которые необходимо усвоить учащимся за определенные период обучения» [8, с. 4].

Следующий тип списка слов, созданного в целях обучения языку, который необходимо рассмотреть, – это учебный словарь (в узком понимании этого термина). Несмотря на то, что в современной лингводидактике смысл терминов «лексический минимум» и «учебный словарь» в узком смысле не совпадают, у них присутствуют определенные общие черты. Вопрос сопоставления этих типов лексических списков был детально исследован Е.И. Маркиной. По ее словам, общими у них являются цели и принцип описания лексических единиц (через дефиницию и / или перевод для учебного словаря и только через перевод для ЛМ), различным – ориентация на количество слов: ЛМ всегда устанавливает самый низкий предел словарного запаса личности, представляя лишь минимальный объем лексики, которую можно усвоить за определенный цикл языковой подготовки, а в учебные словари включается частотная и наиболее употребительная лексика без количественных ограничений [10, с. 249].

В учебной лексикографии ранее использовался термин «словарь-минимум». Словарь-минимум представляет собой список некоторого количества слов, отобранных по принципу частотности и достаточных для операций с текстом определенного уровня. В разные годы в целях обучения русскому языку неносителей было создано несколько таких словарей-минимумов для учащихся национальных школ [9; 12].

Исследуя вопрос разграничения понятий «лексический минимум», «терминологический минимум», «словарь-минимум», «учебный словарь» можно сказать, что в основе их всех лежит методический принцип минимизации лексики, который почти всегда осуществляется через отбор частотных слов. Однако эти термины не являются взаимозаменяемыми, так как они, ориентируясь на заявленные цели создания, по-разному описывают лексические единицы и определяют их количественный состав.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
2. Андриюшина Н.П. и др. (ред). Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение, 4-е изд., испр. и доп. СПб: Златоуст, 2011. 116 с.
3. Андриюшина Н.П. и др. (ред). Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. 5-е изд., испр. и доп. СПб: Златоуст, 2011. 200 с.
4. Андриюшина Н.П. и др. (ред). Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. 3-е изд., испр. и доп. СПб: Златоуст, 2011. 164 с.

5. Андриюшина Н.П. и др. (ред). Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. 1-е изд. СПб: Златоуст, 2018. 200 с.

6. Андриюшина Н.П., Козлова Т.В. (ред). Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. 4-е изд., испр. и доп. СПб: Златоуст, 2012. 80 с 7. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. М.: Русский язык, 2006. 162 с.

8. Ильина О.А. Лексический минимум по языку специальности «Робототехника» как основа формирования лингвокоммуникативной компетенции иностранных магистрантов // Гуманитарный вестник. 2013. Т.4. Вып. 2 (4).

9. Ким А.М. Словарный минимум по русскому языку для II-IV классов узбекской школы. Ташкент: Учитель, 1966. 48 с.

10. Маркина Е.И. О соотношении понятий «лексический минимум» и «учебный словарь» в методике преподавания русского языка как иностранного // Известия РГПУ им. Герцена. 2011, № 129, с. 247-250.

11. Морковкин В.В. Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М., 1977. С. 28-37.

12. Саяхова Л.Г. Словарь-минимум по русскому языку для IV-VIII классов башкирских школ. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1973. 135 с.

Шевцова К. А.

(ГГУ, Гомель)

Научный руководитель – Окунева Е.А..

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются преимущества использования интернет-технологий учащимися при изучении иностранного языка. Так как значимость интернет-ресурсов в нынешнее время весьма велика, сеть Интернет предоставляет уникальные информационные возможности и услуги. В статье затрагивается тема актуальности и эффективности изучения иностранного языка с применением сети Интернет. Также автором представлено несколько ресурсов для успешного изучения иностранного языка с описанием их основных достоинств.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, интернет-технологии, дистанционное обучение, образовательные программы, YouTube-канал.

Shevtsova K. A.

(Gomel)

Academic supervisor – Okuneva E. A.

ADVANTAGES OF USING THE INTERNET TECHNOLOGIES WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This article deals with the advantages of using Internet technologies by students in learning a foreign language. Since the importance of Internet resources is currently very high, the Internet provides unique information capabilities and services. The article is devoted to the topic of the relevance and effectiveness of learning a foreign language using the Internet. Also the author presents several resources for successful learning a foreign language including the description of their major benefits.

Key words: teaching a foreign language, Internet technologies, distance learning, educational programs, YouTube channel.

В настоящее время, несмотря на огромное количество различных методов изучения иностранного языка, многие до сих пор испытывают сложности в процессе выбора подходящего для них способа овладения иноязычным материалом. Основные причины: лень, нежелание изучать скучные учебники, нехватка времени или денежных средств на посещение занятий, отсутствие мотивации. Дабы избежать всех этих трудностей многие люди прибегают к использованию современных интернет-технологий.

Причинами всё более и более широкого распространения изучения иностранного языка посредством сети Интернет являются: 1) широкий выбор вебинаров, дистанционных обучающих программ; 2) тестирование на уровень владения языком; 3) большое количество онлайн-словарей и переводчиков, учебников и научных статей; 4) бесплатный доступ.

Использование сети Интернет даёт возможность обучающимся самостоятельно и в быстрые сроки находить нужные сведения. В сети можно найти огромное количество сайтов лингвострановедческого, лексического, грамматического характера. Вместе с тем, применение современных интернет-технологий позволяет обучающимся активно вступать в устную и письменную коммуникацию с носителями языка посредством видеосвязи (Skype, FaceTime, vLine), СМС-чатов (Telegram, WhatsApp, FaceBook), онлайн-конференций и преодолевать такие явления, как языковой барьер и культурный шок [1, 2].

Рассмотрим преимущества изучения иностранного языка при помощи интернет-ресурсов (Italki, YouTube, reddit, BritishCouncil и др.). Здесь учащийся может отыскать всё необходимое для изучения языка: обучающие видео, фильмы, песни, программы, шоу и многое другое. С лёгкостью можно начать обучение в любое время, находясь в любом месте.

Нет необходимости никуда ехать, подстраиваться под преподавателя или бояться пропустить урок по каким-либо причинам. Также возможно выбрать любую продолжительность занятия (менее продолжительные и регулярные занятия гораздо плодотворнее редких и долгих).

Просмотр видеороликов является отличным тренингом восприятия языка на слух. Для начинающих, для лучшего понимания, первое время целесообразно использовать субтитры. Таким образом, словарный запас пополняется без механического заучивания слов. Также к преимуществам можно отнести возможность слышать речь от носителя языка с характерными идиомами, сленгом, фразовыми глаголами, которые могут быть незнакомы даже тем, кто давно изучает язык. Общение с носителями языка – несомненно, лучший способ услышать живую, красивую и правильную речь. Таким образом, если учащийся будет постоянно смотреть обучающие видеоролики или же фильмы, слушать аудиозаписи, он механически и инстинктивно начнёт копировать речь носителей языка, интонацию, логические ударения и паузы, начнёт формироваться темп речи. Также зачастую во время просмотра можно познакомиться с различными праздниками, культурой и традициями других стран. Например, фильм «Один дома» показывает, что значит для жителей Америки Рождество, а из сериала «Друзья» зритель узнаёт об особенностях празднования Дня благодарения. Также одним из больших преимуществ является экономия денежных средств: всё, что следует сделать – это зарегистрироваться на определённом сайте, так студент получает полный доступ к информации, хранящейся на этом ресурсе от аудиокниг до учебных пособий.

Использование интернет-технологий – это выход для всех тех людей, которым трудно адаптироваться в новом обществе. Они часто испытывают дискомфорт, боятся опозориться перед группой, выясняя у преподавателя какие-либо вопросы, поступающие в процессе изучения языка. Тем самым, это становится большой проблемой для учащегося и приводит к пробелам в знаниях. Индивидуальное обучение в сети Интернет исключает такого рода сложности, т.к. в любой момент учащийся может вернуться, перечитать или переслушать непонятные ему слова или отрывки фраз, он сам задаёт себе темп, комфортный для работы. Не нужно механически заучивать большие объёмы информации к следующему занятию, важно не количество зазубренной информации, а её эффективное усвоение.

Несмотря на огромный перечень преимуществ данного способа изучения иностранного языка, существует и определённая специфика: во-первых, отсутствие преподавателя, который смог бы контролировать или дисциплинировать ученика. Поэтому такой вид обучения предполагает большую ответственность и требует немало усилий и времени. Во-вторых, затруднительно справедливо дать оценку собственному прогрессу либо своевременно выявить его стопорение. Немало времени уделяется и на

отбор нужного материала, фильтрация малоэффективных методик, выбор подходящего способа овладения иноязычным материалом – всё это вам требуется совершать лично, без участия преподавателя. В отличие от самостоятельного изучения ИЯ, при обучении в группе так или иначе возникает определённая атмосфера соперничества, в том числе и конкурентной борьбы. Допустим, если кто-либо из группы достигает значительных успехов, это становится для учащегося стимулом улучшить собственные познания.

Одним из огромных интернет-ресурсов для тех, кто изучает иностранный язык, является YouTube. Все каналы находятся в широком доступе, где каждый пользователь сможет найти интересный и полезный для себя. Рассмотрим несколько примеров.

English with Rachel – этот канал для тех, кто хочет изучать американский английский. Произношения и интонация, различные американские идиомы – об этом и многом другом можно узнать на этом канале, который смотрят уже около 700.000 человек.

Jennifer ESL Спикер Дженнифер учит английскому языку по принципу ESL (английский как второй язык). На канале находится около 500 видеороликов, которые помогают писать и разговаривать на английском языке.

Albert Kakhnovskiy. Данный канал предназначен для новичков, которые только приступили к изучению языка. Тонкости грамматики выдаются по особому методу Раймонда Мёрфи, а также все виды времён и форм глаголов. Здесь можно найти необходимую лексику для различных жизненных ситуаций, в которые способен попасть любой, поехав за границу.

Speak English With Misterduncan – этот канал для тех, кто хочет изучать настоящий, живой британский английский. Он учит разговорным фразам, британскому акценту и сленгу, рассказывает о жизни простых Англичан. Также возможно включить субтитры, которые помогут лучше понять, о чём идёт речь.

Puzzle English. На этом российском канале размещено большое количество упражнений и уроков, которые предназначены именно для русскоязычной аудитории с различными уровнями владения английским языком. Преимущество этого канала в том, что здесь обсуждаются частые ошибки, с которыми сталкивается каждый русскоговорящий человек, изучающий английский, а также рассматриваются особенности произношения.

Очевидно, что современные интернет-технологии предоставляют учащимся расширенные возможности для изучения английского языка за счёт автоматизации многих рутинных процессов, общедоступности, разнообразия материалов и наглядности.

Литература

1. Дмитриева Е. И. Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 22–26.
2. Завьялова О. С. Проблема использования информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку: о задачах компьютерной лингводидактики // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 4. С. 38–45.

Шевцова Н. Н.

(ГГУ, Гомель)

Научный руководитель – Швайликова О. Е.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье дается определение метода проблемного обучения и приводятся его основные характеристики. Описывается классификация проблемных заданий, а также процесс создания и решения проблемной ситуации в ходе преподавания иностранного языка. Делается вывод об эффективности использования метода проблемного обучения, в результате применения которого повышается мотивация к изучению предмета, развивается умение самостоятельно мыслить, формируется навык работы в команде, снижается уровень стресса, возникающий на начальном этапе овладения иностранным языком.

