

ISSN 2519-8408

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины»

Государственное образовательное учреждение  
высшего образования Московской области  
«Московский государственный областной университет»

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:  
СОХРАНЯЕМ ТРАДИЦИИ И СМОТРИМ В БУДУЩЕЕ**

Сборник научных статей

Основан в 2016 году

**Выпуск 3**

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2018

В третий выпуск сборника вошли статьи, рассматривающие актуальные вопросы преподавания и изучения иностранных языков, возможности и перспективы использования современных информационных технологий на различных этапах обучения, пути формирования необходимых профессиональных компетенций.

Издание адресовано студентам, магистрантам и аспирантам российских и белорусских вузов, которые интересуются современными методами и приемами преподавания иностранных языков.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редколлегия:

Т. В. Починок (гл. редактор), А. П. Василевич (отв. редактор),  
Н. Д. Гальскова, М. Н. Левченко, В. П. Шабанова  
О. Н. Чалова, Т. В. Лозовская, С. Н. Колоцей, А. А. Кирюшкина,  
Д. М. Кошман, Г. В. Ловгач, Е. А. Окунева, Е. И. Попкова

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор И. Ф. Штейнер  
кандидат филологических наук И. Н. Пузенко

## Содержание

|   |    |
|---|----|
| <i>Коряковцева Н. Ф.</i> Традиции и новые тенденции лингвистического образования .....  | 8  |
| <i>Аникеев К. Д.</i> Использование информационных технологий при обучении грамматике немецкого языка .....                                    | 12 |
| <i>Анисимова В. Ю.</i> Роль мобильного обучения в современной школе и его использование на уроке английского языка .....                      | 16 |
| <i>Артюшкова Е. О.</i> К вопросу о способах семантизации безэквивалентной лексики на уроке иностранного языка .....                           | 22 |
| <i>Бабай Д. С.</i> О дистанционном обучении иностранному языку ....   | 27 |
| <i>Баланденко О. О.</i> Принципы составления презентаций на английском языке по экономической специальности .....                             | 32 |
| <i>Балдина Е. А.</i> Рифмовки и скороговорки на иностранном языке как материал для формирования фонетического навыка .....                    | 38 |
| <i>Белова Т. А.</i> Игра слов и её лингводидактический потенциал .....  | 42 |
| <i>Белявская Е. А.</i> Инновационные технологии обучения иностранному языку как средство реализации стандарта ИСО в образовании .....         | 47 |
| <i>Бородулина А. Е.</i> Игра как один из приемов обучения младших школьников иностранным языкам .....   | 51 |
| <i>Бронишевская А. В.</i> Психологический аспект языковой интерференции .....   | 55 |
| <i>Буракова В. В.</i> Использование паремий для развития у учащихся старших классов средней школы речевых умений .....                        | 60 |
| <i>Бычкова В. О.</i> Кейс-метод в контексте современных требований образовательного процесса .....  | 65 |
| <i>Васина В. А.</i> Уместность как фактор успешности межкультурной коммуникации .....   | 70 |
| <i>Горожанкина М. Л.</i> Развитие лингвокультурной компетенции на основе языка СМИ .....  | 74 |
| <i>Данилин М. В.</i> Аудиовизуальный тест на определение уровня сформированности аудитивных навыков и умений учащихся .....                   | 78 |
| <i>Ерошина М. В.</i> Языковые средства повышения информативности рекламного текста (на примере интернет-рекламы университетов Германии) ..... | 83 |
| <i>Ерошкина Т. В.</i> Приёмы работы с фразеологизмами, пословицами и поговорками на уроках иностранного языка в основной школе ...            | 88 |
| <i>Жданова Я. С.</i> Преодоление языкового барьера посредством изучения грамматики .....  | 92 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Закидкина Д. Д.</i> Грамматико-синтаксические способы выражения обращений в немецком языке (на материале текстов молитв)                   | 96  |
| <i>Залыгина А. А.</i> Методы организации билингвального воспитания ребенка  | 101 |
| <i>Заставная В. А.</i> Познавательные стратегии как средство самоуправления учащимися познавательной деятельностью                            | 106 |
| <i>Зубова А. И.</i> Особенности мотивации учебной деятельности на начальном этапе общего образования  | 111 |
| <i>Исаева Л. Ф.</i> Инновационные идеи и методические подходы в сфере обучения иностранным языкам   | 116 |
| <i>Качалова Е. О.</i> Лингвострановедческий аспект в обучении иностранному языку  | 121 |
| <i>Киракосян В. А.</i> Блог-технология как средство формирования умений письменной речи учащихся на среднем этапе обучения иностранному языку | 125 |
| <i>Киселевская В. А.</i> Использование современных афоризмов в преподавании стилистики английского языка                                      | 130 |
| <i>Клюева Е. М.</i> Использование интернет-технологий в обучении иностранным языкам   | 135 |
| <i>Куделка Т. В.</i> Научно-исследовательская деятельность как метод работы с одаренными детьми   | 140 |
| <i>Кудряшова Ю. С.</i> Безэквивалентная лексика и социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку                          | 144 |
| <i>Кузнецова К. А.</i> Опыт анализа модалной структуры современных немецкоязычных песенных текстов  | 149 |
| <i>Кучерявенко Ю. В.</i> Особенности написания и перевода деловых писем по экономической специальности  | 153 |
| <i>Левинцов Т. М.</i> Английский язык в геоэкологии и мониторинге окружающей среды  | 158 |
| <i>Литвинчук Е. М.</i> Анализ интенсивных методов обучения иностранным языкам   | 163 |
| <i>Мадорская В. Б.</i> Коммуникативная методика обучения иностранным языкам   | 167 |
| <i>Надысева Д. М.</i> Потенциальные возможности использования интернет-технологий в рамках проектной деятельности студентов                   | 171 |
| <i>Надысева О. М.</i> Роль рефлексии при формировании у учащихся иноязычных лексических навыков   | 176 |
| <i>Нестерчук Е. В.</i> Организация научно-исследовательской работы студентов МГОУ: состояние и предложения                                    | 181 |
| <i>Никольская С. В.</i> Технологии электронного обучения иностранным языкам   | 186 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Новикова Е. Э.</b> Формирование стратегической компетенции учителя иностранного языка .....  | 191 |
| <b>Осокина Н. К.</b> Принципы отбора аутентичных текстов для аудирования, содержащих прецедентные факты .....   | 196 |
| <b>Павлова М. В.</b> Специфика обучения говорению как виду речевой деятельности .....   | 201 |
| <b>Песенко С. Н.</b> Пути формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка .....   | 206 |
| <b>Пимонова С. А.</b> Основные проблемы интерференции при обучении немецкому языку как второму иностранному .....                                     | 210 |
| <b>Плашкова К. Д.</b> Модель дистанционного обучения языковому материалу учащихся старших классов .....   | 215 |
| <b>Плотникова Е. Р.</b> Индивидуализация процесса обучения иностранному языку .....   | 220 |
| <b>Прибыльнова Е. М.</b> Технология поэтапного формирования грамматического навыка на уроке иностранного языка .....                                  | 224 |
| <b>Рождественская И. Н.</b> Механизм осуществления творческого выбора в процессе решения методической задачи учителем иностранного языка .....        | 229 |
| <b>Романовская Е. И.</b> Формирование культуры младшего школьника в процессе овладения иностранным языком .....                                       | 233 |
| <b>Салата Е. А.</b> Становление профессиональной компетентности учителя иностранного языка .....  | 237 |
| <b>Серикова А. В.</b> Роль иностранного языка в профессиональной успешности специалиста .....   | 241 |
| <b>Смолич В. В.</b> О совершенствовании у учащихся иноязычного речевого грамматического навыка на основе личностно-ориентированного подхода .....     | 245 |
| <b>Смолич И. В.</b> Стиль педагогического общения как важный фактор взаимодействия учителя с учащимися на уроке иностранного языка .....              | 250 |
| <b>Солдатенко В. С.</b> Характеристика подготовительного этапа модели развития у учащихся умений говорения на основе дебат-технологии .....           | 255 |
| <b>Соловьева А. А.</b> Альтернативные методы изучения иностранного языка в условиях современной коммуникации .....                                    | 262 |
| <b>Степанова Н. А.</b> К проблеме контроля на современном этапе обучения иностранным языкам .....   | 267 |
| <b>Сулеева Д. Т.</b> Мотивация к изучению иностранного языка учеников средней школы: рейтинговая оценка приемов обучения иноязычной устной речи ..... | 271 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Сурунтович Н. В.</b> Интонационное оформление речи как интегративная часть обучения межкультурной коммуникации .....                                    | 276 |
| <b>Тарасевич А. Н.</b> Обучение учащихся старших классов разным видам чтения на английском языке с использованием технологии учения в сотрудничестве ..... | 281 |
| <b>Торжинская Е. П.</b> Использование современной музыки в преподавании стилистики английского языка на примере текстов песен Тейлор Свифт .....           | 286 |
| <b>Филинова В. С.</b> Методика использования подкастов в процессе обучения иностранным языкам .....  | 290 |
| <b>Фомичева И. С.</b> Специфика обучения письменной речи на иностранном языке .....  | 294 |
| <b>Хузеева О. Д.</b> Обучение учащихся пониманию невербальных средств диалогического общения на французском языке .....                                    | 299 |
| <b>Чашко М. М.</b> Использование интегративно-контекстного формата студенческой модели ООН в продуктивной учебной деятельности .....                       | 305 |
| <b>Черняк Н. И.</b> К вопросу о роли информационных технологий на уроке иностранного языка .....   | 309 |
| <b>Чубукова Д. А.</b> Языковая политика в отношении английского языка в Швейцарии и ее отражение в государственных программах .....                        | 313 |
| <b>Шлыкова Ю. В.</b> Внедрение компьютерных технологий в процесс обучения иностранному языку .....   | 318 |
| <b>Ядренцева А. М.</b> Структурные особенности учебника корейского языка “세종한국어” (Sejong Hangugeo) .....   | 323 |
| <b>Ясюченя Д. С.</b> Потребность в изучении иностранных языков как результат процессов глобализации .....  | 327 |

## Список сокращений

МГЛУ (Москва) – Московский государственный лингвистический университет имени Мориса Тореза

МГОУ – Московский государственный областной университет

МГПУ – Московский городской педагогический университет

МПГУ – Московский педагогический государственный университет

НГПУ – Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

ТГУ – Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина

ГГУ – Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

МГЛУ (Минск) – Минский государственный лингвистический университет

**Н. Ф. Коряковцева**  
(МГЛУ, Москва)  
*д-р пед. наук, профессор*

## **ТРАДИЦИИ И НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В настоящей статье выделены ключевые позиции современного лингвистического образования: уровневая система, личностно-деятельностный компетентный подход, межкультурный подход, развивающая парадигма; обозначены сложившиеся традиции, а также и новые тенденции теории и практики обучения иностранным языкам.*

Современная теория и методика обучения иностранному языку развивается в опоре на лучшие отечественные и мировые традиции, приумножая и совершенствуя их с учетом динамики условий и образовательных задач. Обозначим ключевые позиции лингвистического образования, которые отражают как сложившиеся традиции, так и перспективные направления развития теории и практики обучения иностранным языкам.

Прежде всего, следует выделить *уровневую систему лингвистического образования*. Сложившаяся система включает последовательные уровни формального образования: дошкольную, начальную, среднюю и старшую ступени школы, бакалавриат и магистратуру вуза и послевузовский уровень, а также уровни дополнительного неформального образования.

В настоящее время данная система развивается как система *пре-емственных уровней* (по вертикали) от дошкольного до послевузовского и *внутри каждого уровня* (по горизонтали) за счет различных условий и вариативных форм изучения иностранных языков.

В качестве *новых тенденций* развития системы непрерывного лингвистического образования можно выделить следующие:

– расширение языкового образовательного пространства за счет различных образовательных контекстов (различные типы общеобразовательных школ, дома детского творчества, дополнительные образовательные программы, система курсов и др.);

– расширение языкового образовательного поля за счет спектра изучаемых языков;



– развитие новых методов, форм и средств обучения иностранным языкам и культурам в опоре на новейшие данные смежных наук: лингвистики, педагогики, психологии, психолингвистики, социологии, культурологии и др.;

– расширение возможностей электронной образовательной среды;

– включение национальных систем в общеевропейский и мировой образовательный контекст.

Глубокой традицией российской школы лингвистического образования, восходящей к работам Л. В. Щербы, является *межкультурный подход к обучению неродному языку*, взаимосвязанное обучение языку и культуре, что предполагает формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

В сегодняшнем многоязычном и поликультурном мире изменяется и цель изучения иностранных языков. От развития межкультурной коммуникативной компетенции как способности билингвальной личности (вторичной языковой личности, по И. И. Халеевой) пользоваться изучаемым языком в диалоге двух языков и культур современная теория и практика преподавания иностранного языка переходит к *формированию многоязычной (полиязычной) и поликультурной личности*.

*Многоязычная и поликультурная личность* – это языковая личность, в которой сформирована способность и готовность взаимодействовать с носителями разных языков и культур, используя разные языковые и культурные коды. Компетентностная модель многоязычной и поликультурной личности, включает в себя совокупность способностей и умений, необходимых для продуктивного взаимодействия с представителями различных культур в разных сферах межкультурного общения [1].

Данная трактовка расширяет понимание межкультурной коммуникативной компетенции как способности личности выступать медиатором на уровне языка (языков) и культуры (культур).

В последние десятилетия в теории и практике преподавания иностранных языков развивается *лично-деятельностный компетентностный подход*, который сегодня может уже считаться традиционным. Данный подход закреплён в государственных образовательных стандартах, формах и современных средствах обучения (учебно-методических комплексах). Реализация лично-деятельностного компетентностного подхода в русле развивающего образования означает:

– ориентацию на личность обучающегося как активного субъекта образовательного процесса;

– направленность на развитие межкультурной коммуникативной компетенции как способности использовать изучаемый язык в качестве средства межкультурного общения;

– развивающий характер лингвистического образования, обеспечивающий взаимосвязанное коммуникативное и личностное развитие обучающегося;

– направленность на целостное развитие ключевых компетенций и личностных качеств обучающегося;

– коммуникативно-деятельностный характер используемых методов и приемов обучения, обеспечивающих включенность изучающего язык в аутентичный (или близкий к аутентичному) предметный и социальный контекст деятельности, который предполагает применение изучаемого языка.

Дальнейшим развитием личностно-деятельностной образовательной парадигмы можно считать концепцию продуктивного образования (А. В. Хуторской) и обучения иностранному языку на базе развития продуктивной учебной деятельности (Н. Ф. Коряковцева).

Продуктивное образование – это образование созидательного творческого типа, направленное на развитие познавательных и созидательных способностей учащегося, раскрытие и реализация его творческого потенциала, становление творческой личности. В отличие от информационно-репродуктивной парадигмы образования, которая строится по модели передачи ученику готовых знаний и культурно-исторического опыта, продуктивное образование обеспечивает целостное развитие личности, способной осваивать единую социально-культурную картину мира в ходе создания ею собственных образовательных продуктов одновременно с включением ее в научные и культурно-исторические процессы в качестве их полноправного участника [2, 3].

В рамках продуктивного образования ученик перестает быть только «потребителем» знаний, он становится активным творческим участником образовательного процесса. Содержание обучения актуализируется в учебной деятельности продуктивного характера в процессе проживания учеником конкретной ситуации, связанной с его жизнедеятельностью и реализуется в образовательном продукте, который имеет для учащегося личностный смысл, личностную значимость, в создании личностного образовательного продукта (термин А. В. Хуторского).

Важной характеристикой продуктивного образования является его *креативная составляющая*. Креативность обучающегося проявляется в двух аспектах: как созидательность (создание собственного образовательного продукта, конструирование личностного знания) и как

творчество (свобода выбора содержания, поиск путей решения задачи, открытие для себя нового).

Ориентация на продуктивное образование обуславливает *приоритет самостоятельной учебной деятельности учащегося*, которая является его стержнем, и перенос акцента с управляющей роли учителя на самостоятельную, активную и ответственную позицию учащегося как субъекта образовательного процесса, на продуктивную учебную деятельность обучающегося.

*Продуктивная учебная деятельность* – это тип творческой познавательной деятельности, обеспечивающей самоопределение и саморазвитие личности за счет реализации и развития ее внутреннего креативного потенциала, что является условием саморазвития учащегося в образовательной и социокультурной среде, его социальной мобильности и устойчивости и в дальнейшем «работы на опережение» социальной ситуации. Модель продуктивной учебной деятельности можно представить как путь от актуальной проблемы к ее разрешению через обращение к источникам знаний в ситуации, которая имеет для ученика личностный смысл.

Направленность на конструктивно-творческий продуктивный характер лингвистического образования отвечает новым вызовам не только в области изучения иностранных языков, но и образования в целом. Современное образование – это образование не только знаний, но образование, обеспечивающее способность добывать знания, критически их осмысливать, адаптировать к конкретным условиям предметного и социального контекста, использовать для принятия самостоятельных ответственных решений, в том числе средствами иностранного языка (языков).

В связи с этим возрастает значимость метапредметных образовательных результатов, так называемых «культурных методов деятельности» – анализ ситуации, постановка задач, обоснование конкретных действий, представление о возможных результатах, самооценка собственных действий и др., которые обеспечиваются универсальными метапредметными умениями. В образовательных стандартах разных уровней данные умения выделяются особо: метапредметные для школьного уровня и универсальные / системные – для вузовского.

Стремительно развивающаяся новая электронная образовательная среда, с одной стороны, обеспечивает открытость системы и дополнительные образовательные ресурсы во всех звеньях непрерывного образования, а с другой – обуславливает разработку новых подходов к обучению языку и, прежде всего, к тому контенту, который закладывается в электронные технологии. В этой связи открытость и

дальнейшее развитие системы непрерывного лингвистического образования проявляется в ее способности к постановке новых целей, опережающему обновлению содержания.

Смена образовательной парадигмы на продуктивную, созидательную, творческую обуславливает *метапредметный и междисциплинарный характер иностранного языка как учебного предмета*. Иностранный язык (языки), так же как и родной, становится образовательным медиумом, особенно учитывая специфику новой образовательной среды, метапредметным средством и инструментом конструктивного решения актуальных образовательных и социальных задач.

### **Список использованной литературы**

1. Халяпина, Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Л. П. Халяпина. – СПб., 2006. – 48 с.

2. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.

3. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2000. – 320 с.

**УДК 37.091.33-027.22:004.9:811.112.2'36**

**К. Д. Аникеенко**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: ст. преподаватель О. Н. Каребо*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена актуальным вопросам использования информационных технологий при изучении иностранных языков. В статье рассматривается проблема овладения грамматическим аспектом и раскрываются возможности повышения эффективности процесса изучения грамматики немецкого языка посредством обращения к электронным ресурсам, что позволяет реализовать его основную целевую составляющую, а именно достичь уровня продуктивного «речевого» владения.*

Современный образовательный процесс средней школы невозможно представить без обращения к новейшим информационным технологиям. Сегодня это не только новые технические средства обучения, но и новые формы и методы преподавания, кардинально новый подход к любому педагогическому действию. Урок сегодня – это органичное сочетание традиции преподавания с актуальными идеями информационного общества: использованием интернет-ресурсов, обучающих компьютерных программ и пр. Гармоничное комбинирование привычного с ранее неизвестным позволило сделать процесс обучения более интересным и эффективным, разнообразив не только приемы и формы работы, но и существенно повлияв на саму суть педагогической деятельности. Изменился сам процесс восприятия и обработки информации, существенно повлияв на мотивационную основу учебной деятельности.

Использование информационных технологий дает толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности учащихся, что ведет к их осуществлению на более высоком уровне. Работа с компьютером должна быть организована так, чтобы с первых же уроков начальной ступени обучения она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребностно-мотивационного плана деятельности школьников, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучаемому предмету.

Проблеме разработки методической составляющей применения информационных технологий в деле школьного изучения иностранных языков были посвящены работы таких выдающихся ученых, как Дмитриева Е. И., Новиков С. В., Полилова Т. А., Цветкова Л. А., Полат Е. С. и др. В своих работах они изучали условия эффективной работы над предметом с использованием современных достижений, рассматривали психолого-педагогические трудности, сопряженные с применением технических средств, и определяли пути их преодоления, изучали мотивационный компонент новых методик.