Ключевые слова: проблемное обучение, формирование личности, технологии проблемного обучения, проблемная ситуация; английский язык, урок.

Shevtsova N. N.

(Gomel)

Academic supervisor – Shvailikova O. Y.

FORMATION OF PERSONAL QUALITIES AT ENGLISH LESSONS WITH THE HELP OF A PROBLEM BASED METHOD

Abstract. In this article the definition of a problem based method of teaching and its main characteristics are given. The classification of problem tasks is described as well as the process of making and solving of problem situations while teaching a foreign language. The conclusion is made about the effectiveness of using the problem-based learning method. By means of

implementing the method into practice the motivation to study the subject increases, the ability for independent thinking develops, the teamwork skills are formed and the level of stress at an early stage of learning foreign languages is reduced.

Key words: problem-based learning, personality development, technologies of problem-based learning, problem situation, the English language, lesson.

Живя в веке технологий, мы сталкиваемся с новейшими открытиями в этой сфере, но до сих пор имеем проблемы с правильным подходом к обучению. На сегодняшний день важным фактором в выборе специалиста является знание иностранного языка, в некоторых случаях даже нескольких. Помимо этого, предъявляется ряд других требований, среди них выделяют коммуникабельность, умение работать в группе, в экстремальных и необычных ситуациях, наличие творческого мышления и неординарный подход к делу. К сожалению, в школах и университетах развитию этих качеств отводится недостаточное количество времени.

На рынке труда в настоящее время востребованы специалисты, обладающие способностью к гибкому взаимодействию с собеседником, умением логично выражать свои мысли, аргументировано доказывать свою позицию, грамотно работать с информацией, принимать правильное решение в нестандартных ситуациях [1].

Развитию этих качеств всецело, на наш взгляд, способствует использование метода проблемного обучения на уроках иностранного языка. Такое обучение меняет традиционный процесс овладения языком, позволяет обучающимся самостоятельно находить ответы и важную информацию на заданную проблему.

Проблемный метод, по словам известного психолога А. М. Матюшкина, – «организованный преподавателем, способ активного взаимодействия субъекта с проблемно поставленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания» [2].

Необходимым фактором в использовании этого метода является осознание того, что разработка заданий должна основываться на уже имеющихся знаниях. Эти задания, в результате использования, призваны вызывать у учащихся потребность в запоминании материала, а также мотивировать их на дальнейший поиск решения поставленных задач.

Е. В. Ковалевская предлагает трехуровневую классификацию проблемных заданий, выделяя: лингвистический, коммуникативный и методико-педагогический уровни. Исходя из этих уровней, определены три вида проблемных заданий:

1) лингвистические проблемные задания появляются за счет продуктивного противопоставления или отношения «неродной/родной язык» на трех уровнях – форма, значение, употребление;

2) коммуникативные проблемные задания подразумевают использование известных языковых средств для выявления неизвестных способов формулирования мысли, для данных заданий характерна преграда на пути к цели;

3) духовно-познавательные проблемные задания базируются на использовании известных, ранее изученных способах формулирования мысли с помощью известных иноязычных средств для выражения неизвестного, нового понимания, мысли [1].

Вышеперечисленные виды заданий могут быть использованы преподавателем иностранного языка в процессе овладения такими аспектами языка, как грамматика, фонетика, письменная речь. Проблемные задания довольно широко применимы при обучении навыкам восприятия иноязычной речи на слух, а также при обучении чтению и при развитии навыков монологической и диалогической речи. Для овладения вышеперечисленным, на уроках иностранного языка рекомендуется создавать ситуации, где преподаватель не дает полностью готовый материал, а корректирует работу учащегося в процессе поиска нужной информации.

С целью нахождения нужной информации создается «познавательный конфликт», в процессе решения которого сопоставляются и анализируются уже имеющиеся знания и умения со знаниями, получаемыми в ходе поиска. Процесс работы над проблемой начинается именно с момента появления конфликта.

В процессе составления плана, собственного алгоритма решения поставленной проблемы, учащиеся дискутируют, обсуждают полученную информацию, учатся отделять важную и полезную информацию от второстепенной. Постоянное сотрудничество и обмен знаниями и идеями помогают выработать уважение и терпимость к собеседнику, умение работать и сотрудничать в группе в ходе решения проблемы. Происходит развитие мыслительных и творческих процессов [3].

Для создания проблемы на уроке английского языка целесообразно использовать медиафайлы, задавать наводящие вопросы по теме урока. После того, как проблема создана, разрабатывается план действий для ее переосмысления. Далее следует самостоятельная индивидуальная работа или работа в мини-группах. На заключительной стадии процесса поиска недостающих знаний, подводится итог, где суммируются все полученные знания. Следующим шагом является применение этих знаний на практике, например, в решении упражнений или в вопросах учителя. Не менее важным этапом урока является рефлексия, где учащиеся выясняют, смогли

ли они решить проблему, с какими трудностями они столкнулись и делают вывод о том, насколько, полезны для них эти знания.

Подводя итог, необходимо заметить, что благодаря проблемному обучению у обучающихся повышается мотивация к углубленному изучению предмета. Следует также подчеркнуть, что использование метода проблемного обучения на уроке учит работе в команде, что значительно снижает уровень стресса у учащихся. И, наконец, самое важное качество, которое развивается у обучаемых, – это умение самостоятельно мыслить и решать поставленную перед ними задачу.

Литература

1. Белякова Е. А. Проблемные задания как прием обучения иностранному языку студентов вуза [Электронный ресурс] // Теория и методика обучения и воспитания. 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-zadaniya-kak-priem-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-vuza> (дата обращения: 26.01.2019).

2. Дородникова И. М., Голованчиков А. Б., Глинская И. С. Проблемный метод обучения как средство развития творческих способностей студентов [Электронный ресурс] // Известия ВолгГТУ. 2015. С. 45–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12978714> (дата обращения: 27.01.2019).

3. Пахомова Н. Ю. Технология проблемного обучения на уроках английского языка [Электронный ресурс] // Научно-методический журнал «Концепт». 2017. № 2 (февраль). URL: <http://e-koncept.ru/2017/170045> (дата обращения: 29.01.2019).

Шелеметьева О.Э.
(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Акимова Н. В., канд.пед.наук

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ: ИНКЛЮЗИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье предпринята попытка показать сущность метода обучения в сотрудничестве, раскрыть его цель, ключевые понятия, необходимость и особенности применения в условиях начальной школы с инклюзивным компонентом на уроках иностранного языка, а также его преимущества перед традиционными педагогическими методами и эффективность в решении проблем интеллектуального и нравственного развития детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, метод обучения в сотрудничестве, группа, особенности, преимущества.

Shelemeteva O. E.

(Moscow)

Scientific adviser – Akimova N.V., Ph.D. in Pedagogy

METHOD OF LEARNING IN COLLABORATION: INCLUSIVE ASPECT

Abstract. The article attempts to show the essence of the method of learning in cooperation, to reveal its purpose, key concepts, the need and features of application in primary school with an inclusive component in the lessons of a foreign language, as well as its advantages over traditional teaching methods and effectiveness in solving problems of intellectual and moral development of children with disabilities.

Key words: inclusive education, method of learning in cooperation, group, features, advantages.

Инклюзивное образование ставит перед современной школой немало новых задач. Одна из них заключается в необходимости применения в педагогическом процессе метода обучения в сотрудничестве.

Что же представляет из себя этот педагогический феномен? По мнению О.Ф. Ротаенко «... это работа в малых группах, это совместное определение цели, содержания, в результате которой учащиеся продуцируют новые знания, а не получают их в готовом виде» [6].

Потребность в приоритетном внедрении школьными учителями данного метода в условиях инклюзии обусловлена следующим.

Инклюзивное образование нацелено не только на вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в процесс обучения, но и на их интеграцию в общество. А этому более всего соответствует «создание среды сотрудничества – как в классе, так и вне класса [1]. Основываясь на этом, можно сказать, что внедрение педагогической технологии сотрудничества является важным условием инклюзивного образования. Кроме того, учитывая, что ключевые компетенции формируются лишь на опыте собственной деятельности, необходимость обеспечения в условиях инклюзии максимальной активности самого ученика заметно возрастает. В этом плане «обучение в сотрудничестве, совместное обучение в малых группах, является наиболее адекватным поставленным развивающим личность обучаемого целям среди разнообразных направлений новых педагогических технологий» [4].

Суть метода обучения в сотрудничестве заключается в использовании в ходе педагогического процесса малых групп школьников, организации их группового взаимодействия, коллективной коммуникации и совместной познавательной деятельности.

Именно в том, чтобы «создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях» [5] и состоит ключевая идея метода обучения в сотрудничестве.

Эта идея вытекает из той реалии процесса обучения, что в нем участвуют совершенно разные ученики. Кто-то сильнее и ему легко дается учебный материал. Другие, прежде всего это дети с ОВЗ, слабее. Они зачастую стесняются задавать вопросы при всем классе. Да и правильно сформулировать этот вопрос им бывает затруднительно, ибо эти дети не осознают, что конкретно они не понимают. Если организовать фронтальную работу, то слабые ученики рискуют так и не понять, почему нужно выполнять задания так, а не иначе. Если организовать индивидуальную работу, то они тем более не смогут самостоятельно разобраться в новом материале. Да и времени на его объяснение немного. Выход из ситуации - создание условий для активной совместной работы учащихся.

С целью осуществления этой идеи класс делится на небольшие группы непосредственно контактирующих детей, объединенных общим заданием. В каждую группу подбираются разные по силе ученики. Тем самым учащиеся заведомо ставятся в такие условия, при которых успех или неуспех одного отражается на итогах работы всей группы. А это означает, что каждый несет ответственность за общий результат. Поэтому слабые ученики стараются выяснить у сильных учащихся все непонятные им вопросы, а те заинтересованы в том, чтобы они разобрались в материале. В итоге совместными усилиями удастся ликвидировать пробелы. Таким образом, групповая работа способствует активной совместной учебной деятельности школьников.

Данный вывод позволяет одним из ключевых для рассматриваемого метода считать понятие «группа». Она представляет собой «реально существующее образование, в котором люди собраны вместе, объединены каким-то общим признаком, разновидностью совместной деятельности или помещены в какие-то идентичные условия, обстоятельства ...» [2, с.82].

Главное здесь видится в том, чтобы учиться вместе, ибо это гораздо эффективнее. Важно, что эта эффективность касается не только академических успехов учеников. Повышается и результативность их интеллектуального и нравственного развития. Говоря об этом, следует подчеркнуть, что цель обучения в сотрудничестве заключается не только в овладении знаниями, навыками и умениями. Помощь друг другу, общее решение проблем, совместные переживания и т.п. способствуют развитию таких личностных качеств как заинтересованность в успехах других, толерантность к различным точкам зрениям и другому поведению, ответственность за результаты совместной деятельности, умение уважать чужое мнение, слушать партнера и т.д.

Именно сотрудничество лежит в основе группового обучения. В отличие от соревнования, в котором ученики преследуют лишь немногим доступную цель, сотрудничество есть совместная работа, направленная на достижение общих целей. Поэтому слово «сотрудничать» и означает не что иное, как работать вместе, принимать участие в общем деле. При этом каждый понимает, что он может добиться успеха только при условии, что и остальные члены группы его достигнут. Поэтому сотрудничество создает условия для позитивного взаимодействия учащихся в учебе.

Отсюда, сотрудничество можно считать ключевым понятием рассматриваемого метода, которое представляет собой «такой тип взаимодействия, в процессе которого его субъекты стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь совместного результата, учитывать интересы друг друга и добровольно проявлять активность и помощь» [7]. В феномене сотрудничества отражается гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, соединенных взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов деятельности [2, с. 84-85].

Сотрудничества особенно необходимо в процессе инклюзивного образования, в том числе на уроках иностранного языка в младших классах. Здесь оно является одним из наиболее эффективных путей практической реализации теории инклюзии. Одной из особенностей применения рассматриваемого метода при этом является то, что сотрудничество должно организовываться не только среди учеников в группах, но и охватывать всех, кто занимается процессом групповой работы. Вот что пишет по этому поводу Д. Митчелл: «Далеко немногие области педагогики требуют такого же уровня сотрудничества и командной работы как инклюзивное образование, когда педагоги общего образования работают в сотрудничестве со специальными педагогами, медиками, ассистентами, и, конечно, с родителями. Вместо того чтобы оставаться солистом, учитель школы, реализующей инклюзивную практику, становится членом оркестра. Однако педагог общего образования обязательно должен быть лидером этого оркестра!» [3, с. 91].

Другая особенность видится в том, что при обучении в сотрудничестве в инклюзивном классе образовательные векторы для «особых» детей и их сверстников должны быть коллинеарными (параллельными), а не специально разработанные для учащихся с ОВЗ.

Наконец, следует учитывать ту особенность, что в начальной школе отношения сотрудничества сами по себе не возникают. Для этого нужна помощь взрослого, чтобы организовать совместную деятельность в группах, в которых бы дети осваивали способы взаимодействия.

Конечно, в процессе обучения в сотрудничестве встречается немало трудностей. К ним можно отнести, например, то, что отдельные ребята на занятиях ведут себя слишком пассивно или, наоборот, излишне агрессивно.

В то время как одни ученики работают, другие молчат или, насколько возможно, минимизируют свое участие, а некоторые дети вообще отказываются принимать участие в групповой работе и т.д.

И, тем не менее, плюсы обучения в сотрудничестве перевешивают его недостатки, делая эту технологию успешной альтернативой традиционным методам. Ее преимущества перед ними видятся в том, что помимо обучающей функции обучение в сотрудничестве развивает еще и следующие навыки и качества.

Во-первых, это умение работать в команде. Это важно, ибо в настоящее время умение сотрудничать, вместе решать комплексные задачи, которые не под силу выполнить одному, становится залогом успешной деятельности в любой сфере. Именно в сотрудничестве и возникает, по мнению Д. Митчелла, «синергетический потенциал – при котором «целое становится больше, чем просто сумма частей» [3, с. 92].

Во-вторых, это социальные качества. Ребята вместе работают, учатся, творят, приходят на помощь друг другу. В результате у них формируются коммуникативные умения - общаться, слушать, коллективно решать проблемы, достигать взаимопонимания, играть разные роли, ценить другие точки зрения и т.д. Словом, приобретаются те навыки, которые, в конечном итоге, помогут им добиться успешности в обществе.

В-третьих, это рефлексия. Обучение в сотрудничестве активизирует познавательную деятельность учащихся, формирует способность анализировать свои действия, исправлять ошибки в своих поступках.

В-четвертых, это навыки взаимодействия для саморазвития, которое оказывает большое влияние на развитие личности. Учеба вместе с кем-то, в отличие от учебы в одиночку, снимает страх перед неудачами у более слабых учеников, делает прочнее знания более сильных ребят.

В-пятых, это культура общения, формирующаяся в ходе совместного выполнения задания. Фактически обучение идет в процессе общения, общения учащихся друг с другом, учащихся с учителем.

Ко всему перечисленному выше можно еще в аспекте инклюзивного образования добавить, что в рамках сотрудничества возникает, по словам Д. Митчелла, тот потенциал для понимания возникающих барьеров в обучении и путей их преодоления, который позволяет коллегам учиться друг у друга. А это снижает уровень профессиональной изоляции, встречающейся в педагогике. Повышается и координация в предоставлении услуг для учащихся с ОВЗ, что облегчает положение родителей, которые часто устают от «лабиринта» услуг и отдельных людей, с которыми им приходится постоянно договариваться [3, с.92].

Завершая статью, следует подчеркнуть, что технология обучения в сотрудничестве довольно органично встраивается в систему инклюзивного образования, что можно объяснить следующим.

Первое. Инклюзия основывается на совместном обучении детей с ОВЗ и обычных детей. Главная же идея обучения в сотрудничестве как раз и заключается в создании условий для активной совместной учебной деятельности всех учащихся. Поэтому использование сотрудничества в инклюзивном процессе не вызывает эффекта отторжения.

Второе. Одним из основных принципов инклюзии является индивидуальный подход. Обучение в сотрудничестве создает условия для его реализации. Благодаря групповой работе у преподавателя высвобождается время для работы со слабыми учениками, в том числе и с ОВЗ. В отличие от фронтальной работы у него появляется возможность маневрировать на уроке, то есть в тот или иной момент больше внимания уделять отдельным школьникам, дать им в нужный момент необходимые пояснения, а если это потребуется, то и оказать помощь.

Третье. Инклюзивное образование подчинено цели формирования у детей с ОВЗ социальных компетенций. Речь идет о взаимодействии, взаимопомощи, товариществе и т.д. Групповые виды активности направлены на развитие именно этих жизненных навыков и поэтому технология обучения в сотрудничестве не может быть не востребована инклюзивным образованием.

Четвертое. Работа в группах нацелена на оценку достижений учеников, включая детей с ОВЗ, не столько по результатам, сколько по степени приложенных усилий, по росту «над самим собой». Тем самым создается ситуация успеха для всех детей, включая с ОВЗ, что отвечает духу инклюзии.

Пятое. Групповые занятия есть это способ целенаправленного и интенсивного вовлечения детей, в том числе с ОВЗ, в образовательное взаимодействие друг с другом. Это помогает решению основной задачи инклюзии – как включить в совместное обучение разные группы детей и поместить ребенка с ОВЗ в среду его сверстников.

Шестое. Обучение в сотрудничестве несет в себе большой заряд адаптивности детей с ОВЗ по отношению к социуму. Умение работать в сотрудничестве демонстрирует позитивную в целом динамику: дети с ОВЗ научаются видеть проблемы окружающего мира и находить способы их решения; начинают постепенно понимать, где они и как смогут применить получаемые в школе знания; учатся общаться, приобретают коммуникативные навыки и умение более активно вести диалог; становятся все более уверенными в себе, самостоятельно приобретая новые знания и решая небольшие, но актуальные для них задачи; ведут себя гораздо ответственнее. Это укладывается в русло основного направления инклюзии.

Седьмое. Как показывает практика, ученики, выполняя учебные задания, нередко ошибаются и нуждаются в помощи, а учитель не всегда в состоянии оказать ее каждому учащемуся. Однако при работе в малых

группах эти ошибки могут быть исправлены самими детьми, потому что здесь они отвечают за успехи каждого и помогают друг другу.

Подытоживая, можно сказать, что внедрение метода обучения в сотрудничестве является важным условием осуществления инклюзивного образования и способствует наиболее продуктивному решению его задач. Это позволяет рассматривать данный метод как основу организации занятий в начальной школе с инклюзивным компонентом. Поэтому он может и должен использоваться в рамках инклюзивного образования и на уроках иностранного языка, ибо это специфический предмет, и если ребенок испытывает какие-то трудности в его изучении, а это зачастую дети с ОВЗ, то как раз этот метод и может оказаться тем «спасательным кругом», который ему поможет «удержаться на плаву».

Литература

1. Багдасарян А.А., Акопян А.А. Особенности внедрения технологии и обучения в сотрудничестве в системе инклюзивного образования // *Universon: Психология и образование: электрон. научн. журн.* - 2017. - № 10(40). URL: <http://7universon.com/ru/psy/archive/item/5172> (дата обращения: 29.11.2018).
2. Голованова И.И., Донецкая О.И. Педагогика сотрудничества: конспект лекций. - Казань: Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, 2014. - 127 с.
3. Митчелл Д. Стратегия 4: Сотрудничество в обучении учащихся с особыми образовательными потребностями//Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования. Сборник материалов. - М.: Перспектива, 2012. - С. 90-101.
4. Нигматов З.Г. Технологии интерактивного обучения в системе инклюзивного образования. URL:https://kpfu.ru/staff_files/f602/tehnologiya_interaktivnogo.obuch_v_sist_i_nkljuz_obr.pdf (дата обращения: 29.11.2018).
5. Реализация метода обучения в сотрудничестве на уроках английского языка. - URL: <http://refleader.ru/jgernarnajgeyfs.html> (дата обращения: 30.11.2018).
6. Ротаенко О.Ф. Метод обучения в сотрудничестве на уроках английского языка. - URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/mietod-obuchieniia-v-sotrudnichiestvie-na-urokakh.html> (дата обращения: 07.12.2018).
7. Технология обучения в сотрудничестве. URL: <http://mylektsii.ru/8-119671.html> (дата обращения: 05.12.2018).

Шестакова Е.А.
(МГОУ, Москва)
Научный руководитель – Сырина Т.А.

РОЛЬ И МЕСТО РАЗМИНОЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматривается роль и сущность разминочных упражнений как важной составляющей обучения иностранному языку, позволяющих удерживать устойчивый интерес обучающихся к изучаемому предмету. Приводится классификация видов разминочных упражнений, предлагается краткая характеристика и методический потенциал каждого вида; дается анализ разминочных упражнений, используемых зарубежными методистами. Автор приходит к выводу, что разминочное упражнение в современных условиях должно стать неотъемлемой частью не только начала урока, но и других его этапов.

Ключевые слова: разминочное упражнение, урок, иностранный язык, методы обучения, мотивация.

Shestakova E.A.
(Moscow)

Academic supervisor – T.A. Syrina

ROLE AND PLACE OF WARM-UP IN THE STRUCTURE OF MODERN FOREIGN LANGUAGE LESSON

Abstract: The article examines the role and essence of warm-up exercises as an important component of learning a foreign language by modern students, who are distinguished by the rapid change of activity and the difficulty of retaining sustained interest in the subject being studied. The author gives a classification of the types of warm-up exercises, offers their brief description and methodological potential of each type, as well, the warm-up exercises used by foreign methodologists are analyzed. The author comes to the conclusion that warm-up exercises should become an integral part not only of the beginning of the lesson, but also of its other stages.

Key words: warm-up, foreign language, lesson, method of teaching, motivation.

Личностно-ориентированное обучение иностранному языку и нацеленность на формирование иноязычной коммуникативной компетенции ставят новые задачи, связанные с учётом психологических особенностей и потребностей обучающихся, а также поиска новых, эффективных форм и методов обучения иностранному языку. Современных школьников называют представителями поколения Z, основными характеристиками которого считается частая смена

деятельности, многозадачность, креативность. В то же время этому поколению свойственны замкнутость и трудности запоминания и удержания в памяти идей и понятий [3]. Интеграция разминочных упражнений (warm up) на разных этапах урока способствует мотивации к учению, концентрации внимания, стимулированию мыслительной деятельности.

Рассмотрим сущность и формы разминочных упражнений в процессе обучения иностранному языку. Согласно словарю В.К. Мюллера warm-up - разминка, разминочные упражнения, речевая зарядка [2]. Иными словами, под этим термином понимается разминочное упражнение, представляющее собой определенные действия преподавателя с целью вовлечения обучаемых в коммуникацию, а также создания условий дальнейшего взаимодействия на иностранном языке [1].