Многочисленные исследования подтвердили тот факт, что обращение к информационным технологиям в обучении иностранным языкам (ИЯ) особенно оправдано в тех случаях, когда это обусловлено жесткими рамками специфики усвоения аспекта языка или овладения видом речевой деятельности. Так, например, основная трудность при работе с грамматическим материалом состоит в определенной рутинности работы, направленной на формирование грамматических навыков. Между тем, они являются важной составляющей развития речевых умений говорения, аудирования,

чтения и письма. Владение грамматикой, таким образом, становится одним из главных условий использования языка как средства общения.

Для того чтобы сделать процесс формирования и актуализации грамматических навыков более эффективным, необходимо не просто время от времени обращаться к современным техническим средствам, предпринимая попытку избежать однообразия, необходимо выработать действенную педагогическую стратегию по внедрению информационных технологий в учебный процесс.

Применение компьютерных программ позволяет сместить акцент с репродуктивной деятельности на творческую. Активная вовлеченность в процесс создания языкового материала и высокая степень интерактивности включают механизмы, облегчающие обучение: ассоциативную память, аудиовизуальное восприятие.

В настоящее время существует большое количество отечественных и зарубежных обучающих компьютерных программ, направленных на проработку грамматического материала. Однако не каждая такая программа может в полной мере соответствовать заявленным требованиям организации эффективной работы над аспектом языка. Задача педагога в первую очередь видится в изучении и трезвой оценке обучающего ресурса, в том, насколько его использование будет оправдано при овладении грамматическим материалом в деле развития предполагаемых умений и навыков.

При обучении грамматике немецкого языка с помощью компьютерных программ реализуются следующие цели и задачи:

- 1) расширение объема грамматических средств, овладение новыми грамматическими явлениями и употребление их в речи;
- 2) формирование рецептивных грамматических навыков, совершенствование навыков распознавания и употребления в речи всех структурных и коммуникативных типов немецкого предложения (для старшеклассников), продуктивное овладение определенными грамматическими явлениями, например, распознавание и употребление в речи различных типов предложений, конструкций (для учащихся средних классов) и т. д.

Программные средства классифицируются в первую очередь по области методического назначения. Их многообразие может быть представлено следующим образом:

- 1) компьютерные учебники. Их целью является передача знаний в тесной взаимосвязи с процессом формирования умений и навыков учебной деятельности, что предполагает обеспечение необходимого уровня усвоения материала;

2) программы-тренажеры. Данный вид программ направлен на отработку грамматических явлений, обеспечивая путем закрепления или повторения ранее изученного совершенствование навыков и развитие умений;

3) контролирующие. Их основным преимуществом выступает наличие возможности осуществлять оперативный промежуточный контроль и адекватно ситуации вносить коррективы в последующую учебную деятельность;

4) информационно-справочные. Выступают в качестве действующей поддержки учеников, сообщая им необходимую информацию теоретического плана и снабжая ее примерами употребления того или иного явления;

5) демонстрационные. Визуализируют рамки практического применения грамматического явления [1, с. 52].

Мы рассмотрим возможности компьютерных технологий при обучении грамматике немецкого языка на примере программ, направленных на формирование грамматических навыков. С точки зрения структуры эти программы условно можно разделить на две группы:

1) Программы, построенные по принципу введения теоретического материала и его последующей тренировки на основе интерактивных упражнений. Примерами таких программ могут служить “Der, Die, Das”, “Lern Deutsch” и др. Интерактивность программ в этом случае позволяет реализовать необходимое условие изучения грамматического материала ИЯ, а именно его речевую реализацию.

2) Программы, направленные на тренировку грамматического материала в сочетании с печатным пособием (причем тренировочный характер упражнений отнюдь не исключает содержательную, речевую, социокультурную ценность заданий).

К таковым относятся, например, электронное или печатное пособие по немецкому языку “Grammatiktraining Grundstufe” (Werner Heidemann, 1998 г.), “Грамматика немецкого языка в упражнениях” И. П. Тагиля, “Lehr-und Übungs – CD-ROM der deutschen Grammatik”, «Немецкий язык» Н. С. Снегирёва [2].

Для того, чтобы знания грамматики не остались в памяти учащихся лишь в виде заученных правил, схем, таблиц, коротких четверостиший, чтобы их речь была грамматически правильной, в программах предусмотрено многократное употребление речевых образцов.

Различные рифмованные структуры и креативные упражнения успешно используются не только при работе с младшими школьниками, но и на средней и старшей ступенях обучения. Так, например, весьма действенным приемом является компьютерная презентация нового

грамматического явления (в качестве иллюстративного материала для формулирования правила его употребления). Нельзя не сказать о действенности электронных ресурсов на этапе формирования продуктивных грамматических навыков говорения, не говоря уже о их значимости для формирования рецептивной основы владения этим аспектом языка.

Итак, мы видим, что компьютерные технологии наряду с мотивационным потенциалом обладают широкими дидактическими возможностями. Эта сторона использования современных информационных технологий особенно важна при организации работы с теми материалами, работа над которыми сопряжена с дополнительными волевыми усилиями по удержанию внимания и стимулированию активного участия. Именно поэтому учителю так важно при работе с грамматической стороной ИЯ делегировать часть своих обучающих обязанностей компьютеру. Это позволит избежать тренировочной «рутины» при овладении аспектом языка, а разнообразные задания коммуникативного характера повысят привлекательность грамматики для последующего изучения.

### **Список использованной литературы**

1. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 182 с.

2. Снегирева Н. С. Немецкий язык : от А до Я : обучающие компьютерные программы [Электронный ресурс] / Н. С. Снегирева. – Режим доступа: [http://www.all-de.com/hilfe\\_sp\\_erlernen/lern\\_prog/](http://www.all-de.com/hilfe_sp_erlernen/lern_prog/). – Дата доступа: 15.02.2017.

**УДК 37.018.43:37.091.33:811.111**

**В. Ю. Анисимова**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. И. Четвернина*

## **РОЛЬ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассмотрена особая роль, которую мобильные устройства играют в жизни современного школьника и подчеркнута*



*важность использования возможностей мобильного обучения на уроке. Указаны преимущества, а также некоторые недостатки мобильного обучения и даны практические советы по использованию мобильных устройств на уроке.*

В настоящее время актуальной темой в сфере образования является мобильное обучение. Это объясняется широким распространением мобильных устройств среди населения, в том числе у учащихся школ, их огромное влияние на все сферы жизни, а главное, их постоянные обновления, появление моделей с новыми функциями, что делает данную тему практически неисчерпаемой: новые возможности гаджетов порождают и новые способы использования мобильных устройств в обучении.

Начнем с определения понятия «мобильное обучение». Но прежде нужно отметить, что данное понятие легко путается с близким термином «электронное обучение». Поэтому нам кажется важным показать различия указанных терминов.

Термин *электронное обучение* более широкий, его можно определить как передачу знаний и управление процессом обучения с помощью информационных и телекоммуникационных технологий [1].

*Мобильное обучение* является разновидностью электронного. Согласно ГОСТ Р 52653–2006 под этим термином понимается «электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения учащегося» [2]. Приведем еще два определения:

Мобильное обучение предусматривает наличие мобильных средств, независимо от времени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе междисциплинарного и модульного подходов [3].

Мобильное обучение – это обучение с помощью мобильных устройств в любое удобное время и в любом месте [4].

Обобщая, можно сказать, что **мобильное обучение** – такая форма организации учебного процесса, при которой обучение строится на основе использования мобильных устройств и беспроводной связи и не ограничено местоположением обучающихся.

В современных условиях мобильное обучение важно еще потому, что оно позволяет адаптировать обучение к современному ритму жизни, так как оно своевременно (*just-in-time*), достаточно (*just enough*) и индивидуализированно (*just-for-me*) [5]. С помощью мобильных устройств обучающийся в нужное время может быстро найти всю необходимую информацию, существенную для его текущих нужд.

Кроме того, у мобильного обучения есть целый ряд других достоинств, в том числе в контексте реализации ФГОС:

- быстрый доступ к информации с помощью сети Интернет, увеличение скорости обучения за счет быстроты доступа;

- связь с преподавателем и другими обучающимися на основе сервисов, таких как Skype, и социальных сетей;

- учет индивидуальных особенностей обучающихся, создание комфортной для конкретного обучающегося среды обучения;

- использования возможностей виртуальной реальности;

- развитие компетенций к непрерывному обучению;

- четкая ориентированность на достижение метапредметных образовательных результатов, так как мобильное обучение способствует формированию всех видов универсальных учебных действий – познавательных, регулятивных, коммуникативных;

- возможность осуществлять новые подходы к оцениванию, например, вовлечение учащихся в процесс оценивания или использование компьютерных инструментов оценивания – тестов, интерактивных заданий;

- возможность увеличения доли самостоятельной работы учащихся, организованной с учетом их интересов и менталитета – ориентированности современных детей на широкое использование компьютера в жизни [6, с. 93–94].

Вместе с тем, практика использования мобильных устройств выявила ряд трудностей, по причине которых внедрение мобильного обучения в школах идет достаточно медленно. Эти трудности связаны, прежде всего, с необходимостью соблюдения определенных организационно-педагогических условий:

- определение технической базы и способов использования мобильных устройств (необходимо решить, будут ли учащиеся приносить и использовать свои устройства или образовательная организация будет их закупать и предоставлять учащимся сама);

- создание в школе зон свободного доступа в Интернет в классах и других помещениях (библиотека, актовый зал и др.);

- выбор адекватных педагогических технологий, ориентированных на самостоятельную работу учащихся и формирование у них универсальных учебных действий (метод проектов, кейс-технология и др.);

- создание ресурсов для представления хода и результатов мобильного обучения, таких как мобильные образовательные среды или небольшие сайты и блоги; также очень удобно создание и использование электронного портфолио учащегося, где могут быть собраны все его выполненные работы;

– решение организационных проблем (возможность деления класса на подгруппы для работы с мобильными устройствами, ответ на вопросы, когда и каким образом учащиеся будут задействовать мобильные устройства в обучении);

– подготовка педагогического коллектива к использованию данной формы обучения, обмен опытом;

– решение нормативно-правовых вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности в условиях открытой образовательной среды [6, с. 93].

Решение всех этих задач требует времени и больших материальных затрат, однако внедрение элементов мобильного обучения возможно еще до их решения в связи с тем, что современные учащиеся постоянно приносят в школу свои устройства и активно ими пользуются. Этим обстоятельством можно воспользоваться, чтобы поставить мобильные устройства на службу обучению.

Мы считаем, что для современного учителя важно научить школьников использовать мобильные устройства на уроке и в самостоятельной работе вне класса. Сейчас, когда роль мобильных устройств особенно выросла, было бы странным требовать от учащихся отказаться от их использования в школе. Намного лучше будет показать, как устройство может помочь в усвоении материала, и использовать все перечисленные выше достоинства и возможности с максимальной эффективностью.

Конечно, школьники зачастую сами справляются с задачей поиска информации, используя устройства без участия учителя. Но это не значит, что учитель не должен вмешиваться в этот процесс. Наоборот, в современной школе важен контроль за использованием устройств, так как с бесконтрольным использованием связан ряд проблем организационно-методического характера, таких как использование устройств для неформального общения во время занятий или их использование в качестве шпаргалок, использование устройств для развлечения и другие подобные проблемы.

Таким образом, важно ответить на вопрос, что может сделать учитель для организации обучения с помощью мобильных устройств на уроке. В первую очередь, учителю необходимо располагать соответствующей компетенцией. Он должен уметь пользоваться электронными ресурсами в собственной работе – в подготовке к урокам, самообразовании и т. д. Он должен знать, какие образовательные электронные ресурсы существуют по его предмету, и уметь своевременно предложить их школьникам. Для внедрения мобильного обучения учитель может сделать следующее:

– составить список наиболее полезных в обучении мобильных приложений, представить их учащимся, рассказать об их функциях и возможностях; возможно дать задание установить некоторые из них на своих гаджетах, чтобы использовать на уроке, давать задания по ним на уроке и на дом;

– подобным же образом составить список полезных сайтов и представить школьникам; работать с выбранными сайтами на уроке и давать по ним задание на дом;

– посоветовать присоединиться к обучающимся группам в социальных сетях: ведь социальные сети – не только средство для общения, но и источник информации, в том числе обучающей. В самой популярной социальной сети в России ВКонтакте, например, много групп, посвященных изучению английского языка.

В заключение нам хотелось бы привести несколько примеров групп и приложений, которые могли бы использоваться в обучении английскому языку.

Среди приложений первым по значению является электронный словарь. По сравнению с традиционным бумажным словарем электронный имеет преимущество, так как значительно увеличивает скорость поиска слов. Существует множество приложений-словарей, но особенно хотелось бы порекомендовать **Англо-русский словарь разработчика Sympleza**. Это офф-лайн словарь, включающий англо-русский словарь, содержащий около 117 тыс. слов, и русско-английский словарь (ок. 70 тыс. слов). К словам дана транскрипция и возможность прослушать произношение [7].

Другое приложение – **Anki** – поможет учащимся эффективнее и без перенапряжения учить новые слова. Приложение основано на системе интервальных повторений, позволяющей с помощью регулярных повторений через определенные промежутки времени перевести любую информацию в долговременную память. Задача пользователя – создать виртуальные карточки, где с одной стороны – иностранное слово, с другой – его перевод (или лучше всего рисунок, иллюстрирующий перевод). Учащийся может сам указать, сколько новых карточек из созданной колоды он будет изучать каждый день, при этом время следующего повторения программа рассчитает сама и в определенное время предложит карточки для повторения [8].

Теперь приведем несколько примеров сообществ для изучающих английский язык в социальной сети ВКонтакте, которые можно было бы предложить учащимся. Заметим, что современные школьники проводят много времени в этой популярной социальной сети, и поэтому нельзя упускать возможность сделать ее площадкой для обучения.

Одно из самых популярных сообществ – **Английский каждый день | Endaily**. В нем можно найти электронные учебники, подборки полезных слов для изучения, фильмы на английском языке, объяснения правил и просто интересные картинки с подписями на английском, которые могут поднять мотивацию к изучению. Сообщество будет полезно и для преподавателя, так как в нем можно найти много пособий, которые могут быть использованы в подготовке к урокам [6, 9].

Другое сообщество – **Визуальный английский | English**. Оно очень похоже на предыдущее и также содержит большую коллекцию электронных пособий, подборки слов и выражений для изучения, аудиокниги и картинки с подписями. Особенность данного сообщества – организованная коллекция пособий, где все книги размещены по разделам, таким как «Грамматика», «Словари», «Подготовка к экзаменам» и другие. Оно также будет во многом полезно преподавателям в поиске материалов для урока [6, 10].

Подводя итог, можно сказать, что мобильные устройства предоставляют огромные возможности для обучения, и их необходимо обязательно использовать. В силу этого важно повышать компетенцию преподавателей в данной сфере и находить способы решения организационно-методических проблем, связанных с мобильным обучением. Это позволит использовать преимущества мобильного обучения по максимуму.

### Список использованной литературы

1. Информатизация и образование. Электронное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hotuser.ru/distanczionnoe-obuchenie/1142-e-learning>. – Дата доступа: 10.12.2017.

2. ГОСТ Р52653-2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании.

3. Куклев, В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / В. А. Куклев; Ульяновск. гос. тех. универ. – Ульяновск, 2010. – 46 с.

4. Мобильные информационно-коммуникационные технологии обучения в профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sci-article.ru/>. – Дата доступа: 10.12.2017.

5. Файн М. Б. Мобильное обучение в образовательном процессе: зарубежный опыт / М. Б. Файн // Современные научные исследования

и инновации. 2015. – № 1. – Ч. 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006>. – Дата доступа: 10.12.2017.

6. Горюнова, М. А. Мобильное обучение в условиях реализации ФГОС / М. А. Горюнова, М. Б. Лебедева // Человек и образование. – 2016. – № 4. – С. 91–95.

7. Электронные словари разработчика Sympleza. – Режим доступа: <http://www.sympleza.com>. – Дата доступа: 08.12.2017.

8. Приложение Anki. – Режим доступа: <https://apps.ankiweb.net>

9. Английский каждый день | Endaily. – Режим доступа: <https://vk.com/endaily>. – Дата доступа: 10.11.2017.

10. Визуальный английский | English. – Режим доступа: <https://vk.com/learnenglish>. – Дата доступа: 15.12.2017.

**УДК 37.091.3:811`243`37**

**Е. О. Артюшкова**

*(ГГУ им. Ф. Скорины)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. А. А. Курюшкина*

## **К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ СЕМАНТИЗАЦИИ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье рассмотрены способы работы с безэквивалентной лексикой на уроках английского языка. Проанализированы существующие в методике преподавания иностранного языка способы ознакомления с новым лексическим материалом. Особое внимание уделено приемам семантизации лакунарной лексики.*

Под формированием лексического навыка, или навыка интуитивно верного словоупотребления, мы понимаем применение лексических единиц согласно с определенными ситуациями общения и целями коммуникации, что является главной практической целью обучения лексике иностранного языка. Задача учителя на уроке состоит в том, чтобы достичь полного освоения учащимися программного лексического минимума и прочного закрепления в памяти активного словарного запаса. По этой причине этап введения нового лексического материала играет важную роль в процессе формирования лексического навыка, поскольку непосредственно от него зависит, надолго ли останется новый лексический материал в памяти учащихся.

Этап введения нового лексического материала представляет особую значимость при обучении лакунарной лексике. Под лакунарной лексикой мы понимаем лексические единицы, не имеющие дословных эквивалентов в одном из сопоставляемых языков по причине отсутствия такого понятия в одной из лингвокультур или лексической единицы, выражающей это понятие [1, с. 95]. Из определения можно сделать вывод, что главная проблема лакунарной лексики состоит в ее непереводимости, что весьма осложняет процесс введения таких лексических единиц. Помочь преподавателю продемонстрировать значение лакун могут приемы семантизации (раскрытия значения слова) [2, с. 298].

Прежде чем приступить к изучению наиболее подходящих методов семантизации лакунарной лексики, в первую очередь необходимо рассмотреть, какие способы ознакомления с новым лексическим материалом существуют в методике преподавания иностранного языка. Отечественные и зарубежные лингвисты выделяют две основные группы приемов семантизации иноязычной лексики – переводные и беспереводные.

К беспереводным мы относим те приемы, в которых раскрытие значения слова происходит на изучаемом иностранном языке. Они представляют особую ценность, так как дают возможность применять и развивать зрительный, артикуляционный, акустический каналы восприятия и осмысления информации. К таким приемам можно отнести контекст, дефиниции, наглядность, синонимы, антонимы, словообразовательные элементы, способные обеспечивать языковую догадку и подвести к осмыслению. Такой подход к обучению лексики связан с активной мыслительной деятельностью, что способствует лучшему ее усвоению.

Переводные же способы семантизации лексики связаны с использованием перевода, который является одним из наиболее эффективных средств раскрытия значения лексической единицы. Однако из-за возможности языковой интерференции, этот метод семантизации следует сопровождать анализом остальных значений слова. Согласно Н. Д. Гальсковой в переводных приемах выделяют: перевод на родной язык и толкование понятий на родном языке [2, с. 299].

Рассмотрим, какие приемы наиболее приемлемы для семантизации безэквивалентной или лакунарной лексики. Как известно, лакунарная лексика имеет ряд особых признаков, таких как: непонятность, непривычность, незнакомость, неточность. Именно поэтому на этапе введения и семантизации лакунарной лексики главная цель учителя – снять национально-культурный барьер, сохраняя при этом колорит

изучаемой лингвокультуры. По мнению авторов монографии «Текст как явление культуры», такого результата можно достичь при использовании двух основных способов элиминирования лагун в тексте: заполнения и компенсации [3, с. 162]. Рассмотрим сущность данных методов с методической точки зрения.

Заполнением лагуны называется процесс раскрытия значения некоторого понятия либо слова, которое принадлежит чужой для реципиента культуре [3, с. 163]. Заполнение лагуны может осуществляться с помощью различных методов. Одним из наиболее распространенных способов является заимствование той или иной лексической единицы. Для перевода подобной лексики используется прием транслитерации, с помощью которого сохраняется национальный колорит лингвокультуры. При этом раскрытие смысла лагунарной лексической единицы происходит на родном языке посредством толкования. Например:

– *скриншот* (screenshot) – ‘изображение, полученное устройством и показывающее в точности то, что видит пользователь на экране монитора или другого визуального устройства вывода’;

– *мультимедиа* (multimedia) – ‘контент, или содержимое, в котором одновременно представлена информация в различных формах – звук, анимированная компьютерная графика, видеоряд’;

– *секонд-хэнд* (second hand) – ‘бывшее в употреблении имущество’.

Встречая лагуну в иноязычном тексте, учащиеся имеют контекст, что значительно облегчает понимание неизвестной лексической единицы, затем учитель может воспользоваться переводом, добавляя толкование значения и таким образом обеспечивая адекватное понимание данной лексической единицы учащимися.

Среди лагунарных лексических единиц также имеют место случаи компенсации, когда для снятия национально-специфических (культурологических) барьеров в тексте в той или иной форме вводится специфический элемент культуры реципиентов, тождественный или квазитожественный элементу исходной культуры [4, с. 78]. Например:

– *baby show* – ‘конкурс малюток (обыкновенно проводится местными женскими организациями в курортных городах, приз получает самый здоровый и сообразительный ребенок)’;

– *land-hunger* – ‘земельный «голод», нехватка земельных участков’;

– *window envelope* – ‘конверт с прозрачным «окошечком», через который виден адрес, напечатанный на письме’.

Однако не рекомендуется злоупотреблять переводными методами семантизации. С одной стороны, перевод на родной язык удобен



с точки зрения экономии времени на уроке, но, с другой стороны, увеличивается возможность межъязыковой интерференции. Использование родного языка приемлемо в том случае, когда другие способы семантизации являются неэффективными.

При выборе нужного способа семантизации лакунарной лексики учитель должен обратить внимание на ряд факторов, таких как качественные характеристики слова, его принадлежность к продуктивному или рецептивному минимуму, этап обучения и языковую подготовку класса, а также форму работы: работают учащиеся самостоятельно или под руководством учителя.

Прием семантизации нового лексического материала зависит от самого слова, его формы, значения и употребления, от тех трудностей, которые оно может представлять для учащихся и которые опытный учитель может снять уже на первом этапе знакомства со словом.

После рассмотрения переводных приемов семантизации лакунарной лексики, перейдем к анализу беспереводных приемов. Напомним, что такие приемы предполагают использование всех видов наглядности – предметно-изобразительной, языковой и речевой.

Использование наглядных средств обучения способствует как эффективному усвоению нового материала, так и активизации познавательной деятельности учащихся, повышению их интереса к учению.

Наиболее часто такие средства введения лексических единиц используются на начальном этапе введения слов с конкретным значением. На среднем и старшем этапах добавляются контекст в сочетании с анализом слова по словообразовательным элементам, синонимы, антонимы, этимология слова, семья слов в сочетании с переводом (там, где он необходим), дефиниция.

Принцип предметно-изобразительной наглядности является очень значимым для введения лакунарной лексики, поскольку наглядность значительно облегчает понимание лакунарных лексических единиц учащимися. Этот прием является некой основой для создания условных ситуаций, которые активизируют мыслительный процесс учеников. К средствам предметно-изобразительной наглядности относят фотографии, иллюстрации из газет и журналов, макеты, цветные слайды, плакаты, схемы, постеры, а также видеоматериалы и компьютерную графику. Учитель также может использовать интернет ресурсы, позволяющие найти огромное количество современных материалов для зрительно-изобразительной наглядности. Такой прием наглядности создает на уроке эффект новизны, развивает воображение учеников, содействует созданию новых речевых ситуаций.

Необходимо подчеркнуть, что нельзя назвать способ предметно-изобразительной наглядности полностью беспереводным, поскольку он не исключает внутреннего перевода или соотношения иностранного слова со словом родного языка.

Перейдем к рассмотрению языкового и речевого видов наглядности, которые также можно назвать достаточно эффективными способами семантизации лакунарного лексического материала. Под языковой и речевой понимается «специально обработанная подача устной и письменной речи, в результате которой через чувственно-наглядную выразительность начинали просвечивать те законы языка, по которым данная речь построена» [5, с. 32]. В качестве примеров речевой наглядности можно выделить (микро) тексты для чтения и аудирования на иностранном языке, речевые образцы, иллюстрирующие значения лакун в иноязычном контексте, лингвострановедческие комментарии, толкование, словарные дефиниции.

Отметим, что для более глубокого усвоения лакунарной иноязычной лексики на уроках иностранного языка целесообразно использовать вышеперечисленные приемы семантизации комплексно. Можно сочетать переводные и беспереводные способы семантизации, комбинировать типы беспереводных приемов. Например, учитель может ввести слово в иноязычном контексте, использовать при этом метод предметно-изобразительной наглядности и давать необходимые пояснения на родном или иностранном языке.

### **Список использованной литературы**

1. Рогова, Г. В., Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.

3. Текст как явление культуры / Г. А. Антипов [и др.]. – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1989. – 196 с.

4. Дубинко, С. А. Компенсация лакун в процессе межкультурного общения / С. А. Дубинко. – Минск : Издательский центр БГУ, 2010. – 191 с.

5. Измайлов, М. А. Принципы обучения иностранным языкам / Методика преподавания иностранных языков : общий курс : [учеб. пособие] / М. А. Измайлов ; отв. ред. А. Н. Шапов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ: АСТ Москва: Восток – Запад, 2008. – 253 с.

**Д. С. Бабай**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т. В. Починок*

## **О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В данной статье рассматривается дистанционное обучение как разновидность электронного обучения иностранному языку, выделены его преимущества. Приведены примеры сайтов и университетов, которые предоставляют бесплатное дистанционное обучение. Описан ход онлайн-занятия при обучении английскому языку.*

Стремительное развитие технологий, а именно Интернета, открывает безграничные возможности в области изучения и обучения иностранному языку. Электронное обучение не только способствует развитию навыков чтения и письма учащихся, но и позволяет совершенствовать речевые и аудитивные умения, оно предполагает учет потребностей и интересов обучающегося, а также реализацию дифференцированного подхода к обучению. Рассмотрим его определение.

Электронное обучение представляет собой систему обучения при помощи информационных и электронных технологий. К нему относится: *самостоятельная работа с электронными материалами, с использованием ПК, смартфона, телевизора и др., например, курсы на CD-носителях; дистанционное обучение у живых преподавателей, например, с помощью программы skype; собственно электронное обучение с использованием специальных интерактивных программ или специально разработанных веб-сайтов [1, с. 14].*

Электронное обучение базируется на использовании средств синхронной и асинхронной коммуникации. К средствам *асинхронной* коммуникации относятся интернет-средства, позволяющие обмен информацией с задержкой во времени с использованием электронной почты, форумов, сайтов, блогов, технологий подкастинга (аудиоблогов) и др. Например, организация англоязычных форумов с привлечением студентов из других стран позволяет устанавливать дружеские связи, обсуждать волнующие студентов вопросы, применяя полученные при изучении языка знания в реальных ситуациях общения.

К средствам *синхронной* коммуникации относятся интернет-средства, делающие возможным общение с преподавателем и другими

студентами в режиме реального времени с использованием технологий дистанционного обучения, виртуальных классов, чатов и т. п. Использование таких средств позволяет проводить более насыщенные и интересные занятия, в полном объеме реализующие один из основных принципов обучения – наглядность.

В настоящее время достаточно широко используется смешанное обучение (*blended learning*), основанное на комбинации синхронных и асинхронных технологий. К достоинствам данного типа обучения можно отнести то, что процесс обучения становится разнообразным и интересным, а учащийся выступает активным участником данного процесса. Задача же педагога теперь все больше заключается в стимулировании интереса и повышении мотивации студентов к усвоению иностранного языка [1, с. 15].

Рассмотрим подробнее дистанционное обучение. *Дистанционное обучение* – это способ обучения на расстоянии, при котором преподаватель и обучаемые физически находятся в различных местах. Оно является формой получения образования, наряду с очной и заочной, при которой в образовательном процессе используются лучшие традиционные и инновационные методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях [2, с. 21].

К преимуществам дистанционного обучения относят:

- возможность обучаться в любое время и строить для себя индивидуальный график;
- гибкость обучения: учащиеся всегда могут вернуться к изучению более сложных вопросов, несколько раз посмотреть видеолекции, перечитать переписку с преподавателем;
- доступность: студенты могут учиться, не выходя из дома, находясь в любой точке мира, где есть компьютер с доступом в Интернет;
- мобильность: проконсультироваться с преподавателем с помощью электронной почты иногда эффективнее и быстрее, чем назначить личную встречу при очном или заочном обучении;
- доступность учебных материалов, которые находятся в электронном формате;
- индивидуальный подход к каждому студенту;
- интерактивность: технологии, используемые в дистанционном обучении, обеспечивают учебный процесс новыми, ранее недоступными материалами, которые помогают учащимся проявлять их творческие способности, повышать уровень развития психологических механизмов (воображения, внимания, памяти), а также делают занятия более наглядными [3].

Существуют различные сайты, которые предлагают бесплатное дистанционное обучение (в том числе и обучение иностранному языку), например:

– *Learning Space: The Open University* ([www.openlearn.open.ac.uk](http://www.openlearn.open.ac.uk)) предоставляет множество эффективных курсов. Лекции построены по удобному и понятному плану, существует возможность загрузить интересные лекции бесплатно на собственный ПК;

– на ресурсе *Stanford iTunes U* ([www.itunes.stanford.edu](http://www.itunes.stanford.edu)) находится большое количество видеoinформации, иллюстрационного контента. Обучающие лекции предоставляет Стэнфордский университет;

– обучающие курсы от университета Юта (*Utah State Open Courseware*, [www.ocw.usu.edu](http://www.ocw.usu.edu)) предоставляют необходимую информацию по интересующему курсу, которая записана в формате MP3;

– на сайтах *EdX* ([www.edx.org](http://www.edx.org)) и *OpenCulture* ([www.openculture.com/freeonlinecourses](http://www.openculture.com/freeonlinecourses)) можно найти большое количество бесплатных обучающих программ и курсов от различных престижных вузов, а также обширные списки аудиокниг, бесплатных уроков и учебников;

– *Coursera* ([www.coursera.org](http://www.coursera.org)) предоставляет бесплатное обучение по программам самых известных вузов, среди которых Стэнфорд, Принстон, Калифорнийский технологический институт;

– *Open Yale Courses* ([www.oyc.yale.edu](http://www.oyc.yale.edu)) предоставляет бесплатные обучающие курсы, действующие на базе Йельского Университета. Каждая тематическая лекция сопровождается качественным и понятным видеоматериалом. В дополнение к этому идут PDF слайды для презентации.

Методика обучения иностранному языку дистанционно практически не отличается от методики преподавания на обычном уроке. Везде соблюдаются такие важные аспекты, как целенаправленность, целостность, динамика и связность.

К каждому уроку (рассчитанному на 60–90 мин) на сайте предлагаются различные задания, которые расположены в порядке от простого к сложному. Сначала вводится материал по теме урока. Учащийся должен прочитать правило, просмотреть презентацию или видео. После этого даются задания на понимание введенного материала. Далее идет тренировка введенного материала с помощью дифференцировочных, подстановочных и трансформационных упражнений.

В конце дается домашнее задание, после выполнения которого ученик отправляет его на проверку (если предусмотрено общение с преподавателем) или проверяет его сам с помощью ответов.

На таких сайтах мало или практически нет практики устной речи,

здесь больше совершенствуются грамматические, лексические навыки и умения аудирования, чтения, письма. Поэтому наилучшим вариантом дистанционного обучения языкам является онлайн-общение с преподавателем.

При использовании, например, программы Skype, преподаватель и ученик общаются в режиме реального времени, и урок становится еще более похожим на традиционный. Главным отличием здесь служит то, что вместо бумажных учебников и раздаточных материалов используются электронные учебники, видео- и аудиофайлы.

Приведем пример онлайн-занятия по теме “*Climate Change*” («Изменение климата») из цикла “*Environment*” («Окружающая среда») с применением видеоролика. В начале занятия преподаватель общается со студентом на общие темы, чтобы вовлечь его в иноязычную среду. Далее сообщает цели урока и отправляет необходимые для занятия файлы.

На преддемонстрационном этапе преподаватель просит ознакомиться с картинками, на которых изображены различные природные явления и просит назвать их (слова студенту уже известны, так как были усвоены на предыдущих занятиях). Далее просит обучаемого назвать причину данных явлений (например, *climate change/global warming*), благодаря чему тот угадывает тему данного занятия.

Затем следуют вопросы преподавателя, касающиеся изменения климата, такие как “*Have you noticed any climate change in our area? Does it affect you?*” («Заметили ли вы изменение климата в вашем городе? Это влияет на вас?»), “*What will happen if climate changes and becomes warmer?*” («Что произойдет, если климат изменится и станет теплее?»), “*What is global warming? Why does it happen? Name the reasons*” («Что такое глобальное потепление и почему оно происходит?»), “*What can we do to stop global warming and climate change? What’s been already done by humanity towards it?*” («Что мы можем сделать, чтобы остановить глобальное потепление? Что было уже сделано человечеством для этого?»).

Затем преподаватель сообщает о просмотре видеоролика, но сначала указывает на слова из видео, которые могут быть незнакомы обучаемому. Данные слова и их дефиниции он по очереди присылает в чате программы и сразу же разбирает их со студентом, например, *ramification* – ‘an unwelcome consequence’; *consumption* – ‘the use of a resource’; *carbon dioxide* – ‘CO<sub>2</sub>’.

Разобрав слова, преподаватель дает ссылку на видео (<https://www.youtube.com/watch?v=EtW2rrLHs08>), сообщает задание на просмотр (“*While watching the video make some notes about causes of*

*the climate change, its consequences and possible ways to stop it. Compare it with your previous answers*” – «Запишите причины изменения климата, последствия и возможные пути предотвращения. Сравните со своими предыдущими ответами») и просит студента просмотреть видеосюжет.

На последемонстрационном этапе задаются вопросы на личную оценку увиденного, например, “*How do you find the video?*” («Вам понравилось видео?»), “*Is it informative?*” («Было ли оно информативным?»), “*Has it affected you? How?*” («Повлияло ли оно на вас? Как?»), и проверяется просмотревое задание.

Далее преподаватель указывает на документ, в котором содержатся задания к видео. В первом задании необходимо ответить на общие вопросы по видеосюжету, например, “*Why should we care about climate changing?*” («Почему мы должны беспокоиться об изменении климата?»), “*What is the greenhouse effect?*” («Что такое парниковый эффект?»), “*Who are or What are the biggest victims of the climate change?*” («Кто или что больше всего страдает от изменения климата?»).

После ответов на вопросы студенту предлагается посмотреть видеоролик еще раз и выполнить задание, в котором необходимо соединить слова с их дефинициями, а затем заполнить пропуски в предложениях с данными словами.

Просмотрев видеосюжет и проверив задание, преподаватель переходит к обсуждению причин изменения климата и возможных способов его предотвращения. На данном этапе занятия студент активно выражает свое мнение по проблематике занятия, предлагает свои решения, а преподаватель лишь иногда задает наводящие вопросы, тем самым подталкивая обучаемого к речевому взаимодействию.

В конце занятия преподаватель задает домашнее задание, которым является написание сочинения на тему “*Stop climate change!*” («Остановим изменение климата!»), где необходимо написать о причинах изменения климата, а также о наилучших решениях данной проблемы. Также он сообщает, что выполненное задание необходимо отправить ему по электронной почте за день до следующего занятия.

Дистанционное обучение и электронное обучение в целом становятся перспективным видом обучения, обладающим широким спектром действия и удовлетворяющим запросы широких слоев населения, особенно в получении послевузовского и дополнительного образования. Дистанционное обучение не только является удобным и доступным средством обучения, но и содержит множество разнообразных текстовых, видео- и аудиоматериалов, которые способствуют более эффективному обучению иностранному языку.

## Список использованной литературы

1. Асадуллина, Л. И. Средства электронной коммуникации в обучении иностранному языку / Л. И. Асадуллина, А. В. Диденко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010. – № 1. – С. 14–17.

2. Тавгень, И. А. Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы/ И. А. Тавгень; под ред. Ю. В. Позняка. – Минск: БГУ, 2003. – 227 с.

3. Образование: путь к успеху [Электронный ресурс] – Уфа, 2010. – Режим доступа: [http://www.obrazovanieufa.ru/Vuz/Dostoinstva\\_i\\_nedostatki\\_distantcionnogo\\_obucheniya.htm](http://www.obrazovanieufa.ru/Vuz/Dostoinstva_i_nedostatki_distantcionnogo_obucheniya.htm). – Дата доступа: 25.11.2017.

УДК 37.091.33-027.22:811.111'243:004.9:001.891.5

**О. О. Баланденко**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т. В. Починок*

### **ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*В статье представлены основные принципы, которыми необходимо руководствоваться при составлении презентации по экономической специальности, в том числе и на английском языке. Автор дает определение понятию «компьютерная презентация» и рассматривает необходимость эффективности визуального сопровождения устных сообщений по различным проблемам. Последовательно рассмотрены стадии подготовки презентаций и даны соответствующие комментарии. Приведены примеры правильного оформления слайдов презентации.*

Эффективность воздействия учебного материала на студенческую аудиторию, который может быть также представлен и на иностранном языке, в частности английском, во многом зависит от степени и уровня иллюстративности устного материала. Визуальная насыщенность учебного материала делает его ярким, убедительным и способствует интенсификации его усвоения. Обеспечивается это



компьютерными презентациями, позволяющими акцентировать внимание аудитории на значимых моментах излагаемой информации и создавать наглядные эффектные образы в виде схем, диаграмм, графических композиций. Компьютерная презентация – это особый документ с мультимедийным содержанием, демонстрация которого управляется выступающим [1, с. 5]. В настоящее время английский язык широко используется в международном бизнесе, поэтому знание экономической лексики и конкретных методов, применяемых в составлении презентации на английском языке, является ценным навыком [2, с. 125]. Все презентации имеют общую цель, в которую входят следующие задачи:

1. Информировать;
2. Обучить;
3. Убедить;
4. Продать.

Рассмотрим основные принципы составления презентаций, в том числе представленных на английском языке.

Презентацию необходимо заранее продумать. Лучше всего начать с выбора актуальной темы. Следует найти информацию по выбранной теме на английском языке. При составлении презентации необходимо работать только с аутентичными англоязычными источниками. Такой способ намного эффективнее, чем перевод необходимого текста на русский язык. Следует тщательно отбирать информацию и не использовать сложную лексику, иначе растет вероятность появления языковых ошибок. Необходимо составить конспект выступления, уделив внимание комментариям (заметкам) к каждому слайду, что позволит расставить необходимые акценты в выступлении.

Следующая часть подготовки – создание презентации в виде слайдов на компьютере с помощью специальных программ, например *Microsoft Office Power Point*. Это не единственная программа для представления информации, но именно она пользуется большой популярностью. Презентация должна содержать как минимум 20 слайдов. Начинать презентацию следует с титульного слайда [3, с. 10]. Именно этот слайд содержит основную информацию об авторе, руководителе, дате и названии работы.

Заголовок – это одна из важнейших частей презентации. Задача заголовка – привлечь внимание аудитории, объяснить, почему следует выслушать все остальное. Заголовок должен быть четко выраженным, запоминающимся. Он может быть построенным в следующей последовательности: подлежащее, сказуемое, дополнение. Такой заголовок заинтересует слушателя и ответит на основной вопрос

презентации «Зачем мне это нужно?». Заголовок является стержневым компонентом выступления. Следующий слайд должен отражать вводную часть с такой информацией, как постановка проблемы, актуальность и новизна, на каких материалах базируется работа, чтобы слушатели могли понять, какие вопросы будут включены в данное выступление. Затем необходимо сделать слайд с содержанием презентации. На слайде представляется план презентации, содержащий основные ее разделы или вопросы, которые будут рассмотрены в дальнейшем [3, с. 12].