Разминочные упражнения обладают рядом особенностей: warmer отличается от обычного учебного упражнения длительностью: обычно разминочное упражнение занимает короткое время (не более 5 минут) и не требует специальной подготовки от обучающихся. Разминочные упражнения способствуют формированию мотивации благодаря своей нетрадиционной форме и непринужденному характеру.

В методике обучения иностранным языкам можно выделить несколько видов разминочных упражнений:

1. Warmer – вопрос.

Один из самых распространенных видов упражнений. С целью предвосхитить тематику учебного занятия обучающимся задается вопрос, имеющий наводящий характер. Преимуществом данного вида warmer является возможность выявить начальные знания по данной теме и создать мотивацию к её изучению. Определенной трудностью можно считать отбор лексического материала и верная формулировка вопроса, чтобы избежать простого, очевидного ответа.

2. Warmer – актуальная тема.

Данный тип упражнения направлен на обсуждение актуальной, острой социальной или важной научно-учебной темы, которое длится несколько минут. Обучающимся сообщается новость и просьба прокомментировать своё отношение к информационному сообщению. Тематика новостного сообщения коррелируется с учебным планом и способствует актуализации лексико-грамматических навыков, настрою на коммуникацию. Данное разминочное упражнение помогает создать более доверительную, открытую атмосферу в классе, что важно при дальнейшей организации обучения говорению.

3. Двигательный warmer.

Данный тип разминочного упражнения универсален и подойдет для любого этапа урока. В начале занятия поможет мобилизовать внимание школьников, а на основном этапе позволит взбодрить, мотивировать

обучающихся после умственной нагрузки. После выполнения физических упражнений энергетический уровень повышается, что положительно сказывается на процессе обучения. На заключительном этапе warmer используют для позитивного завершения урока, создания положительного эффекта обучения.

4. Ситуативный warmer.

В обучении иностранному языку используются имитационные упражнения, воссоздающие реальные ситуации общения. Ситуативный warmer представляет собой небольшую ролевую игру, где каждый обучающийся реализует определенную роль. Такие разминочные упражнения целесообразно проводить на заключительном этапе урока, чтобы обучающиеся могли использовать все имеющиеся знания на практике, что может быть стимулом для более глубокого и внимательного изучения языка.

5. Warmer-пересказ.

При использовании данного вида упражнений обучающийся пересказывает содержание предыдущего урока. Данный вид warmer способствует активизации пройденного лексико-грамматического материала, служит введением и настроением на обучение, практике речи. При творческом подходе учитель может преобразить простой пересказ, добавляя различные условия, например, рассказ только о приобретенных знаниях и способе их применения в обычной жизни.

Особое внимание следует уделить разминочным упражнениям, организованным с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). При этом следует учесть, что warmer--вопрос или warmer-актуальная тема невозможно организовать без привлечения средств визуализации и аудио и видео аппаратуры. Демонстрация фотографических изображений, видео фрагментов реализует задачу использования аутентичных материалов, тренировке аудитивных навыков и способствует формированию социокультурной компетенции.

Нами были проанализированы статьи зарубежных методистов и выявлены несколько новых для нас разминочных упражнений, популярных на Западе.

1. *Три правды и одна ложь*

Упражнение обычно проводится при знакомстве с классом или после каникул. Обучающимся предлагается придумать 4 факта о себе, один из которых будет неверным. Задача обучающихся – угадать, какой факт неверный из представленных одним из школьников. Игровая форма детективного расследования способствует демонстрации личных качеств, тренировке дедукции.

2. *Угадай знаменитость*

Этот warm-up особенно эффективен при изучении тематики, связанной со знаменитостями, славой, описанием внешности. На спину каждому

обучающемуся прикрепляется фотография (или просто имя) какого-либо знаменитого человека и его задача узнать кто это. Школьник может задавать вопросы другим ученикам о своем персонаже. Остальные пытаются помочь ему, описывая картинку, отвечая на вопросы. Упражнение заканчивается, когда все отгадают своих знаменитостей.

3. *Grandma, Tiger, Ninja*

Данный warm-up напоминает игру «Камень, ножницы, бумага». Ученики должны запомнить движения: бабушка грозит пальцем, тигр рычит, а ниндзя встает в позу атаки. Обучающиеся должны встать в круг, спиной к центру, на счет “one, two, three” они поворачиваются лицом и принимают соответствующие позы.

- Бабушка выигрывает ниндзя
- Ниндзя выигрывает тигра
- Тигр съедает бабушку

4. *Где-то в мире*

Подготовить картинки, факты о представителях разных национальностей, их традициях, еде, природе, а ученикам нужно определить, к какой стране они относятся.

Заметим, что разминочные упражнения зарубежных методистов включают элемент формирования уважительного, толерантного отношения к представителям разных национальностей, развивают метапредметные навыки, тренируют критическое и аналитическое мышление, направлены на творческое развитие личности.

Обычно разминочные упражнения даются в начале занятия и необходимы для создания ситуации успеха учебной деятельности на протяжении всего занятия, однако учитывая психологические особенности современных школьников, мы склонны считать целесообразным использовать разминочные упражнения на всех этапах урока.

Попробуем определить цели использования разминочных упражнений на разных этапах урока.

Начальный этап:

- ~ Помощь учащимся настроиться на языковую среду в начале занятия;
- ~ Настрой учащихся на работу по определенной теме, вычленив начальные знания и отношение к ней.

Основной этап:

- ~ Повторение языкового материала в непринужденной обстановке;
- ~ Повышение энергии у обучающихся (разрядка после утомительной работы).

Заключительный этап:

- ~ Использование приобретенных знаний на практике;
- ~ Создание положительного эффекта обучения.

Итак, в данной статье рассмотрено понятие разминочного упражнения, известного зарубежной методике как *warmer*, приведены характеристики видов различных разминочных упражнений, которые могут быть использованы на различных этапах урока иностранного языка. Доказана необходимость включения разминочных упражнений в процесс обучения иностранному языку, что находит положительный результат, способствуя формированию иноязычной коммуникативной компетенции, мотивации и устойчивого познавательного интереса.

Литература

1. Бондарев М. Г., Бакулев А. В. Lead-in как структурный элемент учебного модуля электронного учебника по иностранному языку для специальных целей // Известия ЮФУ. Технические науки, 2011, № 1, с. 77-82.
2. Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь / В.К. Мюллер, В.Л. Дашевская, В.А. Каплан и др. 5-е изд., стереот. М.: Рус.яз., 1998. 880 с.
3. Померанцева Н.Г., Сырина Т.А. Взаимосвязь теории поколений и личностно-ориентированного обучения иностранному языку // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Т. 5, № 6 <https://mir-nauki.com/PDF/67PDMN617.pdf> (доступ свободный).
4. Sprat M., Pulverness A., Williams M. The TKT Course. Modules 1,2,3, - Cambridge University Press, 2018. – с.93
5. Nadia Zehni. My Favourite EFL Classroom Warmers. - – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://eltnotebook.blogspot.com/2007/01/my-favourite-efl-classroom-warmers.html>. - Заглав. с экрана.

Шинкаренко Д.А.
(МГЛУ, Минск)

Научный руководитель – Будько А.Ф., канд. пед. наук

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются принципы разработки интерактивных образовательных модулей (ИОМ) для обучения студентов-лингвистов немецкому языку как второму иностранному. Определены группы принципов, определяющие структуру, предметное содержание ИОМ, технологию овладения содержанием, стратегии взаимодействия. Рассмотрены подходы к выделению микромодулей и их содержание.

Ключевые слова: интерактивный образовательный модуль (ИОМ), второй иностранный язык, принципы обучения.

Abstract. The article discusses the principles of developing interactive educational modules for teaching linguists German as the second foreign language. Groups of principles that determine the structure and the subject content of the IEM, the content mastering technique and the interaction strategy are defined. The approaches to the selection of micromodules and their content are considered.

Key words: interactive educational module (IOM), second foreign language, learning principles.

Владение двумя иностранными языками как средством осуществления иноязычного речевого общения в профессиональной деятельности является одним из требований к профессиональным компетенциям студентов-лингвистов согласно образовательному стандарту высшего образования РБ [1]. Однако опыт преподавания немецкого языка как второго иностранного позволяет говорить о недостаточном уровне сформированности речевой компетенции у студентов-лингвистов, в частности устно речевой субкомпетенции, что не позволяет им полноценно использовать данный язык в будущей профессиональной деятельности.

Проблема заключается, с одной стороны, в статусе языка как второго иностранного, что в свою очередь вызывает формальное отношение к его изучению и отсутствие мотивации у студентов, с другой стороны, в недостаточном количестве аудиторных часов, предусмотренных программой, увеличении удельного веса самостоятельной работы и др.

Все вышеизложенного обуславливает необходимость обновления программно-технологического обеспечения образовательного процесса по немецкому языку как второму иностранному.

Анализ научной литературы по проблеме исследования указывает на возможность разрешения данных вопросов с использованием модульной технологии, в частности интерактивных образовательных модулей (ИОМ).

В данной статье мы рассматриваем ИОМ как организационно-методическую единицу в рамках одной учебной дисциплины, представленную в электронно-цифровой форме и включающую в себя структуру, предметное содержание и технологию овладения данным содержанием.

В основу разработки ИОМ положены принципы, отражающие фундаментальные закономерности образовательного процесса и определяющие общее направление деятельности обучающего и обучающегося. В научной литературе существуют различные классификации принципов модульного обучения (В. Н. Афонсова, А. П.

Комаров, Е. Н. Соловова, М. А. Чошанов, Л. В. Шевелева П. А. Юцявичене и др.). В данной статье мы рассматриваем принципы, которые определяют диалектику развития образовательного процесса и взаимодействие его существенных компонентов в рамках обучения студентов-лингвистов по дисциплине «Практикум обучения культуре речевого общения (ПКРО) второго иностранного языка (немецкий)».

Рассматривая модуль как организационно-методическую структурную единицу, объединяющую учебное содержание и технологию овладения им, мы выделяем группы принципов, которые определяют: 1) *структурную композицию модуля* (принципы модульности, структуризации содержания на обособленные учебные элементы, динамичности, модифицируемости, целостности); 2) *содержательную компоненту* (принципы аутентичности, проблемности, деятельностной направленности, речемыслительной активности, вариативности, содержательной гибкости, мультимедийности); 3) *технологическую компоненту* (принципы метатехнологичности, индивидуализации и дифференциации, ориентации на компетенции, приоритета самостоятельного обучения, опоры на субъективный опыт обучающегося); 4) *стратегии взаимодействия* (принципы субъектности, сотрудничества, разносторонности методического консультирования, дозированности педагогической поддержки - «скэффолдинг», реализации обратной связи, сочетания индивидуальных и групповых форм работы).

Рассмотрим возможность реализации некоторых основополагающих принципов при разработке ИОМ по дисциплине «ПКРО второго иностранного языка (немецкий)».

Согласно принципу *модульности* совокупный контент учебной дисциплины разделен на автономные ИОМ в соответствии с тематическими разделами, работа над которыми направлена на достижение конкретных дидактических целей, выраженных в компетенциях. Компетенции образуют содержательную сторону обучения, что обуславливает выделение содержательной части модуля, а необходимость методического руководства, обеспечивающего достижение поставленных дидактических целей, – методической части. В содержательной части ИОМ целесообразным видится выделение практического микромодуля (П-тип), микромодуля самостоятельной работы (С-тип) и диагностического микромодуля (Д-тип), а в методической части – микромодуля методической поддержки (М-тип).