Когда все формальные части соблюдены, можно переходить к подготовке основных слайдов. При этом необходимо учитывать следующие принципы:

1. Каждый отдельный слайд должен отражать всего одну главную задачу. Текст должен быть четким и понятным, у аудитории не должно возникать чувство недоумения или ощущение недосказанности. Также необходимо следить за тем, чтобы текст не сливался с фоном. Учитывайте, что на проекторе контрастность будет меньше, чем на мониторе. Обычно в презентациях используется светлый, спокойный фон. Чаще всего это оправдано, но не стоит полностью исключать и темный фон. Это может быть стильно и красиво [4]. Для презентаций часов, ювелирных украшений, брендов, техники и многого другого темный фон будет наиболее подходящим [5, с. 47]. Необязательно использовать именно черный цвет, есть целое множество красивых темных оттенков.

2. Эффективно воздействует фактор наглядного примера, представленного определенной сюжетной линией. Как правило, идея, донесенная посредством определенных персонажей, надолго запоминается [4].

3. Презентация не должна быть слишком «загружена» текстовой частью, так как это показ, сопровождающийся рассказом. Аудитория более заинтересована реагирует на фотографии, графики, картинку, несущие основную идею и дополняемые грамотным комментарием автора презентации [4].

4. Если основной целью презентации является создание визуального эффекта, стоит применять объемные, красочные фотографии высокого качества, фигурные предметы, интересные схемы. Когда необходимо сравнить два товара, оценить за и против, показать плюсы и минусы, мы составляем списки. Иногда подобные рассуждения можно представить на слайдах [4]. Для этого можно изобразить на слайде весы, которые отображаются в виде стилизованных весов, весов Фемиды – все, что позволяет фантазия и стиль конкретной презентации.

В *Power Point* можно использовать объект *Smart Art* типа «Баланс». Пример с весами может склонить слушателя к возможности покупки данного товара [5, с. 48].

5. Можно использовать эмоционально насыщенные авторские фото. Такие фото подчеркивают высокий профессионализм оратора в данной сфере [4]. Так, например, презентацию, посвященную рекламе отдыха в определенной стране, успешно украсят качественные любительские фотографии автора, его семьи или знакомых, несущие живую энергетику полученных от путешествия впечатлений. Публика, несомненно, живо отреагирует на такой эффект, и найдется несколько человек, которые захотят узнать о путешествии некоторые детали для дальнейшего сотрудничества.

6. Что касается презентаций, которые имеют объясняющий характер, можно прибегнуть к использованию коллажей или клип-артов. В этом случае на одном слайде размещается несколько иллюстраций или фотографий, выражающих основную мысль обсуждаемой темы [4]. Для акцентирования внимания на главной идее иллюстрации с самой яркой смысловой нагрузкой следует сделать больше размером, чтобы слушатель не потерялся среди множества мелких объектов [5, с. 49].

7. Нужно как можно доступнее излагать суть проблемы. Необходимо дать краткое определение понятий, сопроводив их иллюстрациями. Наглядный пример всегда воздействует лучше, чем длительное объяснение автора [4].

8. Также следует продумать дизайн и поставить себя на место слушателя, до которого нужно донести основную идею и смысл проблемы [4]. Допустим, нужно рассказать о том, что лишь 20 % людей имеют возможность приобрести конкретный товар. Можно изложить это в тексте или сделать круговую диаграмму. Или можно преподнести информацию более наглядно. 20 % – это 1/5 часть, то есть 2 человека из 10 или 4 человека из 20. Используйте эти данные и сделайте слайд, где всё будет очевидно. Добавьте картинки фигур людей и товара, превратив статистику в изображение, которое не только привлекает внимание, но и помогает представить слушателю статистическую информацию более четко. Обычная диаграмма не обладает такими свойствами [5, с. 50].

После того как изложена суть проблемы, следует вывод, который также должен быть отображен на отдельном слайде. В вывод выступления нужно включить четко сформулированные ключевые моменты презентации. Закончить презентацию необходимо с помощью слайда с надписью: “*Thank you for attention*”. После этого необходимо продолжать удерживать внимание аудитории. Очень важная часть

финала – ответы на вопросы слушателей. Свое выступление необходимо закончить одной из следующих фраз:

1. *Thanks very much. Any questions?*
2. *Well, that's all I have to say.*
3. *Thank you for listening.*
4. *If you have any questions, don't hesitate to ask.*
5. *I'll be glad to answer any questions* [6].

Также стоит учитывать, что тщательно подобранный текст и идеально подготовленная презентация не найдут своего зрителя, если не заинтересовать аудиторию. Каждое свое выступление необходимо начинать со слов приветствия:

1. *Good morning, everyone.*
2. *Hello everyone, welcome to...*
3. *On behalf of myself and (...), I'd like to welcome you. My name's ...*

Для привлечения внимания слушателей и в качестве мотивационного стимула можно воспользоваться одной из известных цитат. Например, *We've all heard that a journey of a thousand miles starts with a single step. But we need to remember that a journey to nowhere also starts with a single step.* – ‘Мы все слышали, что путь длиной в тысячу миль начинается с одного шага. Но мы должны помнить, что путь в никуда также начинается с одного шага’. Множество интересных цитат можно найти на сайте [www.presportal.ru](http://www.presportal.ru) [8].

Важное значение имеет налаживание контакта с аудиторией. Любое выступление, в том числе и презентация, всегда воспринимается с большим интересом, если оратор обращается к присутствующим, вовлекая их в обсуждение. Необходимо не только задавать проблемные вопросы, но и побуждать слушателей к совершению каких-либо действий в процессе презентации: *Please raise your hands if the first thing you do when you wake up is checking your smartphone.* – ‘Пожалуйста, поднимите руку, если первое, что вы делаете, когда просыпаетесь – это берёте в руки свой телефон’ [7].

Существует еще несколько существенных аспектов, которые способствуют успеху презентации. Оратору необходимо выражать эмоционально-оценочное отношение к происходящему, высказывать свою точку зрения и свое восприятие предоставляемой информации. Обязателен критерий управления временем. Через десять минут выступления внимание аудитории снижается. Включая в презентацию показ видеороликов, интервью, перемежая все это информационными десятиминутными блоками, можно снова завоевать внимание слушателей. Следует помнить и про одно из важных правил успеха – зрительный контакт с аудиторией. Например, Стив

Джобс, который блестяще владел ораторским искусством и мастерски организовывал свои выступления, на своих презентациях выглядел так, как будто просто разговаривает со сцены. При этом его выступлений ждали с таким же нетерпением, как и новинок от компании *Apple*. Один из секретов Стива Джобса заключался в том, что он говорил понятным языком, свободным от технических терминов. Еще одним ключевым элементом стиля Стива Джобса была способность наглядно представить статистические данные, не перегружая аудиторию избыточной информацией [8].

Таким образом, используя вышеуказанные принципы, правила, ключевые аспекты, можно сделать выступление более продуманным, информативным и эмоционально насыщенным, добиться тесного контакта с аудиторией. Активное взаимодействие со слушателями позволит эффективно и целенаправленно донести необходимую информацию до адресата.

### Список использованной литературы

1. Елизаветина, Т. М. Компьютерные презентации: от риторики до слайд-шоу / Т. М. Елизаветина. – М.: Издательство: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2003. – 500 с.
2. Business English for students of economics = Деловой английский для студентов-экономистов: учебное пособие / Б. И. Герасимов, О. А. Гливенкова, Н. А. Гунина, Е. М. Коломейцева, М. Н. Макеева, Н. Л. Никульшина; Под общ. ред. М. Н. Макеевой. – 2-е изд. – М.: ФОРУМ: ИНФА-М, 2016. – 184 с.
3. Информатика. Базовый курс. Учебное пособие для студентов вузов СПб.: Питер, 2003. – 638 с.
4. Принципы создания эффективных презентаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://beflystudio.com/printsipy-sozdaniya-effektivnykh-prezentatsij.html>. – Дата доступа: 01.12.2017.
5. Лавров, С. М. Excel: сб. примеров и задачи / С. М. Лавров. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 332 с.
6. Успешная презентация на английском [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://begin-english.ru/article/i-did-it-uspeshnaya-prezentaciya-na-angliyskom>. – Дата доступа: 10.12.2017.
7. Цитаты на английском [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vse-frazi.ru/frazy-raznye/citaty-na-anglijskom.html>. – Дата доступа: 09.12.2017.
8. Федорова, Е. 14 принципов создания презентаций от Стива Джобса / Е. Федорова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://presportal.ru/prezentaciya/14-principov-sozdaniya-prezentacii-ot-stiva-dzhobsa>. – Дата доступа: 03.12.2017.

**Е. А. Балдина**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н. В. Акимова*

## **РИФМОВКИ И СКОРОГОВОРКИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОГО НАВЫКА**

*Статья посвящена вопросу использования рифмовок и скороговорок на иностранном языке в качестве материала для формирования фонетических навыков. Особое внимание уделяется учащимся начальной школы, поскольку формирование фонетических навыков иностранного языка начинается именно в этот период. Описаны также способы ознакомления с новым фонетическим материалом и преимущества рифмовок и скороговорок.*

Изучение иностранного языка начинается уже в начальной школе, и перед учителем встает вопрос об использовании более эффективных технологий образования с учетом особенностей детей младшего школьного возраста и необходимостью формирования тех умений и навыков, которые требует новый стандарт образования. В частности, целенаправленная работа по формированию фонетических навыков у школьников начальных классов позволит им в дальнейшем успешно овладеть звуковой стороной английского языка.

Пристальное внимание многих методистов и учителей привлекает поиск эффективных способов и приемов обучения иноязычной фонетике. Многие педагоги и методисты, которые работают с детьми на начальных этапах обучения, для формирования у них фонетического навыка применяют в качестве учебного материала рифмовки и скороговорки.

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка. В психолого-педагогической литературе описаны следующие психические образования, возникающие к концу дошкольного периода:

- «стремление к общественно значимой деятельности»;
- «способность управлять своим поведением»;
- «уметь делать простые обобщения»;
- «практическое овладение речью»;
- «умение налаживать взаимосвязи и сотрудничество с другими людьми» [1, с. 34].

С указанными сформировавшимися новообразованиями и личностными особенностями ребенок переходит в следующий возрастной период. В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие психических функций.

Именно в младшем дошкольном возрасте у ребенка появляется ориентировка на родной язык и к 6–7 годам он без усилий воспринимает и использует звуковую оболочку языка. Именно в разговорной речи ребенок усваивает систему грамматики языка, на котором он говорит и который становится для него родным. Соответственно, этот период признаётся наиболее эффективным для начала систематических занятий иностранным языком.

Основополагающую роль в развитии личности младшего школьника играет учебно-познавательная деятельность, приобретаемая в школе. Она является фундаментом к раскрытию творческого потенциала индивидуальности младшего школьника.

Логично предположить, что успешность овладения учащимися того или иного учебного предмета находится в прямой зависимости от указанных выше свойств и характеристик личности ребенка и, следовательно, влияет на все составляющие процесса обучения. В нашей работе мы делаем акцент, прежде всего, на познавательных процессах школьников, устанавливая прямую зависимость развития общеучебных умений от учета их специфических свойств в аспекте корректного выбора преподавателем способов и методов работы и типов и содержания заданий и упражнений.

Различают имитативный и аналитико-имитативный способы ознакомления с новым фонетическим материалом. При имитативном подходе упор делается не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на слуховое восприятие речи и ее имитацию. Это оправдывает себя в детской аудитории, но к пятому классу дети частично утрачивают навыки имитации, поскольку не могут правильно подражать. Простая имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна, так как учащиеся склонны воспринимать их через призму произносительной базы родного языка. В отношении некоторых звуков это безопасно, однако в связи с идиоматическими звуками такая подмена недопустима, так как это чревато нарушением коммуникации.

При аналитико-имитативном подходе сочетаются различные способы создания новых звуковых образов: и описание артикуляции, и имитация. Если ухо ребенка не тренировано, и он не может верно воспроизвести звук, учитель использует правило-инструкцию, которое часто подсказывает, от какого русского звука нужно отталкиваться. В ходе

выполнения правил-инструкций, которые дает учитель, учащиеся осваивают понятия «альвеола», «межзубный звук», «придыхание» и так далее. Благодаря такой подготовке, имитация становится более доступной и действенной. Этот подход принят в большинстве учебных заведений [2, с. 331].

На начальном этапе обучения используются два типа упражнений, направленных на формирование слухо-произносительных навыков.

**1.** Упражнения на активное слушание и распознавание звуков и интоном, направленные на развитие фонетического слуха и установление дифференциальных признаков изучаемых фонем и интоном.

Эти упражнения могут выполняться на слух – с голоса учителя или с магнитофоном, а также с использованием графической опоры.

Например:

- прослушать ряд звуков/слов, поднять руку/сигнальную карточку или хлопнуть в ладоши, когда будет услышан звук;
- прослушать предложения, поднять руку, когда будет услышано вопросительное (повествовательное) предложение;
- прослушать предложение и отметить ударные слова.

**2.** Упражнения на воспроизведение, направленные на активное проговаривание (имитацию) звуков, слогов, словосочетаний, предложений вслед за образцом – учителем или диктором – хором и индивидуально.

Упражнения могут носить игровой характер.

Ж. Б. Веренинова предлагает прием использования русских слов, поговорок, стихов для произнесения их с английским укладом. С целью снятия монотонности в процессе тренировки можно попросить учащихся произносить слова или предложения с разной интонацией, силой голоса, темпом речи.

Очень эффективно произнесение сложных с фонетической точки зрения фраз по частям, начиная с последнего слова. Кроме того, что произнесенное с конца слово психологически перестает казаться сложным, достигается нужный интонационный эффект: при произнесении слова или фразы с конца к началу сохраняется правильный интонационный рисунок.

Для формирования прочных произносительных навыков полезно использовать и чтение стихотворений с использованием различных интонационных оттенков. Как показывает опыт, важно не только сформировать навыки, но и совершенствовать их в дальнейшем на среднем и старшем этапе обучения [3].

Как материал для формирования фонетического навыка рифмовки и скороговорки имеют немало преимуществ [4].



*Повторение.* Скороговорки устроены так, что в каждом слове как часто повторяется один и тот же звук. Таким образом, учащимся приходится произносить правильно тот или иной звук, который, возможно, вызывает у них некоторые сложности. Что касается правильности, то здесь, конечно, поначалу придется приложить усилия, чтобы правильно прочитать все слова, отчетливо выговаривая каждый звук, а уже потом постепенно наращивать темп. Иначе вся полезность скороговорок резко снизится.

*Весело, легко запомнить.* Скороговорки, в отличие от других приемов в изучении английского, до примитивности просты. Нужно только запомнить строчку или четверостишие и неустанно повторять. Как правило, они довольно короткие и забавные, поэтому легко запоминаются. Их можно повторять целый день практически в любом месте. Усилия придется прилагать только в самом начале, когда нужно постараться правильно и четко прочитать все слова с повторяющимися звуками.

*Популярные примеры.* Педагоги часто используют скороговорки для отработки какого-то конкретного звука.

Вот, например, одна из самых известных скороговорок на практику звука [p]. Его сложность заключается в том, что его нужно произносить резко и с придыханием, как будто бы пытаетесь сдуть пыль.

*Peter Piper picked a peck of pickled peppers.*

*A peck of pickled peppers Peter Piper picked.*

*If Peter Piper picked a peck of pickled peppers,*

*Where's the peck of pickled peppers Peter Piper picked?*

Конечно же, больше всего сложностей вызывает произношение звуков [ð, θ], так как в русском языке аналогов этих звуков нет.

*The thirty-three thieves thought*

*that they thrilled the throne throughout Thursday.*

*Elizabeth's birthday is on the third Thursday of this month.*

Несмотря на то, что гласных звуков значительно меньше, их произношение не менее важно. Например, для хорошей практики произношения звука [ɪ] используются подобные скороговорки. Данный звук может вызывать затруднения, так как он представляет собой нечто среднее между русскими [и] и [ы], и правильно произносить его удается не всем.

*Six sick hicks nick six slick bricks with picks and sticks.*

Во время медленного произнесения данной скороговорки, нужно сосредоточиться на произнесение звуков [ʃ] и [s]. Акцентировать внимание учащихся на то, что согласный звук [ʃ] напоминает русский звук [ш], но является более мягким, а звук [s] похож на русский [с], но произносится с неким присвистом.

*She sells sea shells on the sea shore,  
the shells she sells are the sea-shore shells, I'm sure.*

Таким образом, рифмовки и скороговорки на иностранном языке являются весьма полезным материалом для формирования фонетического навыка. Они удобны для непосредственной отработки учащимися уже известных им звуков, поскольку просты по своей структуре и понятны школьникам.

### **Список использованной литературы**

1. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – М.: ИПП, 2008. – 416 с.
2. Филатов, В. М. Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / В. М. Филатов. – Ростов-Н-Д.: Феникс, 2004. – 416 с.
3. Веренинова, Ж. Б. Фонетическая база английского языка: звук, слог, слово, фраза (для фак. иностр. яз. и фак. повышения квалификации) / Ж. Б. Веренинова. – М.: МГЛУ, 1996. – 171 с.
4. 100 Английских Скороговорок – Режим доступа: <https://audio-class.ru/tongue-twisters.php>. – Дата доступа: 09.10.2017.

**УДК 37.091.33:811`38`243**

**Т. А. Белова**

*(МГЛУ, Москва)*

**Научный руководитель: канд. пед. наук, проф. Г. М. Фролова**

### **ИГРА СЛОВ И ЕЁ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ**

*Рассматривается роль юмора в преподавании иностранных языков. Показывается необходимость осознанного анализа языковых средств учащимися. На основе обобщения опыта отечественных и зарубежных специалистов предлагаются способы использования шуток, основанных на игре слов в качестве приёма обучения иностранным языкам.*

Целенаправленное использование юмора в учебном процессе стало объектом изучения относительно недавно: первые работы на эту тему появились не ранее 90-х годов XX века. Исследование юмора

в преподавании затрудняется рядом факторов, один из которых состоит в следующем: хотя педагогические работники обычно ценят чувство юмора, сами они стараются его избегать, опасаясь злоупотребить учебным временем, потерять контроль над дисциплиной учащихся, или оказаться непонятыми [1, 2, 3].

В то же время, невозможно переоценить положительное влияние юмора на эффективность учебного процесса. Доверительная, доброжелательная и комфортная среда, достигаемая посредством применения шуток, может повысить мотивацию учащихся и их интерес к занятиям, стимулировать мышление и творческие способности, и улучшить восприятие новой информации [4].

Таким образом, в рамках общедисциплинарного подхода юмор является универсальным средством повышения эффективности учебного процесса. Однако с лингводидактической точки зрения, юмор является не только средством, но и целью обучения иностранным языкам. В самом деле, способность понимать юмор неотъемлема от овладения иностранным языком в силу как лингвистических, так и социокультурных причин. Отдельные организации, такие как WIDA Consortium, занимающиеся оценкой уровня владения английским языком, даже включают в оценочный лист такой параметр, как понимание юмора и реакция на юмор в беседе.

Поскольку природа юмора субъективна и национально окрашена, слушателю не всегда доступен комический эффект высказывания. Заметим, что значительная доля шуток в любом языке основана на игре слов. Их комический эффект понятен только при условии хорошего знакомства с языковыми средствами этого языка – ситуация вряд ли возможная для тех кто данный язык только осваивает. Ограниченность индивидуального тезауруса может привести к коммуникативной неудаче и снижению мотивации.

Тем не менее, шутки типа «игра слов» основаны на ряде объективных языковых феноменов, таких как омонимия или полисемия, значительно облегчающих их исследование, понимание и использование в педагогической практике. Понимание игры слов требует повторного переосмысления звуковой и графической форм слова, гибкости мышления и, в отдельных случаях, богатого словарного запаса. Всё это наделяет игру слов лингводидактическим потенциалом.

Игру слов можно определить как специальное использование звуковой, лексической или грамматической формы слов, а также частей слов, фразеологизмов или синтаксических конструкций для создания определённых фонетико- и семантико-стилистических явлений, основанных на сопоставлении и переосмыслении, обыгрывании

близкозвучных или идентичных языковых единиц с различными значениями, часто создающих комично-сатирический эффект [5].

Разберем способы создания игры слов [6, с. 227–229]. Предлагаемая классификация не является исчерпывающей, но перечисленные типы наиболее иллюстративны и эффективны с лингводидактической точки зрения.

**1. Обыгрывание значений слов-омофонов.** Омофонами называют слова, совпадающие по звучанию, но различные по написанию и значению (например, *son* и *sun*). В английском языке насчитывается несколько сотен омофонов, вызывающих у учащихся определённые затруднения с выбором правильного написания слова. Рассмотрим следующий пример: *When she saw her first strands of gray hair, she thought she'd dye.* В данной шутке обыгрывается фонетическая идентичность глаголов *to dye* ‘красить’ и *to die* ‘умирать’, одинаково уместных в данном контексте, но предполагающих разную степень эмоциональной реакции женщины, что и создаёт комический эффект. Поскольку множество омофонов являются высокочастотными словами, подобные шутки могут быть доступны учащимся начиная с уровня В1.

**2. Обыгрывание значений полисемичных слов.** Лексическая полисемия – это способность одного слова служить для обозначения разных предметов и явлений действительности. Игра слов, основанная на полисемии, представляет собой способ повысить лексическую компетенцию учащихся в непринуждённой манере. Игра слов данного типа часто создаёт необычные красочные ассоциации, на чём основываются некоторые мнемонические техники. Следует подчеркнуть, что лексические единицы, на полисемии которых основана шутка, обязательно должны быть знакомы учащимся в одном из ключевых значений. В противном случае учащиеся столкнутся с необходимостью запоминать два значения одновременно, и упражнение окажется малоэффективным.

Приведем пример игры слов, основанной на полисемии: *Why are fish so smart? Because they live in schools.* Шутка основана на многозначности слова *school*, означающего как школу, так и косяк рыб. Другой пример: *Why do words, phrases, and punctuation keep ending up in court? To be sentenced.* Данная шутка исходит из полисемичности лексической единицы *sentence*, которая может быть трактована как существительное и обозначать ‘предложение’, либо же может быть трактована как глагол и обозначать ‘выносить приговор’. Учащиеся, приступающие к изучению тем *Law* или *Crime*, скорее всего знакомы именно с первым значением данного слова, и понимание его неуместности в данном контексте может разжечь их интерес, мотивировать к самостоятельному использованию словаря.

### 3. Распад значения устойчивой фразеологической единицы.

Отдельная обширная группа шуток, основывается на буквальной трактовке фразеологизмов – устойчивых сочетаний слов, значение которых не определяется суммой буквальных значений их составных частей. Рассмотрим в качестве примера: *Why did the millionaire marry the cleaning lady? She swept him off his feet.* Фразеологизм *to sweep somebody off their feet* имеет значение ‘влюбить в себя’, однако, если мы переведем его дословно, мы получим ‘смести с ног’. Очевидно, в этой шутке обыгрывается связь между профессией женщины (уборщица) и первым, буквальным значением глагола *to sweep* (подметать). Дидактический потенциал данного типа игры слов основывается на рассмотренном выше принципе ассоциативности, облегчающем запоминание новых лексических единиц за счёт создания ярких комических образов.

**4. «Размывание» границ слов.** Данный тип игры слов тесно связан с явлением омонимии, однако он является гораздо более сложным для понимания. Если омонимия ограничена рамками одной лексической единицы, то в этом случае возникает необходимость определить границы двух или нескольких лексических единиц. Фонетические трудности возникают тогда, когда данные границы могут быть определены несколькими способами, как, например, в следующей шутке: (In the supermarket) “*An assistant to children’s wear, please*”. *One of my 6-year-old twins looked at me in great surprise and said, “That lady just said that children swear – but I don’t, do I, Mummy?”* Комический эффект достигается за счёт размывания границ между словосочетаниями *children’s wear* и *children swear*. Сама эта шутка наглядно демонстрирует, с какими фонетическими трудностями могут столкнуться учащиеся при выполнении заданий на развитие умений слушания.

**5. Подмена фонем похожими по звучанию, но не идентичными.** В отличие от игры слов, основанной на полной омонимии, данный тип базируется на явлении частичного звукового сходства слов, приводящего к комическому эффекту. Например: *Sign on a bake shop: “We bake to differ”*. В данной шутке происходит переосмысление фразеологизма *to beg to differ* ‘быть другого мнения, думать иначе’ и замена глагола *to beg* на созвучный глагол *to bake*, отражающий деятельность пекарни. На фонетическом же уровне мы наблюдаем замену исходных фонем /e/ и /g/ на /ei/ и /k/, что приводит к комическому эффекту. Однако же в реальной жизни подобные фонологические ошибки приводят к искажению смысла высказывания и, в худшем случае, к коммуникативной неудаче. Демонстрация важности точного воспроизведения фонем оказывается гораздо более наглядной и

запоминающейся в контексте конкретной шутки, нежели чем при простом сравнении двух слов (например, “to think” – это «думать», а замена межзубного согласного /θ/ на альвеолярный /s/ приведёт к глаголу “to sink”, «тонуть»).

Развитие слухо-произносительных навыков, навыков и умений чтения, а также расширение словарного запаса учащихся – лишь несколько аргументов в пользу использования шуток, основанных на игре слов. Кроме того, игра слов стимулирует развитие у учащихся метаязыковой осведомленности (*metalinguistic awareness*), т.е. способности анализировать языковые явления. Этот навык принципиально важен для осознанного освоения языка (в том числе и родного) [7, с. 94].

Метаязыковая осознанность позволяет человеку воспринимать языковые средства как способ выражения смысла, выбирать их в соответствии с целью и содержанием высказывания, сопоставлять новые языковые средства с уже изученными, определять их сходства и различия; осваивать новые языковые средства и интегрировать их в систему уже освоенных.

### Список использованной литературы

1. Lems, K. Pun Work Helps English Learners Get The Joke / K. Lems // *The Reading Teacher*. – 2011. – Vol. 65. – № 3. – P. 197–202.
2. Lucas, T. Language Awareness and Comprehension through Puns among ESL Learners / T. Lucas // *Language Awareness*. – 2005. – № 14 (4). – P. 221–238.
3. Morrison, M. K. Using Humor to Maximize Learning: The Links Between Positive Emotions and Education / M. K. Morrison. – Lanjam, MD: Rowman & Littlefield, 2008. – 200 p.
4. Ловорн, М. Отношение учителей-практикантов к юмору на уроке: результаты исследования / М. Ловорн // *Сибирский педагогический журнал*. – 2015. – № 2. – С. 24–29.
5. Тараненко, О. Гра слів [Электронный ресурс] / О. Тараненко // *Культура мови на щодень: інформ.-справочна система*. – Киев, 2010. Режим доступа: [kulturamovy.univ.kiev.ua/КМ/pdfs/Magazine50-10.pdf](http://kulturamovy.univ.kiev.ua/КМ/pdfs/Magazine50-10.pdf). – Дата доступа: 27.11.2017.
6. Иванов, С. С. Игра слов и способы её создания: смысловая и звуко-смысловая игра слов / С. С. Иванов // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. – 2009. – № 6 (2). – С. 227–231.
7. Емельянова, Я. Б. Компетенция переключения кода как ключевой элемент билингвальной компетенции переводчика / Я. Б. Емельянова // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2009. – № 7. – С. 92–95.

**Е. А. Белявская**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: ст. преподаватель О. Н. Каребо*

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ  
СТАНДАРТА ИСО В ОБРАЗОВАНИИ**

*Данная статья посвящена вопросам оптимизации построения курса обучения иностранным языкам на основе продуктивного использования информационных технологий, ориентированных на достижение целей путем соблюдения основных принципов системы менеджмента качества применительно к образовательному процессу.*

К профессиональному уровню современного выпускника-лингвиста предъявляются сегодня иные требования, нежели несколько десятилетий назад. Сейчас его конкурентоспособность на мировом рынке образовательных услуг напрямую зависит от степени его личного уровня образованности, наличия в его арсенале молодого специалиста развитых информационных и коммуникационных умений вкупе с высокой степенью владения коммуникативной компетенцией, обеспечивающей его профессиональную востребованность. Помимо прочего, выпускник должен обладать развитыми способностями к принятию нестандартных решений, проявлению творчества и продуктивной адаптацией к обновляющемуся окружению.

Изменение «стандартов» потенциально достаточного уровня языкового образования стало следствием динамики социально-экономических и политических процессов, оказавших прямое влияние на смещение образовательных ориентиров, что закономерно повлекло за собой необходимость осуществления адекватных актуальной ситуации изменений в образовательной системе в целом и в сфере языковой подготовки в частности. Возникла потребность обращения к тем средствам, которые смогут оказать значительное влияние на повышение эффективности образовательного процесса.

В основу преобразований была положена концепция международных принципов ИСО серии 9000, идеология которой является базой для построения и развития системы качества в любой организации. В ее основе лежат восемь принципов, соблюдение которых способно гарантировать динамически положительный результат в любой системе. Нас в первую очередь интересует соотнесение положений стандарта ИСО и образовательной среды.

Говоря о наиболее общих принципах ИСО применительно к образовательному процессу, Е. Н. Соловова отмечает те из них, которые способны не только обеспечивать достаточно высокий текущий результат, но и ориентировать действия обеих сторон (педагога и обучаемого) на перспективу. В качестве таковых были определены принцип ориентации на потребителя, лидерства, вовлечения работников, процессный подход, подход к принятию решений на основе фактов, принцип непрерывного улучшения и взаимовыгодного отношения с поставщиками [1, с. 13]. Построение образовательного процесса на основе вышеперечисленных принципов предполагает, согласно мнению Е. Н. Солововой, следующие закономерности:

1) ориентация на потребителя, т. е. учащегося, обеспечит учет его потребностей касательно вопросов профессионального становления;

2) лидерство отражает профессиональный уровень педагога, от которого зависит организация эффективной и слаженной работы коллектива класса / группы, когда функции педагога расширяются задачами менеджера;

3) принцип вовлечения работников проявляется в «пробуждении» личной заинтересованности учащегося в продуктивном достижении общей цели;

4) процессный подход тесно связан с умением прогнозирования и планирования работы по заданному направлению, когда предполагаемый результат подвергается промежуточной оценке и, при необходимости, коррекции; близок к нему и подход принятия решений на основе фактов – сбора и анализа информации с целью исключения поспешных и неплодотворных решений;

5) принцип непрерывного улучшения является катализатором вышеописанных положений;

6) принцип взаимовыгодных отношений с поставщиками реализуется посредством обеспечения взаимосвязи между школой и вузом, что позволяет отслеживать современное состояние педагогической школьной реальности.

Итак, следуя принципам ИСО, необходимо осуществить такие изменения образовательного процесса, которые повлекут за собой не столько повышение качества образования, сколько качественный рост уровня оказываемых образовательных услуг. Согласно вышеописанной текущей задаче необходимо обратиться к тем технологиям, которые средствами изучаемого предмета будут способствовать становлению автономно развивающейся, креативно действующей, самостоятельной и мотивированной высокопрофессиональной единицы.



Среди наиболее перспективных в этом направлении следует в первую очередь отметить неисчерпаемый потенциал использования в процессе обучения тех технологий, которые подразумевают обращение к информационным ресурсам. Доступ к информации, вариативность работы с ней, более «мягкие» формы контроля и «чувствительность» системы к текущему уровню знаний учащегося – все это является гарантом развития познавательных и коммуникативных способностей учащихся, формирования умения оперативных и адекватных ситуации действий. Дополнительным стимулом здесь служит использование информационных и коммуникационных технологий обучения на основе специфических способов и технических средств, например компьютеров, телекоммуникационных сетей и пр. Личностно ориентированные технологии представлены технологиями дифференциации и индивидуализации обучения, проектными технологиями и т. д. [2].

Наиболее продуктивными формами в сфере применения информационных технологий по праву считаются мультимедийные уроки, уроки, представленные компьютерными презентациями, работа в режиме онлайн и в рамках тестовой методики, обращение к интерактивному планшету Smart Board, программному обучению и пр. Благодаря современным технологиям обучение уже рассматривается не как процесс трансляции знаний, а как процесс организации общения обучаемых со знанием [1, с. 8]. Такой подход в полной мере соответствует основным положениям новой парадигмы образования, которые звучат следующим образом:

1) образование, каким хорошим оно бы ни было, не является однократным и завершенным явлением; согласно актуальным мировым тенденциям специалист должен понимать и принимать необходимость осуществлять самообразование в течение всей жизни;

2) целенаправленность и инициативность личности, проявляемые ею в учебе, а также в последующей профессиональной деятельности, выступают гарантом обоснования ее более высоких претензий в будущем;

3) практико-ориентированная подготовка обучаемого, когда формальные знания подчинены прикладным умениям и навыкам владения ИЯ [3, с. 10].

Следовать реализации постулатов новой парадигмы образования, по нашему мнению, в полной мере помогают современные информационные технологии, инновационный подход которых заключается в сути тех «отношений», которые устанавливаются между обучаемым и получаемым им знанием, а также в результате,

на который правомерно может рассчитывать учебное заведение, положившее в основу своей работы высокую практическую производительность информационных технологий.

Овладение не только ИЯ, но и другими дисциплинами в ходе активного применения вышеупомянутых форм и приемов позволяет избежать однообразия и рутинности обучения, побуждая педагогов к поиску новых интересных перспективных программ, курсов, форм обучения и контроля. Конечно, в таком случае большая ответственность ложится на учителя, т. к. именно от его выбора будет зависеть не только актуальный уровень развития учащихся, но и перспективы их личностного и профессионального роста. Кроме того, информационные технологии обладают возможностями вовлечения каждого в совместный процесс, что обеспечивает принятие значимости общей цели каждой действующей личностью. Это становится возможным благодаря принципу партнерства в отношениях учителя и ученика, соблюдение которого возможно при условии повышения автономии в ходе совместной деятельности. Мотивационная цепочка задействуется по принципу «больше автономии – больше ответственности».

Таким образом, мы видим, что построение курса обучения в рамках компетентного использования информационных технологий в полной мере соответствует основным положениям системы менеджмента качества и современной парадигмы образования. Работа над языком в таком ключе не только выводит владение дисциплиной на новый качественный уровень, но и обеспечивает динамику роста личности учащегося. Высокий процент успешности напрямую завязан на личность учителя, от которого требуется не только вооружиться каким-то инновационным «инструментом» обучения, но и спланировать свои и ученические действия согласно желаемой цели, т. е. обеспечить процесс обучения достойным содержательным и инструментальным наполнением.

### **Список использованной литературы**

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 272 с.

2. Сиразеева, А. Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе / А. Ф. Сиразеева, Л. А. Валеева, А. Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17983>. – Дата доступа: 29.11.2017.

3. Зубов, А. В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 144 с.

УДК 373.3.091.33-027.22:79:811`243

**А. Е. Бородулина**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

## **ИГРА КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Статья посвящена вопросам использования игровых приемов обучения младших школьников иностранному языку. Предметом рассмотрения являются разные виды игр, конкретные формы занятий с использованием языковых и сюжетно-ролевых игр, анализируются функции игр в обучении иностранным языкам, а также цели, которые ставятся перед преподавателем во время подготовки и реализации уроков.*

Как известно, современные процессы глобализации обуславливают высокую потребность в изучении иностранных языков. Многие справедливо считают, что наиболее эффективно начинать изучение иностранных языков в младшем возрасте.

На начальной стадии обучения иностранным языкам важное место занимает выбор формы занятий, которая помогает ученику активно проявлять себя на уроке, стимулируют его речевое общение на изучаемом языке, формируют интерес к изучению этого языка. Для того, чтобы занятия были действительно эффективными, учитель должен владеть большим арсеналом методик и уметь строить свою работу, основываясь на знании детской психологии. Так, например, для младших школьников актуально использование преимущественно игровых обучающих приемов [1].

Игровой подход уместен на любом этапе обучения иностранным языкам, правда, объем и функции игровой деятельности школьников меняются от образовательного этапа к образовательному этапу: например, если в начальной школе много внимания уделяется развивающим играм, то в старших классах ведущим видом

становится ролевая и/или деловая игра. Однако это не исключает использование ролевых игр и в работе с младшими школьниками.

Как известно, отечественная методика обучения иностранным языкам обладает богатым опытом работы с учащимися начальной школы, в том числе с опорой на игровую технологию. Основы теории раннего обучения иностранным языкам успешно были заложены уже в 60-ые годы прошлого века, и сегодня данная теория успешно развивается. В соответствии с ее основными положениями раннее обучение иностранным языкам – это прежде всего развивающее и мотивирующее обучение. Оно призвано оказать положительное влияние на общее развитие ребенка: его памяти, внимания, логического мышления, уровня произвольности его общения со взрослыми и друг с другом, общих речевых способностей ребенка. Раннее обучение иностранным языкам есть по сути раннее развитие ребенка средствами изучаемого языка или раннее языковое образование. И это должно быть отражено как на уровне целеполагания, так и в содержании и технологии работы с маленькими детьми. Раннее обучение иностранного языка должно создать благоприятные условия для последующего билингвального развития ребенка. Только в этом случае процесс изучения детьми иностранного языка позитивно будет сказываться и на качестве владения родным языком. Это положение является важным при отборе и организации игр для обучения детей иностранному языку.

За многие десятилетия в отечественной методике накоплен богатый багаж теоретических и эмпирических знаний в области раннего обучения иностранным языкам. В настоящее время исследуются проблемы обучения младших школьников смысловому чтению на иностранном языке, формирования у них средствами иностранного языка как учебной дисциплины универсальных учебных действий, обучение языковым средствам иноязычного общения на основе рефлексии и многое другое. Предлагаются интересные методические решения: обучения на основе интеграции разных видов деятельности, использования сказочного сюжета, креативных ситуаций, метода образного моделирования, интенсивной методики обучения и др. Особое место занимает игровая технология.

Следует заметить, что эффективность использования игр в процессе обучения не вызывает возражений. Многие ученые, которые занимаются методикой обучения иностранным языкам, доказали, что в процессе игры у школьника появляется возможность самовыразиться, продемонстрировать свою способность общаться на изучаемом языке на определенном уровне. Поскольку в игре возрастает мотивация ученика к изучению иностранных языков и активизируются

его мыслительные процессы, можно утверждать, что использование игровых приемов при обучении иностранному языку вносит большой вклад в психическое, умственное и физическое развитие обучающегося. Более того, в процессе игры, особенно сюжетно-ролевой, у школьников формируются основы социального поведения и взаимодействия.

В методической литературе описано большое количество игровых приемов обучения. В зависимости от способов организации учебного процесса, уровня владения младшими школьниками иностранным языком и педагогических целей, которые ставит перед собой учитель, выделяют несколько видов игр. Среди них особое место принадлежит сюжетно-ролевым и интеллектуальным языковым играм. При этом игровые приемы различаются в зависимости от количества участников, места и времени их проведения и так далее.

Игры могут быть использованы на каждом уроке иностранного языка, однако главное условие, чтобы каждая игра была подобрана в соответствии с целями и задачами конкретного урока, а также программы обучения в целом. Например, различные игровые приемы могут применяться на каждом этапе работы с лексикой, т. е. на этапе семантизации новых слов, тренировки посредством создания лексических речевых связей в однотипных речевых ситуациях, а также на этапе создания у обучающегося динамических лексических речевых связей, которые приводят к свободному использованию новых слов в процессе общения. Если на первых этапах игровые упражнения, делают интересным процесс запоминания ребенком новых слов (кроссворды, грамматические и синтаксические игры, загадки, ребусы и т. д.), то на последнем этапе речь идет об играх, которые позволяют создавать вполне реальные ситуации коммуникации между ее участниками. Этому способствуют как раз сюжетно-ролевые игры, основная сущность которой заключена в выполнении ребенком какой-либо роли.

В процессе игры у школьника должен формироваться навык точного употребления в речи определенных лексических единиц, грамматических явлений или речевого образца, поэтому учителю не следует исправлять возникающие ошибки по ходу игры, так как это может смутить школьников и заставить их чувствовать себя неуверенно. После игры учителю следует предложить школьникам проанализировать игру и все их высказывания, обращая при этом их внимание на неточности и ошибки.