Рассмотрим микромодули более подробно. Структурная композиция микромодулей П-, С-, Д-типов представлена совокупностью учебных элементов (УЭ), направленных на решение определенной учебной задачи при изучении наименьшей единицы содержания обучения, в частности разделом, входящим в тематический блок, что соответствует принципу *структуризации содержания обучения на обособленные элементы*. Данные

элементы характеризуются относительной самостоятельностью, это позволяет своевременно вносить коррективы в микромодуль в случае необходимости, вызванной неэффективностью учебного материала или технологией овладения им. Динамичность структуры микромодуля позволяет реализовать принцип *модифицируемости*, что делает его открытым для преобразования и видоизменения и позволяет более эффективно организовать образовательный процесс. Вместе с тем стоит отметить, что определенная упорядоченность учебных элементов обеспечивает их взаимодействие и взаимодополнение, что способствует эффективное функционирование микромодуля как системы и достижение общей цели в соответствии с принципом *целостности*.

В свою очередь каждый микромодуль автономен, представляет собой законченный интерактивный образовательный мультимедиа продукт, нацеленный на решение определенной учебной задачи.

Так микромодуль П-типа состоит из УЭ целеполагания и совокупности УЭ трех блоков: языковой блок (Я-блок), информационный блок (И-блок), коммуникативный блок (К-блок). Выделение данных блоков обусловлено содержанием обучения, которое представляет собой многоаспектную категорию, представленную как предметным (темы, проблемы, речевые ситуации, а также языковые и речевые средства), так и процессуальным аспектом (речевые умения, позволяющие осуществлять речевое общение) [1]. УЭ Я-блока состоят из интерактивных упражнений тренировочного и подготовительного характера с возможностью автоматического контроля, предусмотренных для выполнения в online режиме и имеют своей целью активизировать и систематизировать лексико-грамматический материал, необходимый для работы с УЭ И- и К-блоков. Для разработки упражнений используются online конструкторы на базе технологий Web 2.0 и веб-ресурсы, позволяющие создавать интерактивный контент, посредством которого реализуется принцип *ИКТ интерактивности*.

УЭ И-блока включают информационно-образовательные и аутентичные материалы, представленные в интерактивном мультимедиа формате (графика, аудио, видео и т.д.), что соотносится с принципами *аутентичности* и *мультимедийности*. С целью контроля понимания воспринимаемой информации разработана система упражнений с использованием технологий Web 2.0, позволяющих реализовать принцип *обратной связи* при взаимодействии с языковым материалом и проверить уровень понимания представленной информации. УЭ И-блока предусматривают работу в online режиме.

УЭ К-блока состоят из УЭ, направленных на осуществление интеракции между обучающимися, обучающимися и преподавателем, с целью развития речевых умений в условиях естественного общения. Задания выполняются в синхронном режиме в аудиторном формате и предусматривают формы работы, направленные исключительно на

интерактивное взаимодействие субъектов образовательного процесса: ролевые и ситуационные игры, дебаты, дискуссии, обсуждение проблемных ситуаций, что позволяет активизировать *речемыслительную активность* студентов, реализовать принцип *деятельной направленности, проблемности*. В процессе интеракции студент и преподаватель являются полноправными субъектами речевого общения, в ходе которого каждый имеет право высказать свою точку зрения с *опорой на субъективный опыт*.

Микромодуль С-типа предназначен для выполнения интерактивных заданий в online режиме в условиях управляемой самостоятельной работы в соответствии с разработанным графиком самостоятельной работы по дисциплине и позволяет в полной мере реализовать принцип *приоритета самостоятельного обучения*.

Микромодуль Д-типа определяет формы контроля, содержит контрольно-оценочный материал, позволяющий провести диагностику уровня сформированности соответствующих компетенций. Данный микромодуль нацелен на отслеживание динамики уровня и качества учебных достижений студентов в результате прохождения микромодулей П- и С-типов и позволяет реализовать *принцип обратной связи*. Полученные результаты позволяют провести анализ эффективности учебной деятельности с использованием ИОМ.

Микромодуль методической поддержки включает спецификацию, содержащую методические рекомендации и детальные инструкции по прохождению микромодулей П-, С-, Д - типов, а также дополнительные рабочие листы для организации взаимодействия в формате аудиторных занятий.

Особенностью ИОМ является сочетание преимуществ онлайн обучения и интерактивных традиционных методов в формате аудиторных занятий, что соответствует принципу *метатехнологичности*, позволяющему комбинировать в модульном обучении разнообразные технологии, что может многократно улучшить качественные характеристики и прагматичность образования. Сочетание групповых и индивидуальных форм обучения позволяет создать благоприятные условия не только для формирования необходимых компетенций, но и для личностного развития и создания индивидуальной образовательной траектории каждого студента. Меняется и роль преподавателя при организации обучения на основе использования ИОМ, преподаватель становится тьютором и его функции могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно - координирующей [4]. Согласно принципу *дозированности педагогической поддержки (скэффolding)* преподаватель вмешивается в работу студента, только в случае, когда он совсем не может справиться с заданием, позволяя работать ему в зоне ближайшего развития.

Таким образом, учет вышеизложенных принципов при разработке ИОМ позволит создать динамичную образовательную систему с гибкой

архитектурой, состоящей из автономных образовательных компонент, которая позволит оптимизировать процесс обучения немецкому языку как второму иностранному.

Литература

1. Гальскова Н. Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие для вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Образовательный стандарт Республики Беларусь «Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-21 06 01 «Современные иностранные языки» (по направлениям) : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 № 88. – Минск, 2013.
3. Овчинникова Е. В. Подходы к разработке и применению интерактивных образовательных модулей в вузе // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2014. №3. – С. 59–65.
4. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас : Швиеса, 1989. – 271 с.

Эргешева М.
(МГОУ, Москва)

Научный руководитель – Четвернина М.И., канд.пед.наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: Модернизация российского образования определяет социальные требования к системе образования. Обществу нужны современно образованные, нравственные, упорные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Поэтому все чаще поднимается вопрос о применении новых технологий в образовательных учреждениях. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Ключевые слова: интерактивные технологии, изучение иностранных языков, современные новые технологии, глобализация,

Изучение иностранных языков в современном обществе приобрело большую необходимость. В настоящее время в Российской Федерации происходит переоценка образовательного процесса. Это связано, в первую

очередь, с развитием межкультурной коммуникации, расширением способов получения информации. Сегодня наиболее значимой целью является формирование у учеников способностей к иноязычным взаимоотношениям на межкультурном уровне, т. е. к адекватному общению с представителями других стран. Именно поэтому необходимо изменить способы и методы преподавания в школе.

В связи с внедрением нового образовательного стандарта изменились требования к умениям учащимся. Согласно этому, в результате овладения дисциплиной «иностранный язык» школьнику необходимо уметь вести разговор (устно и письменно) на изучаемом языке на обиходные и профессиональные темы. ФГОС ориентирован на обеспечение духовно-нравственного развития, возвращение социальной личности, гражданственности и духовных ценностей [4].

Также необходимо отметить, что через призму обучения речевой деятельности ученик овладевает не только иностранным языком, но и культурой изучаемой страны в сравнении с его родной культурой. Именно поэтому говорение представляет собой важнейший вид деятельности при обучении иностранному языку [6].

При подготовке учителей иностранных языков овладение информационными технологиями (ИТ) может рассматриваться и как цель, и как средство формирования их профессиональной компетентности, что подчеркивается в ФГОСе как готовность применять современные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса [1, с. 89].

Использование ИТ в обучении иностранным языкам позволяет:

- совершенствовать методологию и стратегию отбора содержания, методов и форм обучения;
- использовать тестирующие, диагностирующие, контролирующие и оценивающие информационные системы;
- активизировать самостоятельную работу, исследовательскую деятельность учащихся;
- обеспечить открытый доступ к информации;
- индивидуализировать учебный процесс;
- повысить мотивацию к изучению иностранных языков;
- устранить феномен ошибкобоязни в овладении иноязычной речевой деятельностью.

Компьютерный класс с выходом в интернет обладает широкими лингвометодическими возможностями. Мультимедийное оборудование и интерактивные доски обеспечивают визуализацию основных положений изучаемого материала, языковых примеров, разнообразных иллюстративных материалов.

Новые технологии находят применение не только в аудиторной, но и в самостоятельной работе учеников. По ряду дисциплин созданы

электронные контрольно-измерительные материалы-тесты. Режим работы компьютерного класса позволяет сочетать групповую работу в целях промежуточного контроля с индивидуальной – возможностью каждого ученика самостоятельно вернуться к выполнению теста [2, с. 40].

Использование ИТ направлено также на развитие исследовательских навыков и умений учеников. Для достижения этих целей эффективны телекоммуникационные проектные технологии. Это могут быть как веб-проекты, рассчитанные на получение информации в интернете, так и e-mail-проекты, связанные с коммуникацией по электронной почте. Использование в проектной деятельности мультимедийных презентаций, цифровой видеотехники позволяет ученикам реализовывать компетенции, сформированные на занятиях по дисциплинам естественно-научного цикла.

Участвуя в таких проектах, ученики учатся передавать полученные знания, генерировать и реализовывать на практике творческие идеи и замыслы. В процессе проектной деятельности у учеников формируются те самые общекультурные, профессиональные и специальные компетенции, которые будут в дальнейшем формировать профессиональную личность.

Овладение устной речью на иностранном языке является одним из актуальнейших вопросов методики преподавания иностранных языков.

Современные условия стремительного развития мира и процесс глобализации, в ходе которого между странами происходит активный обмен культурным и социальным опытом, приводят нас к осознанию необходимости интенсификации процесса обучения иностранному языку в школе. Одним из общепризнанных способов интенсификации обучения является просмотр загружаемых с сайта аудио-видеофайлов [7, с. 84]. Обычно они представляют собой комплекс дидактизированных пособий, который рассчитан на слуховое, зрительное или зрительно-слуховое восприятие информации [3, с. 45].

Очевидно, что использование подобных комплексов в процессе обучения учеников способно повысить эффективность всей образовательной деятельности за счёт возможности введения учебного материала по нескольким информационным каналам одновременно, создавая эффект «зрительно-слухового синтеза» [5, с. 75]. Данный синтез предполагает качественно новый уровень восприятия зрительных и звуковых образов, зачастую порождающий эмоциональное переживание.

Названные факты позволяют судить о высоком дидактическом потенциале аудио-видеофайлов вообще, и короткометражных фильмов, в частности.

Очевидно, что короткометражные фильмы как средство обучения устной иноязычной речи учеников обладают своей спецификой. В первую очередь хотелось бы отметить, что короткометражные фильмы являются одним из наиболее действенных средств реализации дидактического

принципа наглядности. Известно, что короткометражные фильмы соединяют в себе различные виды искусства (фотографию, живопись, слово, музыку), что способствуют более прочному запечатлению учебного материала в памяти учеников.

Зрительно-слуховой синтез предполагает оживление определенных ощущений, понятий и представлений в памяти обучающихся, что способствует установлению ассоциативных связей, обеспечивая, таким образом, быструю семантизацию речевых образцов, а также их более прочное запоминание. Как отметил Л.П. Прессман, кинофильмы обладают способностью «уплотнять» информацию, давая возможность представить ее учащимся в большем объеме, чем при использовании других средств [6, с. 59].