Особую значимость в работе с младшими школьниками приобретает включение в игру предметных и творческих видов деятельности, типичных для младших школьников. Например, «Нарисуйте,

сколько свечей должно быть на торте в день вашего рождения. Сосчитайте их. Посчитайте свечи на тортах и скажите, кому сколько лет», «Смешайте краски и скажите, какой цвет получился», «Нарисуйте портреты друг друга и расскажите о том, кто нарисован» [2, с. 34] и др.

В методике обучения иностранным языкам нередко отмечается, что учителя часто выбирают ролевую игру для оживления урока и повышения интереса школьникам к изучаемому языку, для автоматизации лексических и грамматических навыков и развития речевых умений.

В подготовке ролевой игры выделяют четыре этапа: 1) определение цели и языкового материала; 2) составление сценария игры; 3) распределение ролей в группе; 4) психологическая подготовка обучающихся к игре [2]. Правда, применяя ролевую игру, учитель иностранного языка должен понимать, что она может пойти не по задуманному сценарию, и что ее успех зависит от взаимосвязанной работы учителя и учеников.

При проведении ролевой игры важно знакомить ее участников с их ролью преимущественно на иностранном языке. Исключением могут стать какие-либо сложные правила. По окончании игры необходимо похвалить ее участников за правильное применение языковых средств, правильность суждений, творческий подход к своей роли и поощрить их хорошей оценкой [3]. При этом следует оценивать и поощрять прогресс ученика, в этом случае у обучающихся появляется интерес к языку, желание поучаствовать в следующей игре, чтобы снова показать хороший результат.

Планировать игру необходимо с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика в группе. Так, например, более сильным ученикам можно давать роли активных персонажей, а роли ведомых раздать более застенчивым и слабо подготовленным в языковом отношении школьникам. Можно предложить «зрителям» индивидуальные задания, например, по ходу игры они должны отмечать ошибки или определять лучшего игрока. Главное правило, в игровую деятельность должны быть вовлечены все обучающиеся группы [4].

В заключение подчеркнем, что игра имеет ряд преимуществ по сравнению с другими приемами обучения. Так, она способна обеспечить и индивидуальную, и групповую формы работы на уроке, позволяет максимально эффективно использовать учебное время, учит школьников осознавать мотивы своего обучения и коммуникативного поведения, формировать цели и программы самостоятельной деятельности и прогнозировать ее результаты. Кроме этого, игровые приемы, придавая уроку иностранного языка практическую направленность

и мотивируя учеников к изучению иностранного языка, помогают им преодолевать психологический барьер в использовании изучаемого языка в качестве средства общения и познания.

### Список использованной литературы

1. Давыдова, З. М. Игра как метод обучения иностранным языкам / З. М. Давыдова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6. – С. 34–38.
2. Загребина, И. В. Интегративное обучение как средство целостного развития личности младшего школьника / И. В. Загребина // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 32–34.
3. Борисов, Е. А. Влияние ролевой, коммуникативной игры на обучение английскому языку / Е. А. Борисов // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 29–31.
4. Колесникова, И. Л. Ролевые игры в обучении иностранному языку / И. Л. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 17–18.

УДК 811'243'271.1

**А. В. Бронишевская**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ**

*Проблема интерференции рассматривается в статье с точки зрения психолингвистики и лингводидактики; анализируются основные причины возникновения интерференции на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях. Особое внимание уделяется влиянию интерференции на процесс овладения родным и иностранным языком.*

Методика обучения иностранным языкам является самостоятельной педагогической наукой, однако она тесно связана с целым рядом смежных дисциплин: дидактикой, психологией, лингвистикой и психолингвистикой. Соответственно, в методике обучения иностранным языкам активно используются установленные этими науками факты, модели и закономерности.

Как считает Л. И. Бобылева, в последнее время методика стала особенно тесно взаимодействовать с психолингвистикой – с наукой, которая образовалась на стыке психологии и лингвистики и которая занимается вопросами порождения речи (выражение мыслей) и распознавания речи (понимание речи) [1, с. 14].

Накопленный психолингвистикой научный материал позволил методистам и преподавателям получить представление о закономерностях формирования и осуществления речевой деятельности, процесса речевой коммуникации, использования языковых знаков для реализации речевой и мыслительной деятельности. Преподавателям важно не только знать, чему следует обучать, но и то, какие методы стоит применять. Психология дает ученым, методистам, преподавателям представление о мотивах овладения иностранным языком, о видах и роли памяти и т. д. Любая методическая рекомендация должна принимать во внимание данные психолингвистики. Этого настоятельно требует специфика овладения обучающим иностранным языком.

Полноценное овладение человеком иностранным языком подразумевает усвоение ментальных репрезентаций окружающего мира средствами изучаемого языка. При этом речь идет о свободном использовании речевого и лингвистического опыта, чего практически невозможно добиться без вмешательства опытного преподавателя, методиста и психолога.

В естественных условиях восприятие и понимание чужой речи развивается задолго до собственно речевой продукции. При обучении иностранному языку многие методисты и преподаватели полагают, что у учащихся необходимо параллельно развивать как экспрессивные, так импрессивные навыки или, что еще хуже, делать упор преимущественно на развитие экспрессивных навыков. Это вступает в противоречие с естественным восприятием речи.

В естественных условиях формирование и развитие речи происходит постепенно. Восприятие и понимание чужой речи развивается задолго до появления собственной речевой продукции. Так, ребенок овладевает речью, подражая речи окружающих. Изначально, в речевом общении индивид выступает в роли активно слушателя, а затем у него формируется навык выражения собственных мыслей при помощи языковых средств. М. А. Балабанов указывает на то, что на первом этапе речевой деятельности обучающий минует языковые нормы в виду отсутствия представления о них; в то время как подготовленная речь, основанная на осознании и анализе используемых языковых средств с учетом языковых норм, вырабатывается у ребенка позже. Изначально ребенок начинает говорить, минуя нормы языка по причине



их незнания, т. е. допускает в своей речи огромное количество ошибок на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. При наличии «грамотных помощников» впоследствии у него сформируется «правильная» речь. М. Б. Балабанов видит необходимость в применении методов и средств познания, используемые при овладении родным языком, для успешного овладения учащимся иностранным [2, с. 20].

В процессе овладения учащимся иностранным языком взаимодействие и взаимовлияние соотносительных явлений в двух рассматриваемых языках могут привести к негативным последствиям в виде отклонений от норм контактирующих языков. Данный процесс вызывает языковую интерференцию. В своей работе «Языковые контакты» У. Вайнрайх дает исчерпывающее определение лингвистической интерференции, которое получило свое широкое научное распространение после выхода в свет его научных трудов. Под термином «интерференция» понимается отрицательное переключение с одного языкового кода на другой, при котором происходит перенесение правил одной языковой системы на правила другой языковой системы, что влечёт за собой нарушение нормы в языке-рецепторе и приводит к речевой ошибке [3, с. 26].

Г. М. Вишневецкая рассматривает термин «интерференция» с психологической точки зрения, полагая, что при усвоении иностранного языка обучающийся неосознанно переносит на изучаемый язык систему правил родного языка [4, с. 109].

Основоположник отечественной школы психолингвистики А. А. Леонтьев отмечает, что предметом психолингвистики является речевая деятельность и выдвигает следующий тезис: «обучать нужно не столько самому языку, сколько речевой деятельности на нем; учить языку необходимо, формируя мотивы учебной и речевой деятельности, как элемента учебного процесса. А. А. Леонтьев утверждает, что формирование иноязычной речевой деятельности должно представлять собой отработку ее составляющих структурных компонентов: от сознательного выполнения отдельных операций к их полной автоматизации [5, с. 295–296].

Л. И. Баранникова отмечает, что с точки зрения психолингвистики на возникновение интерференции влияет отрицательный перенос, происходящий, когда навыки и умения обучающихся по своей устойчивости неодинаковы [6, с. 88]. Безусловно, навыки и умения речи на русском языке оказываются более прочными, чем навыки и умения на изученном языке, если последние выработались позже и носят искусственный характер.

При обучении иностранному языку возникновение интерференции неизбежно; данный «психолингвистический механизм» срабатывает в сознании человека неосознанно, поскольку при усвоении иностранного языка нормы родного существенно преобладают, что приводит к наслоению норм двух языков, в процессе чего родной язык стремится подчинить себе нормы изучаемого. В языковом сознании человека отдельные черты неродного языка ошибочно уподобляются строю родного (или первого) языка. В результате происходит смешение двух языковых систем, что приводит к ошибкам в речи. Возьмем для примера в качестве родного языка русский, иностранного – английский и рассмотрим наиболее частые ошибки на первой ступени обучения.

На фонетическом уровне интерференция проявляется в смещении ударения в словах иностранного языка под влиянием родного языка: *colleague*, *balcony*, *instinct*. Долгота и краткость звуков также являются причинами возникновения ошибок, поскольку в отличие от русской языковой системы, например, в английском языке долгота и краткость звуков выполняет смыслоразличительную функцию, играет решающую роль для выявления значения слова: *sheep* – *ship*, *feet* – *fit*, *fool* – *full*.

Грамматическая интерференция возникает тогда, когда правила расстановки, согласования, выбора или обязательного изменения грамматических единиц, входящих в систему первого языка, применяются примерно к таким же цепочкам элементов второго языка [2, с. 18]. Так, сложность английского правила порядка слов для наречий по сравнению с более свободной системой русского языка ведет нередко к нарушению английских норм русскоязычными носителями. По аналогии с родным языком в речи русскоязычных учащихся можно услышать следующие высказывания: *I can good\* swim* вместо *I can swim well* (в данном примере возникает еще одна ошибка в виду «слабого навыка», но об этом позднее); *he doesn't want today\* to turn in his homework* вместо *today he doesn't want to turn in his homework* или *he doesn't want to turn in his homework today*. В отличие от русского языка в английском порядок слов жестко детерминирован.

На лексическом уровне близкие по звучанию слова чаще всего переводятся учащимися на первой ступени изучения иностранного языка неверно, в виду того что они подсознательно проводят аналогию со своей системой языка. Лексическая интерференция определяется как смешение или необоснованное сближение слов. Сближение лексических единиц двух языковых систем обусловлено их фонетическим сходством. Лексическая интерференция часто приводит к буквализмам. Неоднократно было зафиксировано, что слово *intelligent*

‘умный’ учащимися переводилось как «интеллигентный», слово *criminal* ‘преступник’ как «криминал», *mayor* ‘мэр’ как «майор» и т. д.

По мнению некоторых исследователей в области психологии и лингводидактики, ошибки в речи – прямой результат не столько интерференции, сколько следствие некачественно проработанного материала. Ошибки, вызванные «слабым навыком» приводят к незнанию системы языка в целом. Это, в частности, относится к неправильно образуемым грамматически формам: *He (is) preparing for a text right now, he (is) fond of learning* или использованию ошибочных форм глагола или другой части речи: *There are\* (is) one table and four chairs in the room. Where was\* (were) you from?*

Проблема предупреждения и преодоления интерферентных ошибок в иностранной речи учащихся является комплексной задачей, которой занимаются не только методисты, лингвисты, но и психолингвисты. В первую очередь, психолингвистам важно понять психологические особенности усвоения индивидом иностранного языка. Более того, какие изменения происходят во внутреннем мире индивида в результате овладения им иностранным языком. При этом речь идет о свободном использовании обучающим речевого и лингвистического опыта.

Изучение иностранного языка (как и родного) – это многомерный процесс, который требует эффективного подхода с учетом полученных знаний как в области лингводидактики, так и психолингвистики. Важно знать не только, чему следует обучать, но и понимать, какие методы стоит применять для достижения наиболее эффективного результата. Принимая во внимания перечисленные факторы, можно сократить количество интерференционных ошибок и улучшить усвоение материала в целом.

### Список использованной литературы

1. Бобылева, Л. И. Методика преподавания иностранных языков: методические рекомендации / Л. И. Бобылева. – М-во образования РБ, УО «ВГУ им. П. В. Машерова». – Витебск: УО "ВГУ им. П. М. Машерова", 2011. – 47 с.

2. Балабан, М. А. Некоторые основные вопросы методики обучения / М. А. Балабан // Психология в обучении иностранному языку. – М.: Просвещение, 1967. – С. 18–38.

3. Вайнрах, У. Языковые контакты / У. Вайнрах. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.

4. Вишневская, Г. М. Билингвизм естественный и искусственный / Г. М. Вишневская // Билингвизм. Интерференция. Акцент: межвуз. сб. науч. тр. – Иваново, 2005. – 114 с.

5. Леонтьев, А. А. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка / А. А. Леонтьев // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С. 283–292.

6. Баранникова, Л. И. Сущность интерференции и специфика ее появления / Л. И. Баранникова // Проблемы двуязычия и многоязычия. М. – 1972. – С. 88–98.

**УДК 37.013.31:811`243:004.738.5**

**В. В. Буракова**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т. В. Починок*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАРЕМИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ  
У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ  
РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ**

*В статье рассматривается развитие речевых умений учащихся на основе использования паремий при изучении иностранного языка. Обоснована актуальность данной темы. Проанализированы ценностные ориентации представителей русскоязычной и англоязычной лингвокультур, отраженные в пословицах и поговорках. Приведены примеры культуроведчески насыщенных текстов, языковых и речевых упражнений, которые могут быть использованы в процессе обучения.*

При изучении любого языка осуществляется одновременно изучение истории и культуры народа, его менталитета. Каждый конкретный язык представляет собой самобытную систему, которая накладывает свой отпечаток на сознание его носителей и формирует картину мира [1, с. 73].

Одним из ценных источников изучения языка и национального характера народа, его своеобразия и уникальности является паремиологический фонд языка, отличающийся национально-культурной спецификой и являющийся носителем культурно-значимой информации.

Под термином «паремия» исследователи понимают афоризмы народного происхождения, в первую очередь пословицы и поговорки, которые образуют относительно самостоятельный пласт языковых выражений [2, с. 5]. Знания, выраженные в паремиях, являются

средоточием фоновых знаний о стране, включая и систему мировоззрения, взглядов, господствующих в данном обществе, этических и эстетических оценок, норм речевого и неречевого поведения.

Пословица – краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа [3].

Поговорка – краткое изречение, нередко назидательного характера, имеющее, в отличие от пословицы, только буквальный план и в грамматическом отношении представляющее собой законченное предложение [3].

В основе адекватного межкультурного общения носителей разных культур лежит социокультурная компетенция. Для развития социокультурной компетенции учащихся наиболее значимы пословицы и поговорки с ярко выраженным национально-культурным содержанием. К ним относятся устойчивые образования, отражающие различные стороны традиционного образа жизни народов, особенности природно-географической среды стран, факты и события из истории этих стран, народные традиции, обычаи и легенды. Например: *Take care of the pence and the pounds will take care of themselves* – ‘Копейка рубль бережет’, *To carry coals to Newcastle* – ‘Ездить в Тулу со своим самоваром’.

В процессе обучения иностранному языку наибольший интерес для изучения представляют нематериальные ценности представителей иноязычной лингвокультуры, являющиеся их жизненным ориентиром, духовным стержнем.

Ценность – общее представление, разделяемое большей частью общества, относительно того, что является желательным, правильным и полезным [4, с. 177]. Ценностные ориентации же – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров.

Носители разных культур имеют особенности восприятия одних и тех же ценностей. Однако можно выделить группу таких, которые совпадают и по характеру оценок, и по содержанию. Такого рода ценности получили название универсальных или общечеловеческих. В русской и в англоязычных культурах понимание таких общечеловеческих ценностей, как «дом», «семья», «дружба» совпадает. Очевидно сходство и основных жизненных принципов, таких как «честность», «трудолюбие», «взаимопомощь».

В то же время в любой культуре имеются присущие только ей культурные значения, закреплённые в языке, моральных нормах, убеждениях, особенностях поведения. Национально-специфические

особенности представителей лингвокультур проявляются в отношении к таким, например, базовым ценностям, как «Родина», «свобода».

Остановимся подробнее на содержании ценностных ориентаций для носителей русскоязычных и англоязычных лингвокультур. В русской ментальности понятие «свобода» связано с образами стихии, бескрайними просторами, ощущением счастья от отсутствия какого – либо давления (*Вольному воля, спасённому рай*). В английской и американской культурах слово «свобода» означает право. Англичане и американцы ценность “*freedom*” связывают с личными правами индивида, личным пространством и личной независимостью (*We love peace, but we love freedom even more*).

На основе анализа паремий отмечается несколько разное отношение к понятию «Родина». Англичане и американцы, так же как и русские, любят свою родину, гордятся ею, готовы её защищать. Разница лишь в том, что в американской среде понятие родины идентично понятию государство, для англичан – это прежде всего свой дом (*A man's home is his castle, East or West, home is best*), у русских любовь к Родине – неотъемлемая черта русского национального характера. Русские люди очень трепетно относятся к своей родине (*Родимая сторона – мать, а чужая – мачеха*).

При изучении иностранного языка основным источником знаний о ценностных ориентациях носителей языка и об особенностях восприятия ими действительности является текст. Работа с культурологически насыщенными текстами, так называемыми ценностными капсулами, способствует овладению учащимися речевыми умениями. Ценностная капсула (*Value Capsule*) акцентирует внимание учащихся на особенностях восприятия и понимания действительности и национальных ценностных ориентаций представителей изучаемой лингвокультуры в сопоставлении с представителями родной культуры [5, с. 71].

На основе ценностных капсул можно проследить, каким образом ценностные ориентации определяют отношение носителей изучаемого языка к себе, к другому и к окружающей действительности. Например, ценностная капсула *Friendliness versus Friendship* (‘Дружелюбие и дружба’) объясняет на примере паремий *A friend in need is a friend indeed, The best mirror is an old friend* этнопсихологические особенности восприятия и отношения носителей англоязычной культуры к понятиям «друг», «дружба». Ценностные капсулы помогают учащимся понять, каким образом этнопсихологические особенности носителей изучаемого языка отражаются в речевом поведении, определяют и обуславливают его.

К культуроведческим текстам также можно отнести указатели, вывески, этикетки, расписание движения различных видов транспорта, журнальные и газетные статьи, рекламные объявления, отрывки из художественной литературы и т. д., которые содержат сведения о культуре страны изучаемого языка.

На послетекстовом этапе учащимся могут быть предложены следующие задания:

- озаглавить текст, используя подходящую поговорку;
- разделить текст на части по смыслу и каждую озаглавить поговорками или поговорками;
- объяснить поговорки, имеющиеся в тексте;
- сформулировать основную мысль текста в виде соответствующей поговорки (поговорки) и т. д.

После того как учащиеся ознакомились с культурологической информацией, изучили её, целесообразно использовать различные варианты языковых упражнений:

- вставить пропущенное слово в поговорку,
- подобрать подходящую поговорку под ситуацию,
- найти ошибку в поговорке и исправить ее,
- сгруппировать поговорки по определённым темам (*Family and friends*, *Poverty and wealth*, *Time and weather*),
- соединить английскую поговорку из левой колонки с аналогичным значением из правой [4, с. 209–210].

Выполнение языковых упражнений обеспечивает формирование лексических навыков и готовит к общению с представителями другой культуры.

Следующий этап – использование речевых упражнений. Речевые упражнения направлены на развитие умений адекватного употребления языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, на совершенствование лингвострановедческих навыков и развитие умений [6, с. 93]. В качестве речевых упражнений можно инсценировать различные ситуации на заданную тему или составить диалог, используя как можно больше поговорок.

Например: Прочитай поговорки и прокомментируй (их значение, ценность). Составь диалог на основе одной из поговорок и разыграй его.

Одним из наиболее эффективных коммуникативных упражнений являются культуроведчески-ориентированные ролевые игры (*role play*, *simulation*). Они создают мотив общения, предоставляя обучаемым возможность представить себя носителем изучаемого языка и

осознать, прочувствовать специфику проявления типичных национальных ценностных ориентаций [5, с. 96].

Например: По заданной пословице *A friend in need is a friend indeed* ребята придумывают и обыгрывают сюжет.

Наравне с культуроведчески-ориентированными ролевыми играми на занятиях по иностранному языку практикуется такой приём, как учебная дискуссия. Эта форма работы обеспечивает коллективное сотрудничество на уроке, стимулирующее активное общение на изучаемом языке. Посредством дискуссии учащиеся оказываются вовлечёнными в разнообразные жизненные ситуации, вызывающие у них желание говорить и общаться, высказывать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу. Тематика может быть самой разнообразной с учётом возраста и интересов учащихся.