Более того, вышеупомянутые дидактизированные средства являются эффективным и ёмким способом подачи информации. В силу того факта, что в кино уделяется большое внимание реквизитам (дополнительным предметам, используемым актерами), а также невербальным средствам коммуникации, варианты введения и тренировки учебного материала могут быть многообразными и полимодальными.

Несомненно, названный фактор должен быть учтён при разработке методики обучения устной речи учеников.

Кроме того, передача информации средствами искусства обуславливает сильное эмоциональное воздействие на обучающихся, что в свою очередь стимулирует психические процессы памяти и внимания.

Следующей особенностью описываемого средства обучения является специфика самого короткометражного формата. Поскольку временное пространство таких фильмов строго ограничено – оно составляет до 50 минут, перед создателями фильма предстает непростая задача уместить максимальный объем смысловой информации за ограниченное количество времени наравне с полнометражным кино.

Таким образом, короткометражные фильмы зачастую очень динамичны и эмоционально насыщены. Жанром диктуется полное отсутствие лишнего и сублимация идеи, что дает нам основание сделать вывод об исключении такой проблемы, как информационная перегрузка учащихся [7, с. 113].

Также считаем важным отметить, что формат короткометражных фильмов является успешным средством интенсификации процесса обучения иноязычной устной речи учеников, поскольку длительность короткометражных фильмов позволяет естественным образом интегрировать их в процесс обучения не в ущерб учебным часам, отводимым по плану на изучение дисциплины «Английский язык».

Несомненно, следует упомянуть и тот факт, что короткометражное кино, являясь самостоятельным жанром, может входить в жанры

синтетического характера, например, в жанр игрового, документального, экспериментального кино, анимации, видеоарт и др.

Использование различных жанров короткометражного кино в процессе обучения иностранному языку позволяет преподавателю использовать вариативные учебные приемы и методы, что помогает избежать рутинности и монотонности занятий.

В общем и целом можно констатировать, что короткометражное кино, благодаря смене ярких впечатлений, позволяет концентрировать внимание на протяжении длительного времени. При этом внимание обучаемых носит не созерцательный, а мобилизирующий характер, так как происходящее на экране требует ответной реакции [2, с. 165].

Вместе с тем, наряду с достоинствами короткометражных фильмов, следует также указать некоторые ограничения их использования в процессе обучения иностранным языкам:

- возможные трудности соотнесения аутентичных кинофильмов с задачами и условиями обучения;
- довольно большой объем требуемого для преподавателя времени на организацию работы с аутентичными кинофильмами;
- возможные проблемы с техническим оснащением учебных классов [3, с. 257].

В силу названного нами были выделены критерии отбора короткометражных фильмов, опора на которые позволит эффективно отобрать учебный материал в этом формате. К названным критериям можно отнести следующие:

- актуальность тематики для соответствующей возрастной категории учеников;
- соответствие уровня языковой и речевой сложности фильма уровню подготовки учеников;
- соответствие содержания фильма изучаемой иноязычной тематике;
- социокультурная значимость материалов, представленных в короткометражном фильме.

Использование загружаемых с сайта аудио-видеофайлов способствует наиболее эффективной реализации задач обучения иноязычной речи и представляет собой прекрасный способ разнообразить учебный процесс, как для учеников, так и для самого преподавателя. Воспроизведение их на уроке – это не только использование ещё одного источника информации. По сравнению с другими средствами они, несомненно, вызывают более разнообразные психические процессы, а также предполагают значительную перестройку психической деятельности учащихся, и, прежде всего таких её сторон, как внимание и память.

Литература

1. Абикирова Л. М. Интегрированная образовательная программа информационных технологий и английского языка "Все улыбаются на одном языке" // Информатика в школе, 2010, № 4. – 166 с.
2. Болдова Т.А. «Дорожная карта» для изучения иностранных языков в гипертекстовой сети. Киров, 2010. 446 с.
3. Бухтиярова И.Н. Информационные технологии как фактор развития инклюзивного общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2015, № 6, – 354 с.
4. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2015, № 8. – 566 с.
5. Коджаспирова Г.М., Петров К.М. Технические средства обучения и методика их использования. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.
6. Курбеева И. А. Цифровые образовательные ресурсы как средство формирования универсальных учебных действий в обучении английскому языку младших школьников // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова, 2011, т. 17, № 1, с. 180-186; То же: [Электронный ресурс]. – URL : http://ksu.edu.ru/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=39&Itemid=550 (29.05.12).
7. Расулова М. Ж. Использование информационно- коммуникационных технологий на уроках английского языка / Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012.

Юй Сяомэн

(ГИРЯЗ, Москва)

Научный руководитель – Паремужашвили Э.Э., канд. филол. наук

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕМЫ «СВАДЬБА» НА ЗАНЯТИИ РКИ

Аннотация. В данной статье мы рассматриваем тему «Свадьба» на уроке русского языка как иностранного. Мы выделяем лексический, грамматический и культурный пласт, сопоставляем русскую идиоматику с китайской. Занятие по представленной теме мы проводим с помощью ресурсов Интернет-портала «Образование на русском».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Интернет-портал «Образование на русском», русская идиоматика, китайская идиоматика, тема «Свадьба».

**PRESENTATION OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL THEME
«WEDDING» AT THE LESSON OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The paper deal with lexical, grammatical and cultural aspects while discussing the topic «Wedding» at the lesson of Russian as a foreign language. We compare some Russian idioms about this topic with some Chinese ones and have a lesson with the help of portal site «PushkinOnline».

Key words: Russian language as a foreign, portal site «PushkinOnline», Russian idioms, Chinese idioms, the theme «Wedding».

Лексико-грамматическая тема «Свадьба» может быть предложена китайским студентам, владеющим русским языком на уровне А2-В1. Важно отметить, что при её объяснении мы будем использовать ресурсы Интернет-портала «Образование на русском», а именно лингвострановедческий словарь «Россия».

Предлагаем начать занятие с энциклопедической справки, в которой поясняются основные понятия, связанные с организацией и проведением свадебного торжества в России, такие как:

- ЗАГС – запись актов гражданского состояния,
- проводится разграничение между следующими лексическими единицами: «брак»/ «бракосочетание» и «свадьба»,
- объясняется разница в употреблении глаголов «выйти замуж», «жениться»,
- поясняется этимология существительных «невеста» и «жених»,
- свидетель, свидетельница,
- новобрачные/ молодожёны/ молодые,
- безымянный палец,
- девичья фамилия,
- обряд венчания,
- серебряная свадьба, золотая свадьба.

После объяснения новой лексики и сопоставления российских реалий с китайскими переходим к знакомству студентов с тем, как отражено данное понятие в русской культуре. Обращаемся к лингвострановедческой справке: «Свадьба празднуется дома, в кафе или в ресторане. Это зависит от вкуса и материальных возможностей семьи. В любом случае на свадьбу приглашается много гостей. Особенности празднования традиционной свадьбы в обрядах, которые соблюдаются в той или иной степени. Например, рядом с женихом и невестой находятся дружки и подружки (с

белыми полотенцами, повязанными через правое плечо), которые призваны охранять молодых от нечистой силы; жениха заставляют «выкупать» невесту у родителей или у её друзей; новобрачных после регистрации брака осыпают рисом, чтобы у них было много детей; родители новобрачных встречают их хлебом-солью и т.д. Главное отличие свадебного застолья – в тостах. Первый тост – *«За жениха и невесту!»* Через несколько тостов кто-то из присутствующих громко говорит, что какая-нибудь закуска плохая, от неё во рту горько. Это подхватывают все гости и начинают дружно кричать: *«Горько! Горько!»* Молодожёны должны доказать долгим «сладким» поцелуем, что это неправда. Кричать *«Горько!»* можно на протяжении всей свадьбы. В России есть традиция отмечать юбилеи свадьбы, особенно 25 и 50 лет совместной жизни. Эти даты отмечают торжественно, но не так широко, как саму свадьбу»[2].

Необходимо обратить внимание на русские свадебные обряды, такие как «выкуп» невесты, осыпание молодых рисом, пшеницей, сладостями, встреча хлебом и солью, тост «Горько!».



Рис. 1. Памятник тосту «Горько!» в Новосибирске
Скульптор А.К. Крутиков. 2011 год

Для иллюстрации сказанного выше попросим студентов предложить свою интерпретацию памятника тосту «Горько!», открытому в Новосибирске в 2011 году (рис. 1).

Для сопоставления приведём примеры из китайской лингвокультуры: традиционный китайский свадебный костюм должен быть красным, данный цвет символизирует счастье и радость, по этой же причине он преобладает в свадебном интерьере, так как белый цвет является цветом смерти, на кровать молодожёнам кладут китайские финики, являющиеся символом плодovitости. Главные тосты поднимают за верность и рождение детей.

Также можно рассмотреть использование понятия «свадьба» в русской и китайских идиомах, выделив общее и частное.

До свадьбы заживёт.

Смерть да жена – богом суждена.

Холостому помогай, Боже, а женатому хозяйка поможет.

Жениться – не лапоть надеть.

Пусть Ваш брак продлится 100 лет! 百年好合

Живите вместе до старости! 白头偕老

Свадьба – союз, совершённый на небесах! 天作之合

Только если море высохнет и камни исчезнут, Ваша любовь испарится.
海枯石烂

Для создания визуального ряда с последующим выходом в коммуникацию можно обратиться к репродукциям известных картин: А.П. Рябушкин «Свадебный поезд в Москве» (XVII столетие), 1901 г., В.В. Пукирев «Неравный брак», 1862 г., И.М. Прянишников «В ожидании шафера», 1891 г.

Кроме того, обратившись к медиатеке лингвострановедческого словаря «Россия», можно подключить к работе над представленной темой и аудиозаписи – песня «Свадьба» А.А. Бабаджаняна на слова Р.И. Рождественского в исполнении М.М. Магомаева [3].

Таким образом, можно говорить о комплексном подходе при работе с темой «Свадьба», включающем в себя отбор и систематизацию лексико-грамматических единиц, анализ лингвокультурологического пласта, состоящего из народных обрядов и русско-китайских свадебных идиоматических выражений, а также аудиовизуальных составляющих, представленных на Интернет-портале «Образование на русском».

Литература

1. Интернет-портал «Образование на русском». [Электронный ресурс]. URL: <https://pushkininstitute.ru/> (дата обращения: 14.02.2019).
2. Лингвострановедческий словарь «Россия». [Электронный ресурс]. URL:

https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Тематический_указатель:Перечень_тематик (дата обращения: 14.02.2019).

3. Лингвострановедческий словарь «Россия. Песня «Свадьба» А.А. Бабаджаняна на слова Р.И. Рождественского в исполнении М.М. Магомаева. [Электронный ресурс]. URL: https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Медiateка:«Свадьба»._Исп._М.М._Магомаев (дата обращения: 14.02.2019).

Ясюченя Д. С.

(ГГУ, Гомель)

Научный руководитель – Леменкова А. С.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье рассмотрена значимость использования современных информационных технологий на уроках иностранного языка в школе. Определены пути повышения качества образования с помощью информационных технологий, проанализированы положительные стороны применения информационных технологий в учебном процессе. Обоснована актуальность и необходимость использования информационных технологий на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, информационные технологии, образование, Интернет, коммуникативная компетентность.

Yasyuchenya D. S.

(Gomel)

Academic supervisor – Lemenkova A. S.

TO THE QUESTION OF USING MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES AT LESSONS OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract: This article deals with the importance of use of modern information technologies at lessons of a foreign language at school. The ways to improve the quality of education with the help of information technologies are considered, advantages of the use of information technologies in the educational process are analyzed. The relevance and the necessity to use information technologies for teaching foreign languages are substantiated.

Key words: foreign language, information technologies, education, Internet, communicative competence.

В современном мире значительно возросла роль иностранного языка в процессе обучения. Изучение иностранных языков является важной составляющей частью современного, успешного человека. Сегодня практически нет такого рода деятельности, в которой бы не потребовалось знание хотя бы одного иностранного языка на высоком уровне. Даже можно сказать, что знание иностранных языков – одно из условий профессиональной компетенции, поскольку современный мир весьма сложен и динамичен.

Еще совсем недавно у школьников единственным мотивом учить иностранный язык было получение хорошей оценки, но жизнь меняется, а значит, меняется и отношение к предмету. Сегодня стала понятна вся необходимость самостоятельного открытия мира, прелесть путешествий, общения с иностранцами и пользование Интернетом. Также стоит отметить, что профессии, которые связаны с иностранными языками, являются одними из самых высокооплачиваемых профессий. Знание иностранного языка становится обязательным компонентом профессиональной деятельности и обеспечивает более полноценное и интересное проведение досуга.

Но сегодня, несмотря на такое количество возможностей учить язык, школьники на очень низком уровне владеют речевой и коммуникативной способностью. Многие учащиеся боятся говорить на иностранном языке, они имеют недостаточный словарный запас, а некоторые ребята просто теряются в ситуации речевого общения на иностранном языке.

Сейчас мы живем во время информатизации. В наши дни практически каждый имеет доступ к Интернету, у всех имеются различные гаджеты. Все стараются идти в ногу со временем и современным обществом, которое развивается достаточно быстро. Еще пару лет назад многие не могли и представить все то, что мы сейчас имеем. И с уверенностью можно сказать, что все это вносит свои коррективы в образовательный процесс, а именно в преподавание иностранных языков. Использование новых информационных технологий считается важным фактором повышения эффективности образования и самообразования [1, с. 66].

Одной из важных целей при обучении иностранному языку в школе является достижение минимального уровня коммуникативной компетенции. Предполагается, что ученик должен реализовать свои знания, навыки и умения для непосредственного общения на изучаемом иностранном языке. Однако стоит заметить, что временные рамки учебного занятия не дают возможности преподавателю уделить достаточно времени каждому ученику. И основу для осуществления образовательных программ на качественно новом уровне создает развитие информационных технологий. Взять, к примеру, учебные презентации или просто видеоматериалы. Они способствуют появлению совершенно новых форм занятий, различных образовательных методик, которые базируются на

электронных средствах передачи и обработки информации. Также учебные презентации дают возможность более детально представлять усваиваемый материал. Еще большей популярностью пользуются офисные программы, например, электронные таблицы, текстовые процессоры, программы подготовки презентаций и системы управления базами и др. Все эти программы играют немаловажную роль в образовательном процессе [3, с. 239].

Если говорить про Интернет, то по своим дидактическим возможностям он позволяет практиковаться в четырех видах деятельности: говорении, чтении, аудировании, письме. С использованием Интернета на уроке у учащихся проявляется еще больший интерес к образовательному процессу. Они хотят и готовы работать с информацией, которую предоставляют нам различные интернет-ресурсы.

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы и формы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество, свою индивидуальность. Еще совсем недавно преподавателю было нелегко найти индивидуальный подход к каждому учащемуся. Теперь же, когда есть возможность использовать компьютерные сети и различные онлайн-средства, у преподавателей появилась возможность преподнести нужную учебную информацию, удовлетворяя индивидуальные запросы каждого или, по крайней мере, большинства. Существует ряд интересных и полезных сайтов, которые сделают уроки насыщенными, интересными, разнообразными, информативными и, самое главное, результативными.

Применяя на уроках различные компьютерные тесты и диагностические комплексы, преподаватель в кратчайшие сроки может получить реальную картину уровня усвоения данного изучаемого материала у всех или хотя бы у большинства обучающихся, а сама работа с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на ПК, делая при этом процесс обучения более интересным. Безусловно, в использовании информационных технологий есть ряд преимуществ [2, с. 122].

В последнее время многие задумываются о необходимости использования новых современных технологий обучения иностранным языкам в школах. Это не только новые технические средства, но и новейшие методы преподавания, новые взгляды и подходы к процессу обучения иностранным языкам. Информационные технологии очень прочно вошли в нашу жизнь. До недавнего времени иметь рабочее место, оборудованное компьютером, было большой редкостью, а сейчас использование современных технологий является вполне себе обыденным делом, однако во всем этом есть и негативные моменты, которые преподаватели должны учитывать. Информационные технологии во

многим облегчили труд человека, дали нам новые возможности для работы и отдыха.

Литература

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. педагог. учебных заведений. М.: Академия, 2005. 192 с.
2. Новые информационные технологии в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 1–4 марта 2011 г. ФГАОУ ВПО «Рос. гос. Проф. -пед. ун-т». Екатеринбург, 2011. 318 с.
3. Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование. ОТ'13: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф.; под ред.: С. И. Гудилиной, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. СПб. 2013. 373 с.

Kobzina T. A.
(Moscow)

LEXIS AND CRITICAL THINKING

Abstract: The aim of the article is to show the interaction between lexis and grammar attitudes to pedagogy, using critical thinking approach. The main part is built on reflections based on ideas about lexis teaching raised in a number of books and how they influence a variety of modern teaching models.

Key words: lexical approach, critical thinking, borders, lexis versus grammar and exposure to language.

Кобзина Т.А.
(МГОУ, Москва)

ЛЕКСИКА И КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

Both lexis and critical thinking are enormous entities in their own right, and any possible alignment between them can be also an object of critical thinking. Let us agree from the start that we are talking mainly about how critical thinking can change -and is changing - the pedagogy of teaching lexis to students.

The idea, dominating the process of global change in teaching lexis, in 1990-2010s is described in detail in classical works of M.Lewis, M. Hoey and H. Dellar and A. Walkley, to mention just a few of principal authors.

Generally speaking, they applied critical thinking to analyze teaching lexis and came to the groundbreaking conclusion that words are 'more valuable' than grammar [1, p.10].

After all this work has been done, we can still say that there are no pivotal questions answered in full. First things first, and critical thinking demands that we formulate these questions from the very start.

The main question might be whether there is a methodology at all at the basis of applying lexis through critical thinking to teaching. This can be narrowed down to the following areas:

- 1) In what degree grammar is replaced by lexis in teaching?
- 2) What are the criteria of the new ratio between lexis and grammar?
- 3) Do these criteria change from one age group of students to another, and how?
- 4) How can lexical approach be better implemented in mixed ability classes?

The answer to the first question depends very much on the style of teaching. The more 'formal' and 'curriculum - driven' the study is, the more it tends to slide to the side of grammar attitude. The same content in smaller groups with more student-centered atmosphere can result in more intensive lexis approach to the whole process, especially "the figurative usage of idiomatic expressions via language corpora" points out the use of corpora "bringing diverse , reliable and authentic data in class", enabling students get close to an ideal or at least wider perception of lexis in a real discourse [4, p.1]. Will the latter case be a combination of two approaches or rather a merger with lexis dominating? Neither this nor that, but rather toeing a newly-discovered line along a new boundary, according again to H. Dellar and A. Walkley.

In "Teaching Lexically" in 'Principles and practice' they support the 'chunk' or 'single phrase' technique, which "can be presented and learned as individual items rather than being treated as examples of a particular structure" [1,p.24]. Their next idea seems to us the most important. They come to the conclusion that, in the case of a structure, it has to be fully taught "in its entirety" which marks, in our view, the true boundary between lexical and grammar teaching methodology. In other words, lexis is safe until it's used directly, "grounded in common usage": a step aside towards grammar and it becomes a once removed substance, with its own logical monologue and lexical narrative, bringing us back to teaching grammar eventually [1, p.24]. Initially this idea "when listening or reading, particularly to the ability to guess on the basis of context, situations or lexical clues" was mentioned by M. Lewis [2, p.47] and later was successfully compounded by H. Dellar and A. Walkley. Knowing this turning point in teaching stepping stones, helps to define areas or sides of lexis-grammar watershed.

The second question is mostly rhetorical, because the answer largely depends on social and practical factors. For example, M. Hoey's model of "situation-form-substance later acquired such features as " the syntax, semantics ,pragmatics and discoursal features of a language" [3, p.165]. But whatever factors are, the teacher is supposed to be prepared to consider all the benefits of their choice, which is either be flexible and operate grammar in chunks, or strike a sophisticated balance between chunks of natural speech and isles of once removed from chunks.

The third question might be wider than it was formulated, because it raises the problem of lexis versus grammar solutions' limitation in different areas of teaching. Does it apply to teaching only EFL students? How much are teachers concerned with it when teaching native classes? Do older students need more theoretical grammar just because they have developed better tools of critical thinking? EFL students are, on the whole, less exposed to English for out-of-class practice than native EFL students. Grammar, along with wider critical attitude to language problems, can be a good supplemental tool, but, of course, only when the feedback shows that it works. On the other hand, the mere rise in exposure to language might not boost its quality and trigger developmental mechanisms of language comprehension. Generally the realities of age, the level of exposure to language, individual traits of the student help correct the methodological preferences. It means that the age factor does not exist on its own, it is always combined with the beliefs of the students' micro/micro surroundings.

The fourth question may seem to have the most transparent answers, and even at one of Hugh Dellar's seminars, the author heard him arguing that the lexical approach is easier applicable at high levels (words are instruments in progress, after all). Be it as it may, there probably no rules without exceptions. Personally, I have been engaged with mixed ability classes with students whose skills are varied and not well-developed yet. I started lessons based on talking, doing situational English in all ever possible forms, though formally the lessons were set up to do all kinds of assignments. This is a mixed model, where the teacher's lead can vary from nearly 100% to nearly 0%, but also vary in form, which is important because here lies the stunning trick of the students' progress. When facing an overwhelming task, based on an unworkable item of grammar or a text, full of new (literary and rather formal) words, the teacher's role increased, but with immediate delegation of the already processed material in rearranged forms – thinking up questions, writing them up with new lead words, using them in other collocations and situations. Coming to a challenging task, be it grammar or words, we didn't try to be 'up to the task'. Instead, we looked for a form, a boundary, a level at which we could go one step back to the task and one step back to the students' English realities. The main word in this teaching situation is 'form'. There should a good combination of well-formulated tasks and creatively tailored tasks, which spark an interest and motivate to do a variety of activities.

This leaves us with the completion of the four raised problems' analysis. The curse and the blessing of linguistics is that it moves in not fully predictable ways, depending only on the development of society and brining up new pragmatic tasks in new situations. How long the trend I tried to describe in this article will survive in ever changing pedagogical syllabus, calls for further discussion.

REFERENCES

1. Dellar H. and Walkley A. Teaching Lexicall. Delta Development Series, 2016.
2. Lewis M. “ Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice”.
Language Teaching Publications, 1997.
3. Hoey M. “Lexical Priming: A New Theory of Words and Language”,
Routledge, 2005.
4. Skitina N. N. Poliakova, V. Shabanova “ Corpus-Based Approach to Teaching
Phraseological Units for Foreign Leaners” *International Academy of Technology, Education and Development (IATED)*, 2017, pp. 9014-9019.