Приведем примеры дискуссий, которые можно использовать на уроке иностранного языка: 1) к приведенным ниже темам/ситуациям/проблемам подберите по 3–4 пословицы, которые можно было бы использовать в каждом случае в качестве предупреждения или совета (обсудите свой выбор); 2) придумайте ситуацию, в которой следующие пословицы можно использовать в качестве предупреждения, совета, угрозы (прокомментируйте).

Таким образом, рассмотренные этапы работы и предложенные к ним задания на основе использования паремий предусматривают поэтапное развитие речевых умений учащихся и как результат формирование социокультурной компетенции, которая обеспечит эффективное межкультурное общение носителей разных лингвокультур.

### Список использованной литературы

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – 4-е изд., стереотипное. – М.: Академия, 2010. – 208 с.

2. Аппоев, А. К. Вербализация жизненного опыта социума в паремиях / А. К. Аппоев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 13 (267). – С. 5–7.

3. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – / В. Н. Ярцева; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Сов. энцикл., 1990. – Режим доступа: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/>. – Дата доступа: 04.12.2017.

4. Богатикова, Л. И. Лингвокультурология. Практикум: учебное пособие / Л. И. Богатикова. – Минск: РИВШ, 2016. – 302 с.

5. Починок, Т. В. Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Починок – Гомель, 2012. – 303 с.



6. Колкова, М. К. Языковое образование в вузе: методические пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов / М. К. Колкова. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.

УДК 372.881.111.1

**В. О. Бычкова**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

### **КЕЙС-МЕТОД В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Статья посвящена проблеме использования кейс-метода в учебном процессе в средней школе как важнейшего методического ресурса в системе иноязычного образования. Уточняется понятие «кейс-метод», выделяются его дидактические преимущества, описывается модель организации занятий с применением данного метода. Делается вывод о том, что кейс-метод максимально ориентирован на обеспечение компетентно и субъектно заданной стратегии подготовки обучающихся, которая позволит им эффективно функционировать в ином лингвоэтносоциуме.*

Как известно, в последние десятилетия в области обучения иностранным языкам произошли серьёзные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, социокультурными и другими факторами. Особенно существенно то, что в сознание учёных и учителей-практиков все более интенсивно начала внедряться новая педагогическая идеология, «которая призвана создать благоприятные условия для удовлетворения общественных и индивидуальных потребностей в получении качественного образования, в том числе в области иностранных языков» [1, с. 3].

В связи с этим особую актуальность приобретают интерактивные методы обучения, предполагающие взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие обучающихся, становление их творческих способностей и нравственных личностных качеств.

Сегодня среди интерактивных методов обучения, отражающих аксиологически ориентированную языковую образовательную политику, пожалуй, наиболее востребован кейс-метод. Это можно объяснить его инновационным потенциалом, который весьма привлекателен

как для маститых, так и для начинающих преподавателей, которые объединены стремлением к обновлению процесса иноязычной подготовки подрастающего поколения в школе.

Напомним, что кейс-метод впервые был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году. С начала XX в. началось внедрение этого метода в Гарвардской школе бизнеса. Первые подборки кейсов были опубликованы в 1925 году в Отчётах Гарвардского университета о бизнесе.

Стоит также отметить, что в нашей стране case-study (или ситуационный анализ) стал известен преподавателям еще в двадцатые годы. Тем не менее, кейс-метод, достоинства которого так хорошо понимали преподаватели экономических дисциплин, сравнительно долго не принимался в СССР; интерес к нему возник лишь в конце двадцатого столетия. Значительный вклад в разработку и внедрение кейс-метода внесли такие исследователи, как Г. А. Брянский, Ю. Ю. Екатеринославский, Ю. Д. Красовский, В. Я. Платов, и др. [2, с. 50].

Согласно определению, кейс-метод (англ. *case-study* ‘метод проблемно-ситуационного анализа’) основан на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов) [3, с. 148].

Прежде всего, следует подчеркнуть, что цель использования кейс-метода состоит в формировании у обучающихся определенных практических умений иноязычного общения в процессе поиска возможных путей решения сложившейся проблемной ситуации из сферы межкультурного общения при условии, что из неё нет однозначного выхода.

В соответствии с требованиями современной методики обучения иностранным языкам ситуации общения могут быть представлены:

– в печатном виде – с включением в текст фотографий, диаграмм, таблиц и т.п., что придает кейсу большую наглядность и делает его привлекательным [4, с. 91];

– в виде мультимедиапрезентаций, которые сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео; в последнее время они стали особенно популярны, так как новое «сетевое» поколение обучающихся привыкло воспринимать визуализированную информацию и предпочитает мультимедийную информационную учебную среду.

Применение кейс-метода предполагает выделение ряда последовательных этапов, на каждом из которых решаются конкретные задачи.

**1. Вводный этап:** презентация учебно-аутентичной ситуации для последующего анализа.

*Решаемые задачи:* деление учебного класса на мини-группы; постановка цели; введение в тему; знакомство с проблемой.

*Практические умения:* умение осмысленно воспринимать информацию, умение концентрироваться на сути проблемы.

**2. Основной этап:** собственное исследование проблемы.

*Решаемые задачи:* первичное обсуждение проблемы; высказывание собственных предположений, необходимых для её решения; поиск аргументов в защиту собственного решения.

*Практические умения:* умение четко выражать свои мысли, умение всесторонне рассматривать проблему, умение анализировать и сопоставлять разные точки зрения по решению проблемы, умение корректно использовать язык невербального общения; умение работать в команде.

**3. Заключительный этап:** межгрупповая дискуссия, рефлексия.

*Решаемые задачи:* презентация решений каждой группой, обсуждение предложенных решений, поиск единого компромиссного решения, сопоставление собственного решения с общим, подведение итогов.

*Практические умения:* умение публично выступать, умение вести полемику, умение делать обоснованные выводы.

В качестве примера приведем сюжетную канву мини-ситуации для учащихся 8 класса общеобразовательной школы.

### ***Card for group***

*Kate, 14*

*I am 14 and for the last few weeks I've been suffering from terrible insomnia. I just can't get to sleep at night!*

*I've tried staying up really late so that I tire myself out, but as soon as I get to bed I am wide awake again! I've tried doing all sorts of exercises, but they don't work either [5, с. 111].*

### ***Карточка для группы***

*Катя, 14*

*Мне 14 лет и в течение нескольких последних недель я страдаю от ужасной бессонницы. Я просто не могу заснуть ночью!*

*Я стараюсь не ложиться спать до позднего времени для того, чтобы переутомиться, но как только я добираюсь до кровати, я снова бодр! Я старалась делать разные упражнения, но они никак не помогают.*

***Suggested answer of the group:*** *Insomnia really is an annoying thing; the more you think and worry about it, the harder it is to get to sleep.*

*We have a few suggestions for you. Try a hot milky drink just before bed-time: don't drink any tea or coffee or cocoa as they contain caffeine, which keeps you awake. Then, when in bed listen to relaxing, soft music or read something light.*

*You should also remember that we don't all need the same amount of sleep. Perhaps you need less than you think you do [5, с. 113].*

***Предполагаемый ответ группы:***

*Действительно, бессонница раздражает; чем больше ты думаешь и беспокоишься об этом, тем труднее заснуть.*

*Мы можем дать тебе несколько советов как справиться с бессонницей. Попробуй перед сном выпить горячий молочный напиток: не пей чай, кофе или какао, так как эти напитки содержат кофеин, который не даёт заснуть. Затем, когда ты уже в постели, послушай расслабляющую музыку или почитай что-нибудь «лёгкое».*

*Тебе следует также помнить, что не всем нам необходимо одинаковое количество часов для сна. Возможно, тебе надо меньше, чем ты думаешь.*

Опираясь на анализ методической литературы и опыт организации занятий с использованием кейс-метода, можно выделить следующие его преимущества для решения широкого круга лингводидактических задач:

– он формирует и развивает интегрированные умения и навыки во всех видах иноязычной речевой деятельности обучающихся и, прежде всего, в аудировании и говорении;

– повышает интерес и внутреннюю мотивацию учащихся за счёт привнесения разнообразия в установленный формат обучения, а также за счёт широкой проблематики представленного аутентичного материала;

– обеспечивает интеллектуальную свободу за счёт целенаправленного коллективного поиска решений проблемы;

– развивает рефлекссию и критическое мышление обучающихся, стимулирует творческую деятельность.

Итак, обучение с применением кейс метода – это, прежде всего, «диалоговое обучение, т. е. обучение, погруженное в общение, в ходе которого как нельзя лучше активизируется речемыслительная деятельность обучающихся, актуализируются их личностные смыслы» [6, с. 106]. Обучающимся не навязывается стратегия учения,

пробуждается их инициатива, социальная активность, создается атмосфера для мотивированного устно-речевого общения на иностранном языке. Все это в совокупности и образует лингводидактический потенциал кейс-метода, который должен внести качественные изменения в образовательную реальность.

В заключение отметим, что смысл организации образовательного процесса с применением кейс-метода заключается в создании условий для формирования высокой познавательной активности обучающихся. При этом «развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приёмам решения коммуникативных задач, а как воспитание творческого критического мышления в условиях дидактически организованного диалога и ситуациях группового мышления» [7, с. 38].

### Список использованной литературы

1. Гальскова, Н. Д. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Акимова. – Ростов н/Д : Феникс, 2017. – 350 с.
2. Малаева, А. В. Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза : дисс. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2012. – 196 л.
3. Логачева, Л. Р. Развитие и саморазвитие профессионально-речевой культуры будущих социальных педагогов на основе кейс-метода / Л. Р. Логачева, Т. А. Черникова // Педагогическое образование и наука. – 2014, № 5. – С. 147–150.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2017. – 432 с.
5. Бурмакина, Л. В. Ролевые игры на уроках английского языка / Л. В. Бурмакина. – СПб.: КАРО, 2014. – 144 с.
6. Безукладников, К. Э. Технологическое обеспечение компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка / К. Э. Безукладников, М. Н. Новоселов // Педагогическое образование и наука. – 2014, № 5. – М. 104–107.
7. Колесник, Л. И. Лингво-педагогические модели как основа проблемного обучения иностранным языкам / Л. И. Колесник, С. П. Микитченко, Н. Н. Осипова // Иностранные языки в школе. – 2017, № 6. – С. 37–43.

**В. А. Васина**

(МГЛУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, проф. Г. М. Фролова*

## **УМЕСТНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*В статье на конкретных примерах рассмотрено понятие уместности употребления лексических единиц, связанное с культурными различиями между странами. В английском языке существуют термины, которые воспринимаются как оскорбительные или неуместные, в то время как их русскоязычные эквиваленты не имеют негативных коннотаций.*

Обеспечение успешности межкультурной коммуникации учащихся является одной из основных задач в методике преподавания иностранного языка. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, основоположники теории лингвострановедения в России, определяют межкультурную коммуникацию как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1, с. 26].

Одним из существенных факторов в межкультурной коммуникации является уместность выбора языковых средств. На лексическом уровне это предполагает выбор слов и выражений, соответствующих культурным ожиданиям и обычаям носителей языка. Для обеспечения уместности выбора языковых средств необходимо сформировать у учащихся представление о современных тенденциях языкового употребления в странах изучаемого языка.

Лексический слой языка является особенно чувствительным к социальным изменениям. Так, феминистское движение в англоязычных странах в 70-х годах XX века привело к переименованию некоторых должностей, в названиях которых фигурировало указание на пол работника – в настоящее время при поиске сотрудника на должность пожарного стандартным является использование слова *firefighter* вместо слова *fireman*, указывающего на мужской пол. Использование слова *fireman* допустимо, если речь идет о конкретном человеке, пол которого известен [2, с. 737–738].

Заметим, что сами носители языка достаточно чувствительны к некоторым лексическим единицам. В 2016 г. по заказу вещательного

регулятора Великобритании Ofcom было проведено исследование реакции зрителей на употребление в телевизионных программах слов, которые могут считаться оскорбительными. Исследование выявило несколько параметров, влияющих на восприятие британцами различной лексики.

Например, такие слова, как *faggot* или *nigger* были признаны уместными в определенных контекстах – например, с целью продемонстрировать их оскорбительный характер [3, с. 35]. Наиболее оскорбительными посчитали слова, связанные с расизмом, гомофобией и трансфобией [3, с. 41]. В целом лексика, характеризующая определенные социальные группы, воспринимается как более оскорбительная, чем слова, не ограниченные в употреблении [3, с. 43]. Оценка потенциально оскорбительных слов происходила как на эмоциональном, так и на рациональном уровне – в первом случае участники опроса либо сами чувствовали себя оскорбленными, либо сочувствовали лицам, которые, по их мнению, могли быть оскорблены используемыми словами; во втором случае участники рационально оценивали принятые культурные нормы и делали вывод, исходя из того, как на используемую лексику могут реагировать разные группы людей [3, с. 19–20].

Негативная реакция на слова, которые могут быть оскорбительными для определенных социальных групп, связана с явлением политической корректности, распространенном на западе. Политическая корректность подразумевает стремление избежать использования языковых средств, которые могут быть интерпретированы как неуважительные по отношению к группам, которые подвергаются дискриминации в обществе, в особенности по признакам пола, расы или сексуальной ориентации.

В последнее время явление политической корректности подвергается жесткой критике, так как ассоциируется с ограничением свободы слова и стремлением некоторых слоев общества видеть в себе жертву несуществующей репрессии. Злоупотребление политически корректной лексикой может быть так же неуместно, как и употребление оскорбительных слов. Критическое отношение к политической корректности породило множество пародийных слов – например, *vertically challenged* для обозначения низкого роста. Это выражение является ничем иным, как иронической имитацией похожих общепринятых фраз – например, *mentally challenged* ‘умственно отсталый’ – и встречается исключительно в юмористических контекстах. Важным как для учащегося, так и для преподавателя является умение правильно выбирать языковые единицы и выделять среди них те, которые

действительно вошли в речь. Одним из критериев отбора является частотность употребления слова в средствах массовой информации, рассчитанных на широкую аудиторию.

Несмотря на то, что политкорректная лексика зачастую воспринимается как навязанная, эмоциональное неприятие лексики, оскорбительной для определенных меньшинств, может свидетельствовать о культурных изменениях в англоговорящих странах, в том числе о тенденции к большей толерантности по отношению к определенным социальным группам. В свою очередь, использование гендерно-нейтральных терминов свидетельствует о стремлении к гендерному равенству. Исследование, проведенное в США, выявило существенную связь между негативным отношением к гендерно-нейтральной лексике и негативным отношением к женщинам в целом [7].

Для обеспечения успешности межкультурной коммуникации необходимо знакомить учащихся с культурно-обусловленными языковыми нормами, принятыми в обществе изучаемого ими языка и отличными от тех, которые применяются в родной для учащихся среде.

Определенные трудности могут возникать при несовпадении культурно-исторической коннотации слов, обладающих схожим лексическим значением. Так, в русском языке слово *негр* является общепринятым названием людей негроидной расы, в то время как в США эквивалентное ему слово *Negro* используется исключительно как историзм, более употребительными являются слова *black* и *African-American*. Необходимо отметить, что эти слова следует использовать как прилагательные – *a black person* ‘чернокожий человек’, *an African-American person* ‘афроамериканец’. Для обозначения коренного жителя Америки в русском языке принято использовать слово *индеец*, однако в США корректным термином является не *Indian*, а *native American*. Русское слово *цыгане* переводится на английский язык как *gypsies*, однако ввиду негативных коннотаций и стереотипов, связанных с этим словом, в английском языке чаще употребляется слово *Romani* для обозначения данной этнической группы. Эти языковые различия демонстрируют разные межрасовые и межэтнические отношения в данных странах.

Помимо этого, в русском языке отсутствуют гендерно-нейтральные существительные и названия профессий. Учащиеся более склонны использовать местоимение *he* ‘он’ в контекстах, где пол человека неизвестен, в то время как в англоязычной среде более распространено нейтральное местоимение *they*, имеющее значение «он или она». При общении в интернете местоимение *they* рекомендуется для обозначения анонимного пользователя, пол которого неизвестен –



в противном случае говорящий рискует быть обвиненным в том, что безосновательно навязывает пользователю определенный пол. Многие профессии в русском языке по умолчанию используются в мужском роде, за исключением случаев, когда из контекста точно известно, что речь идет о женщине, поэтому слово *chairman* кажется более привычным, чем *chairperson*.

Потенциальную сложность несет в себе историческое изменение значений слов – например, прилагательное *gay* в значении ‘веселый’ полностью вышло из употребления в современном английском языке, и сейчас его основным значением является указание сексуальной ориентации. Учащиеся, знакомые с этим словом из литературы, написанной до середины двадцатого века, могут оказаться в неловкой ситуации при общении на английском языке. Следует отметить, что в своем новом значении слово *gay* так же, как и *African-American*, используется как прилагательное, в отличие от русского языка, в котором *гей* – существительное. Схожим семантическим изменениям подверглось и слово *queer*, которое, помимо ‘странный’, теперь обозначает любую сексуальную ориентацию, отличную от гетеросексуальной, и, по мнению некоторых, носит негативную коннотацию.

Некоторым изменениям подверглась и система форм вежливости в отношении женщин – помимо *Miss* для незамужней женщины и *Mrs.* для замужней, вошло в употребление обращение *Ms.*, рекомендуемое и употребляемое такими изданиями, как *The Times* и *The Guardian*. Титул *Ms.* употребляется в отношении любой женщины независимо от ее брачного статуса и позволяет соблюдать этикет в ситуациях, когда определить статус женщины не представляется возможным.

Редкость употребления слова *гендер* в русском языке приводит к тому, что учащиеся не различают слова *gender* и *sex* в английском языке, в то время как современная тенденция такова, что слово *sex* употребляется все реже, так как относится к физическим половым признакам, в то время как *gender* употребляется для обозначения определенной социальной роли.

Для устранения возможных трудностей рекомендуется использование в качестве материалов для преподавания английского языка современных аутентичных текстов, в особенности актуальных публикаций в различных средствах массовой информации. Большинство современных изданий пользуются определенными рекомендациями по использованию лексических средств, соответствующих современным тенденциям в англоязычном обществе. Следует привлекать внимание учащихся к лексическим средствам, употребление

которых отлично от принятого в их стране и следить за соблюдением культурно-обусловленных норм употребления лексических единиц в речи учащихся.

### Список использованной литературы

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : методическое руководство, 4-е изд., перераб. и доп. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 247 с.

2. Bas, A. The Handbook of English Linguistics / A. Bas, A. McMahon. – 2006. – Malden, MA; Oxford: Blackwell Pub. – 806 с.

3. Attitudes to potentially offensive language and gestures on TV and radio [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/tv-radio-and-on-demand/tv-research/offensive-language-2016>. – Date of access: 01.11.2017.

4. Parks, J. B. Attitudes Toward Women Mediate the Gender Effect On Attitudes Toward Sexist Language / J. B. Parks, M. A. Robertson // Psychology of Women Quarterly. – 2004, Vol. 28(3). – P. 233–239.

УДК 372. 881.22

**М. Л. Горожанкина**

(МГЛУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, проф. Г. М. Фролова*

### **РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЯЗЫКА СМИ**

*Исследуется проблема использования языка СМИ на уроках иностранного языка для развития лингвокультурной компетенции. Уточняется понятие «язык СМИ», обосновывается эффективность использования языка СМИ в обучении. Приводятся разработанные автором задания, позволяющие оценивать уровень сформированности лингвистической компетенции у изучающих английский язык.*

В современном мире, где глобализация является одной из важнейших тенденций развития, культурная сфера общественной жизни очень сильно изменилась. Взаимодействие, взаимовлияние и взаимопонимание между представителями разных культур способствуют успешности межкультурной коммуникации.

Какая сфера жизни общества имеет наибольшее влияние на развитие культуры? Ответ прост. Это – СМИ.