P. Ruengwatthakee

(Sam Houston Univ, USA)

Academic supervisor – Koptelov A.V., Ph. D.

THE ROLE OF PHONETICS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO THAI STUDENTS

Abstract. For English language learners, English learners’ English problems can generally be found in any areas such as reading, writing, and speaking. Pronunciation is one of the major problems in teaching and learning English as a foreign language in Thailand, but it is often ignored in the classroom and considered as a separated module. Phonetics has been undervalued, despite being one of the most effective ways to improve Thai students’ English pronunciation. This paper aims to present the role of phonetics in teaching English pronunciation and the preliminary report of some causes why phonetics is not broadly recognized and implemented in Thailand.

Key Words: teaching English as a foreign language, second language acquisition, phonetics, pronunciation, Thai students, phonological awareness.

П. Руенгваттаки

(Sam Houston Univ, США)

Научный руководитель – Коптелов А.В., канд.пед. наук

РОЛЬ ФОНЕТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В процессе обучения и изучения иностранных языков и в частности при изучении английского языка проблемы обычно могут быть обнаружены в любых разделах, таких например, как чтение, письмо и

разговорная речь. В Таиланде произношение также является одной из основных проблем в преподавании и изучении английского языка как иностранного, но оно часто игнорируется в классе и рассматривается больше как отдельный модуль. Это связано с тем, что фонетика была недооценена, несмотря на то, что она является одним из наиболее эффективных способов улучшить английское произношение тайских студентов. Эта работа призвана рассмотреть роль фонетики в обучении английскому произношению и проанализировать некоторые причины, по которым фонетика не получила широкого распространения и не достаточно применяется в Таиланде.

Ключевые слова преподавание английского языка как иностранного, овладение вторым языком, фонетика, произношение, тайские студенты, фонологическая осведомленность.

Introduction

Teaching pronunciation to learners who are speaking English as a second language (ESL) or a foreign language (EFL) may be neglected in the classroom, despite understandable English speaking is one of the most important factors for successful communication. Although English is spoken as a lingua franca nowadays, non-native speakers do not necessarily to speak like a native speaker, however intelligibility should be taken into consideration.

Several previous research on pronunciation problems indicated that among others English skills, pronunciation is one of the most difficult areas for both EFL teachers and students (Hu, 2017; Khansir & Pakdel, 2016; Moedjito, 2016; Saito, 2007). Fraser (2000) stated that English pronunciation is one the most difficult to acquire and it can be a major problem of adult ESL learners. Poor pronunciation in English can lead to confusing, misunderstanding or even causes a serious obstacle in employment especially those who want to work in overseas or a foreign company. Fraser (2000) also pointed that «with good pronunciation, a speaker is intelligible despite other errors; with poor pronunciation, a speaker can be very difficult to understand, despite accuracy in other areas» (3, p.7).

Thai EFL students' pronunciation problems

English pronunciation is also a major problem for Thai teachers and students. Generally speaking, in Thailand, Thai people have a heavy Thai accent when speak English that is not easy to understand by native speakers. The main reason is because of language interference (Krasen, 1981) from L1 (Thai) to L2 (English). In other words, the difference of the phonological system in English and Thai has influence on Thai EFL learners' pronunciation. The common errors of English pronunciation of Thai students can be found both in segmental level (e.g., consonants, vowels) and suprasegmental level (e.g., stress, intonation, rhythm). For example, replacing /l/ for /r/, /b/ for /f/ and /v/, omitting /s/, /t/ in final position of the words, /r/ is deleted in consonant cluster sounds. These errors caused by some phonemes in English are not allowed to occur in Thai.

Moreover, most of Thai students place stress on the last syllable of the words and often put the rising tone in phrases and sentences. These phenomena do not only cause a difficulty in communication between native speakers and Thais, they might later become fossilization. As a result, pronunciation should be placed the significant role since the early stage of second language acquisition (Keshavarz, 2017; Scarcella & Oxford, 1994).

Over the past decades, there are many research on improving Thai EFL learners' English speaking skills, but the number of the studies focusing on English pronunciation are little. Specifically, most research focus on investigate the effective way to improve Thai EFL students' English pronunciation in some specific features (e.g., consonants, vowels, stress, intonation (Imamesup, 2011; Khamkien, 2010; Narksomepong, 2007; Yangklang, 2006). The purpose of this paper is to present the role of phonetics in teaching English as a foreign language in Thailand based on the researcher's experience as an EFL teacher and learner.

What is Phonetics? Why is it important for teaching and learning pronunciation?

Phonetics is a branch of Linguistics. It is «the systematic study of sounds of speech» (13, p.1). Specifically, articulatory phonetics is the study of how human languages' speech sounds are produced by examining the place and the manner of articulation. The actual sounds in languages are represented by Phonetic Alphabet. Each symbol can describe the way speakers can make or pronounce in a particular sound systematically. For example, /θ/ (voiceless interdental fricative) as in "thin" /θin/, this symbol indicates physiologically that this sound is produced without the vibration of the vocal folds, the position of the front of the tongue is between the upper and the lower teeth and at the same time the airflow passes through the narrow openings which are the upper and the lower teeth respectively.

The aforementioned clearly explains that phonetics can help English learners understand how each sound is produced scientifically. Most importantly, it can be an effective and important strategy for English teachers in order to improve EFL/ESL students' English pronunciation (Brekelmans, 2017; Wei & zhou, 2002). By embracing phonetics knowledge, teachers will be able to analyze the differences and similarities of sounds in English and the native language. In addition, teachers can indicate evidently what students' pronunciation problems are and be able to solve those problems effectively (Wei & zhou, 2002). Unfortunately, phonetics is less important in the English classroom in Thailand.

Wei & zhou (2002) stated that applied phonetics is «rarely taught at school or even at university» in Thailand (16, p.3). English is taught from kindergarten to college level in Thailand. However, a course in English phonetics is taught only for English major students in the universities, whereas phonics approach is also not prevalent in schools, except in the bilingual programs. Thus, phonetics

does not play an important role in English classrooms in Thailand, which resulted from many reasons as follows.

1. The English language policy mandated by the Commission of Higher Education in Thailand in 2006 solely emphasizes on teaching effective English for communication. Specifically, English is considered as the official lingua Franca used among speakers in South-East Asian nations, rather than native English speakers (Baker & Jarunthawatchai, 2017). Consequently, teaching and learning pronunciation is devalued in the classroom.

2. Most of Thai English teachers deny teaching pronunciation since they perceive it as a very difficult area to instruct. They are unmotivated and feel uncomfortable to teach. However, (Jindapitak, 2014) reported that most of Thai college students agree that they prefer English native speakers to teach pronunciation because they want to have an original pronunciation.

3. English native speakers who are teaching in Thailand lack phonetics knowledge. Most of them only have a certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL), rather than a college or university degree in English language teaching. Some of them are not qualified to teach, but the schools or universities need to hire them because it is difficult to recruit native speakers. As a result, the quality of teaching is not satisfactory because they lack of pedagogical knowledge.

4. English teachers both native and non-native speakers have intensive training or workshop on English pronunciation provided by phonetic specialists. However, most of phoneticians in Thailand are interested in conducting research rather than teaching. Additionally, the professional training is time consuming for practicing, resulting in teachers are not convenient to attend.

5. Discontinuity in using English in the classroom is also one of the main problems. Most of Thai English teachers in all levels often use Thai when teaching English because they are intimidated. The classroom is the only one place that students have chance to use English often. Teachers should try to use English when teaching English as much as they can. They should be a role model for students. Additionally, teachers should be able to help students correct mispronounced sounds or any other features in pronunciation. Nevertheless, it is less likely to do that if teachers themselves do not have phonological awareness and phonetics knowledge.

Conclusion

Phonetics is very important in teaching English pronunciation. It has many advantages for both EFL students and teachers, but it is often overlooked in the curriculum and instruction in Thailand. The goal of pronunciation teaching is not necessary to speak English fluently as a native speaker, but it should be intelligible (Fraser, 2000; Wei & Zhou, 2002). In this study, we attempted to present the importance of phonetics as one of the effective approaches in teaching English pronunciation for EFL students. However, teachers should keep in mind that the instruction should not only based on the details of articulation,

but conversation and drills should be provided to students to practice a lot as well (Fraser, 2000). Furthermore, explicit pronunciation teaching or phonetics should not be considered as a separate module, rather it should be integrated in all English language classroom (Brekelmans, 2017; Keshavaez, 2017). As a result, the Thai government and teachers should consider pronunciation problems as a serious issue. Intensive training or workshops on English practical phonetics should be provided to English teachers in all levels because teachers are the most important resources who can help student succeed.

References

1. Baker W., & Jarunthawatchai, W. English language policy in Thailand. *European Journal of Language Policy*, 2017, 9 (1), 27-44.
2. Brekelmans G. The value of phonetics and pronunciation teaching for advanced learners of English. *Linguistica*, 2017, 57 (1), 45-58.
3. Fraser, H. Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language. DETYA (ANTA Innovative project). University of New England. Canberra, Australia, 2000.
4. Hu F. A study on Chinese EFL learning of English pronunciation from the perspective of aesthetic linguistics. *Theory and Practices in Language Studies*, 2017, 7 (7), 579-584.
5. Imamesup A. The study of the effectiveness of audio articulation model in improving Thai Learners' pronunciation of fricative sounds. (Master thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand, 2012.
6. Jindapitak N. English pronunciation teacher preference: Thai university English learners' views. In: INTED 2014 Proceedings (pp. 4982-4991). IATED.
7. Keshavarz M. H., & Khamis, M. An investigation into pronunciation problems of Huasa-speaking learners of English. *International Online Journal of Education and Teaching*, 2017, 4 (1), 61-72.
8. Khamkhien Attapol. Thai learners' English pronunciation competence: lesson learned from word stress assignment. *Dalam Journal of Language Teaching and Research*, 2010, 1 (6), 757-764.
9. Khansir A. A., & Pakdel, F. The Role of Phonetics in the Teaching of English Language Poetry. *Language in India*, 2016, 16 (3).
10. Krashen S. D. Second language acquisition and second language learning. Oxford University Press, 1981.
11. Moedjito. The Teaching of English Pronunciation: Perceptions of Indonesian School Teachers and University Students. *English Language Teaching*, 2016, 9 (6), 30-41.
12. Narksompong J. A Study of Thai Phonological Features that Cause Pronunciation Problems for Thai People. Language Institute, Thammasat University, 2007.
13. Ogden R. Introduction to English Phonetics. Edinburgh University Press, 2009.

14. Saito K. Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. *Language awareness*, 2011, 20 (1), 45-59.
15. Scarcella R. C., & Oxford, R. L. *Second language pronunciation: State of the art in instruction. System*, 1994, 22 (2), 221-230.
16. Wei Y., & Zhou, Y. Insights into English Pronunciation Problems of Thai Students, 2002.
17. Warisara Y. Improving English Final /-l/ pronunciation of Thai students through computer assisted instruction program. Master thesis. Suranaree University. Thailand, 2006.

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

*Сборник статей по материалам IV Международной
студенческой научно-методической онлайн конференции
(Москва – Гомель – Санкт-Петербург – Минск – Тамбов –
Речица – Ханствилл, 27 марта 2019 г.)*

Подписано к использованию: 19.08.2019 г.

Объём 7,83 Мб.

Тираж 500 экз. (1-й з-д 1–8). Заказ № 115/П.

Изготовлено в Информационно-издательском управлении МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А,
(495) 780-09-42 (доб. 1740), iiu@mgou.ru