Средства массовой информации и новые электронные технологии продолжают активно развиваться. Распространение газет, телевидения и Интернета способствовало появлению единого информационного поля. Благодаря этому каждый может быть в курсе культурных событий как местного, так и мирового масштаба. Информационные технологии позволяют получить доступ к таким ведущим информационным источникам, как BBC, Euronews, Eurosport, The Times, The Guardian и т. д. Кроме того, они доступны онлайн. Другими словами, современные средства массовой информации сделали общение в современном мире практически безграничным, у людей появилась возможность очень быстро и оперативно узнавать новости о других культурах, а культурные концепты и тенденции развития перестали отражать особенности одного региона, а вышли на мировой уровень [1].

Говоря о средствах массовой информации, важно отметить, что они обладают своим собственным языком – языком СМИ. Понятие язык СМИ может быть определено как совокупность письменных и устных средств языка, используемых различными каналами связи и информационными источниками для передачи новостей, сведений, данных. Язык СМИ отражает не только особенности изучаемого языка, но и культуру. Знакомство с языком СМИ может быть полезным для студентов, изучающих иностранный язык, в частности потому, что в медиатекстах содержится информация о стране изучаемого языка, о жителях, городах, исторических местах, традициях и обычаях, о государственном и политическом устройстве, и т. д. Читая и анализируя медиатекст, студенты получают самую свежую и актуальную информацию о другой культуре, что способствует лучшему пониманию языковой ситуации в стране изучаемого языка. Более того, изучение языка СМИ помогает углублению фоновых знаний и эрудиции студентов [2; 3; 4].

В этой связи уместно упомянуть термин «межкультурное общение». Межкультурное общение – это взаимодействие представителей разных культур, целью которого является взаимопонимание и правильная интерпретация получаемой информации. Неотъемлемой частью межкультурного общения является лингвокультурная компетенция – сформированная система знаний о стране изучаемого языка, ее культурных особенностях, традициях и обычаях, а также умение применять ее на практике, в общении с представителями других культур [3].

Изучение языка СМИ может быть важно с той точки зрения, что оно способствует лучшему пониманию особенностей межкультурного общения. Язык СМИ отвечает всем требованиям, которые

необходимы для формирования лингвокультурной компетенции и может быть использован в процессе обучения иностранному языку.

Во-первых, язык СМИ помогает студентам приобрести необходимые знания о стране изучаемого языка, культурных традициях, менталитете и поведении. Существует огромное количество программ с участием политиков, звезд, знаменитостей и обычных людей, которые представляют собой хороший визуальный пример того, как носители языка ведут диалог и держатся на публике и в жизни. Благодаря своей наглядности такие шоу могут стать незаменимым помощником в развитии лингвокультурной компетенции. Важным здесь является еще и то, что в наши дни практически все обладают доступом к интернету и могут просматривать интересующие их видео в любое время суток и из любой точки мира. Именно эти особенности выделяют видеоматериалы из других медиатекстов в средствах массовой информации, видеоматериалы в наши дни – это эффективный способ воздействия на общественное сознание.

Во-вторых, язык СМИ помогает не только «зазубрить» основные языковые единицы, но и проследить прагматику их использования. Это умение необходимо для того, чтобы речь студента на иностранном языке звучала вежливо, естественно и отвечала требованиям ситуационного контекста. Более того, язык СМИ помогает студентам сравнить использование языковых моделей иностранного языка с их аналогами в родном языке. Это способствует преодолению межъязыковой интерференции, а следовательно, меньшему количеству ошибок в письменной и устной речи.

И, наконец, язык СМИ помогает развить навыки и умения, необходимые для успешного общения с представителями иной культуры. Из ТВ и радио новостных программ, шоу, из газет и журналов на иностранном языке можно узнать, как представители других культур выражают свои мысли, чувства и эмоции. Обладая этими знаниями, студенты становятся более открытыми к другим культурам, толерантнее к их представителям, могут лучше понять «странное» поведение представителей иной культуры.

Приведем наглядный пример того, как язык СМИ может использоваться на занятии для формирования лингвокультурной компетенции [2].

*Read the following sentences and explain the meaning of the words in bold.*

***The European commission** has called on the member states to admit a share of some 50 thousand asylum seekers from Africa and the Middle East who've recently arrived in Europe.*

***Brexit Secretary** will lead the UK team of negotiators into their fourth round of talks with **EU** officials in Brussels on Monday.*

*The Tories* gathered in Manchester for their conference about the approach of Brexit.

*The Republican contender* Donald Trump has won *the Primaries* in the key state of Michigan.

Among *the Democrats*, Hillary Clinton secured a *comfortable* victory in Florida and further wins in three more states.

Theresa May has pledged to continue to 'work closely' with the EU after *Brexit*, as she arrived for her first *Brussels summit* as *prime minister*.

The prime minister has promised to trigger *Article 50 of the Lisbon Treaty* – beginning two years of formal exit negotiations with the EU – by the end of next March.

According to *the senior officials* at the highest levels of European governments, allowing Britain favourable terms of exit could represent *an existential danger* to the EU.

The US has expanded its controversial *travel ban* to include people from North Korea, Venezuela and Chad. *The White House* said the restrictions follow *a review of information* sharing by foreign government.

*Polls* suggest Mrs Clinton is ahead nationally and in *key battleground states*.

The German Government has approved *a draft bill* intended to dramatically reduce European Union citizens' access to the country's *social welfare system*.

Hillary Hillary Clinton, American *ex-secretary of state*, has written a book titled 'What Happened'. The title is interpreted in many ways, but Mrs Clinton says that despite any personal flaws *the elections* were *a perfect political storm*.

According to *the senior officials* at the highest levels of European governments, allowing Britain favourable terms of exit could represent *an existential danger* to the EU.

The US has expanded its controversial *travel ban* to include people from North Korea, Venezuela and Chad. *The White House* said the restrictions follow *a review of information* sharing by foreign government.

Данное упражнение помогает оценить уровень сформированности лингвокультурной компетенции у студентов, т. к. в нем содержится большое количество аутентичной информации, используются различные художественные приемы, например, метонимия и метафора. Объяснение данных аспектов способствует детальному изучению реалий стран изучаемого языка, результатом которого может стать полное и точное понимание прочитанного текста. Более того, данное упражнение может помочь при классификации ошибок, которые допускают студенты, а именно, проследить, действительно ли это ошибки лингвострановедческого характера. Возможно, студент испытывает

языковые трудности или трудности психологического характера, которые мешают ему показать уровень владения лингвокультурной компетенцией. В данном случае такое упражнение может эффективно использоваться преподавателями иностранного языка для устранения трудностей разного характера при обучении иностранным языкам.

Таким образом, можно сделать вывод, что язык СМИ непосредственно влияет на развитие лингвокультурной компетенции. Благодаря средствам массовой информации человечеству удалось создать единое информационное и культурное пространство, с которым можно познакомиться, изучая язык СМИ. Медиатексты отражают многообразные и многоплановые изменения в культуре и актуальное состояние изучаемого языка. Лингвострановедческая информация, содержащаяся в медиатекстах, помогает учащимся приобрести фоновые знания о культуре страны изучаемого языка, понять принцип использования имен собственных, поговорок, пословиц, названий, описывающих культурные реалии стран изучаемого иностранного языка.

### **Список использованной литературы**

1. Добросклонская, Т. Г. Язык средств массовой информации: учебное пособие / Т. Г. Добросклонская. – М. : КДУ, 2012. – 116 с.
2. Шеваринова, Е. И. Формирование межкультурной компетенции у студентов языковых факультетов средствами англоязычных видео и медиатекстов : дисс. ...канд. пед. наук. МПГУ, Москва, 2016. – 197 с.
3. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.
4. Sanderson, P. Using Newspapers in the classroom / P. Sanderson. – UK: CUP, 1999. – 275 p.

**УДК 37.091.33-028.22:811.111**

***М. В. Данилин***  
(МГОУ, Москва)

***Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. И. Четвернина***

### **АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ТЕСТ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ**

*В статье описывается тест для определения уровня аудитивных навыков английского языка, необходимых для успешного аудирования*

*в среде, максимально приближенной к аутентичной. Излагается структура теста, принципы языкового наполнения и система приписываемых баллов. Предлагаются идеи по совершенствованию описанного теста.*

Аудиовизуальные средства обучения получают все большую популярность в практике обучения иностранным языкам [1; 2]. При этом аутентичные видеоматериалы (АВМ) все чаще становятся частью как издаваемых и переиздаваемых изданий зарубежных УМК по английскому языку. В этих условиях особенно важно, чтобы учащиеся, занимающиеся по программам, подразумевающим использование АВМ, имели необходимый для успешного достижения понимания материала уровень развития базовых умений аудирования.

Как известно, аудирование невозможно без развитых аудитивных, или слуховых, навыков, которые предполагают формирование действий и операций по узнаванию отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений. За успешное выполнение вышеназванных действий отвечают психофизиологические механизмы аудирования, называемые также слухомоторными анализаторами. К ним относятся следующие: 1) речевой слух, обеспечивающий успешное восприятие речевого потока посредством узнавания знакомых образов; 2) долговременная и оперативная память (слуховая и, в случае с АВМ – еще и зрительная). Кроме этого, здесь также важен ментальный лексикон – совокупность знаний о словах, их значениях и взаимосвязи между ними в сознании человека, включая вероятностный прогноз [3, 4, 2].

Проблеме исследования процессов аудирования, в том числе в условиях применения АВМ посвящено немало лингводидактических работ [1; 4 и целый ряд других]. Анализ этих работ показывает, что при формировании и/или совершенствовании основных умений в обучении аудированию весьма важным является вопрос о том, каким образом возможно определить текущий уровень базовых навыков аудирования.

В настоящей работе описывается разработанный автором вводный аудиовизуальный тест, который позволяет оценить уровень аудитивных навыков учащихся, чье обучение аудированию проходит через АВМ.

В качестве источников аутентичного материала в тесте применяются АВМ сервиса YouTube – отрывки из игровых и неигровых видеоматериалов, представленные в свободном доступе с возможностью скачивания с самого сервиса.

Тест состоял из четырех частей-секций, каждая из которых отвечает за проверку определенного механизма или их совокупности.

В первой части теста просматривались видео-отрывки длительностью не более пятнадцати секунд, после этого учащиеся должны были воспроизвести письменно на выданном им бланке слово, которое они услышали в конце отрывка и перевести его на русский язык. При необходимости прослушивание отрывка можно было повторять, однако надо было указать, с какого просмотра слово было распознано. Вторая часть проходила таким же образом, только в данном случае надо было распознать словосочетание. В третьей части распознаванию подлежали целые фразы, прозвучавшие в отрывках, при этом записать их разрешалось настолько полно, насколько удалось распознать. Просмотреть каждый отрывок давалось не более трех раз.

Во всех заданиях теста предъявлялись такие отрывки, слова и словосочетания, которые соответствовали уровню знания языка A1-C1 по системе Общеввропейских компетенций владения иностранным языком, а также иллюстрировали основные фонетические варианты английского языка (британский и американский). Информация об отношении слов к уровням владения языком была взята из онлайн-версии Cambridge Dictionary.

При этом были задействованы фрагменты, содержащие предложения следующих типов:

а) оканчивающиеся одной лексической единицей, относящейся к уровням A1-B2; («I'm thinking of an **oven**»);

б) оканчивающиеся устойчивым словосочетанием (phraseological unities and collocations – данный термин используется в понимании [5]) уровня B2-C1; (« You ask for something **in return**»);

в) связанные одной тематикой. («**Shyness is about fear of social judgement**»).

В четвертой части предъявлялись АВМ длительностью до двух минут. Сначала показывалась первая половина отрывка, обрывающаяся на законченной фразе. После этого выдавался бланк, на котором учащийся записывал ответы на пять заданий по воспринятому тексту видеоматериала. В случае если выполнить их сразу не удавалось, была возможность сделать это при втором просмотре. То же самое проделывается со вторым отрывком и пятью заданиями к нему. В обоих случаях по ходу выполнения необходимо было указать, с какого просмотра (первого или второго) было выполнено то или иное задание, а невыполненные оставляются незаполненными.

Общая характеристика предъявленных материалов представлена в Таблице 1.



Таблица 1 – Структура теста на определение уровня сформированности аудитивных навыков с применением АВМ (выборка составила 15 АВМ-отрывков)

| Раздел теста | Виды заданий  | Кол-во заданий |
|--------------|---|----------------|
| Part 1       | распознать слово в контексте                        | 8              |
|              | указать, сколько раз потребовалось прослушать текст | 8              |
|              | перевести слово                                     | 8              |
| Part 2       | распознать устойчивое словосочетание в контексте    | 3              |
|              | указать, сколько раз потребовалось прослушать текст | 3              |
|              | перевести словосочетание на русский язык            | 3              |
| Part 3       | распознать целое предложение (3 единицы)            | 3              |
|              | указать, сколько раз потребовалось прослушать текст | 3              |
| Part 4, 1    | дать краткий ответ                                  | 2              |
|              | вписать слово из контекста                          | 1              |
|              | дать перевод текста                                 | 1              |
|              | выбрать верный вариант из предложенных              | 1              |
| Part 4, 2    | дать краткий ответ                                  | 2              |
|              | вписать слово из контекста                          | 1              |
|              | дать перевод текста                                 | 1              |
|              | идентифицировать британский вариант произношения    | 1              |
| Итого        |   | 49             |

Оценивание теста проводится путем присвоения более высокого балла более сложным словам/словосочетаниям. Так, в части № 4 распознаванию слова присваивается 1 балл, а заданию, где необходимо записать краткий ответ на вопрос, требующий относительно высоких аудитивных навыков – 3 балла. Баллы за каждое выполненное учащимся задание суммируются.

Помимо этого, существует система «штрафов». Так, за слово, распознанное со второго раза, отнимается 25 % от максимального балла, с третьего – 50 % баллов. Четвертый и последующий оцениваются в 0 баллов. За орфографические ошибки (spelling mistakes) в части № 3, которые искажают значения слов, снимается половина возможных баллов с каждого слова.

Более подробно система баллов представлена в Таблицах 2, 3 и 4.

Таблица 2 – Система оценивания Частей № 1 и 2

| Уровень слова/<br>словосочетания | Распознавание<br>слова<br>(макс. балл) | Кол-во прослушиваний |      |     | Достижение<br>понимания<br>(верный<br>перевод) |
|----------------------------------|--|----------------------|------|-----|--|
|                                  |  | 1                    | 2    | 3   |  |
| A1 (2 единицы)                   | 1                                      | 1                    | 0,75 | 0,5 | 3  |
| A2 (2 единицы)                   | 2                                      | 2                    | 1,5  | 1   | 4  |
| B1 (2 единицы)                   | 3                                      | 3                    | 2,25 | 1,5 | 5  |
| B2 (5 единиц)                    | 4                                      | 4                    | 3    | 2   | 6  |

Таблица 3 – Система оценивания Части № 3

| Уровень сложности слова<br>(три единицы) | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 |
|--|----|----|----|----|----|
| Приписываемый балл                       | 1  | 2  | 3  | 4  | 10 |

Таблица 4 – Система оценивания Части № 4

| Задания            | № 1 | № 2 | № 3 | № 4 | № 5 |
|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Приписываемый балл | 3   | 1   | 2   | 3   | 2   |

Надежность описанного теста проверялась путем сопоставления результатов двух групп учащихся: студенты 4 курса факультета романо-германских языков МГОУ и учащиеся 10 классов МБОУ «Гимназия № 1» гор. Мытищи. В обеих группах было по двадцать чел. Сопоставительный анализ результатов дает основание говорить о надежности теста: средний балл в группе студентов составил 132, в группе школьников – всего 32.

В заключение заметим, что варианты разработанного нами теста размещены в свободном доступе на платформе GoogleForms (URL: <https://goo.gl/forms/D2aIq78cpuAop78m1>; <https://goo.gl/forms/wrJo0S094nDWPVjD3>). Данные тесты могут использоваться учителями для определения уровня аудитивных навыков учащихся перед началом учебного процесса английскому языку с применением АВМ, например в рамках элективных курсов. Тем не менее мы полагаем, что для полного раскрытия потенциала данного теста необходимо в дальнейшем дополнить базу заданий расширенным набором лексических единиц, диалектов отбираемых АВМ (Australian English, Cockney Accent и др.), а также включением случайного выбора вопросов.

## Список использованной литературы

1. Ариян, М. А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие / М. А. Ариян, А. Н. Шамо́в. – М: Флинта, 2017. – 253 с.
2. Sanders D. A. Auditory perception of speech: An introduction to principles and problems. – London: Prentice-Hall, 1977. – 246 p.
3. Гальскова, Н. Д. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие / А. П. Василевич, Н. В. Акимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 350 с.
4. Rost, M. Teaching and researching listening / M. Rost. – UK: Pearson Education Limited, 2011. – 407 p.
5. Прохорова, Н. М. Английская лексикология. English Lexicology: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 239 с.

УДК 811.112.2`42:659:378.4(430)

**М. В. Ерошина**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. В. И. Мохова*

### **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАТИВНОСТИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ УНИВЕРСИТЕТОВ ГЕРМАНИИ)**

*Рассматривается актуальность рекламы в сфере высшего образования. Описываются лингвистические средства и психологические приемы воздействия в образовательной рекламе. Выделяются общие положения, которые влияют на выбор абитуриентами университета. Делается вывод о том, что образовательные учреждения определенно нуждаются в рекламе, чтобы выдерживать конкуренцию на рынке.*

Развитие рыночных отношений во всем мире привело к тому, что образование уже не просто бесплатная привилегия, а товар, услуга нематериального характера. Соответственно возросла и роль рекламы в сфере образовательных услуг [1]. Этим и обусловлена актуальность данной проблемы, тем более, что лингвистический интерес к рекламным текстам является уже неотъемлемой частью науки. По словам

исследователя массовой коммуникации К. М. Дегена, «реклама является одним из инструментов воздействия на сознание массового реципиента, которое может привести к изменениям в обществе» [2, с. 195].

В сфере высшего образования можно выделить две функции рекламы: маркетинговую и социальную. Благодаря последней происходит расширение образовательного пространства учебного заведения, развитие учебно-научного сотрудничества, укрепление его связей с партнерами.

Особое место занимает именно вопрос о поступлении в тот или иной университет, так как от данного выбора зависит дальнейшее материальное положение человека, а также чувство самоутверждения. Принадлежность к какой-либо социальной группе, самоуважение, общественное признание определяют уровень и качество образования. Фраза «Ihre Ausbildung – Ihre Zukunft» неспроста стала довольно популярным слоганом.

Важно подчеркнуть, что рекламные тексты в сфере образования отличаются от других видов потребительской рекламы по ценностным характеристикам. По словам О. И. Сигуля «образовательная реклама имеет ярко выраженный идеологический модус и отличается от торгово-промышленной рекламы по параметру оценочности» [3, с. 111]. Также следует подчеркнуть, что целевая аудитория, на которую направлена определенная образовательная реклама, делится по возрастным, интеллектуальным, социально-культурным и другим особенностям.

Как и все виды потребительской рекламы, образовательная реклама использует различные языковые средства и психологические приемы воздействия. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

В прагматическом аспекте для рекламы в сфере образования необходимы убедительные аргументы, поскольку для успешного продвижения данной услуги на рынке абстрактные рекламные образы не подойдут. Рассмотрим основные аргументы, стимулирующие приобретение рекламируемой услуги.

Во-первых, нужно отметить экономические аргументы. Огромную роль играет уровень будущей заработной платы. Многие отталкиваются от размера стипендии в процессе обучения и возможных льгот. Например: *Studieren kostet Geld. Wer Miete, Lebensmittel und Studentenwerksbeitrag nicht alleine oder mit Unterstützung seiner Eltern zahlen kann, hat verschiedene Möglichkeiten zur Studienfinanzierung - vom BAföG über die Aufnahme eines Studienkredits bis hin zum Nebenjob oder Stipendium. Technische Universität München.*

Во-вторых, социальные аргументы. Обществом высоко ценится профессиональное и социальное положение, престиж образовательного

учреждения, известность работающих в университете преподавателей. Например: *Das Präsidium der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften hat den LMU-Sinologen und Präsidenten der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Professor Thomas O. Höllmann, zum Vizepräsidenten gewählt. LMU.*

В-третьих, аргумент, связанный с перспективой международного общения. Ценится возможность обучения с иностранными студентами, преподавателями, возможность прохождения практики за границей, получения международного диплома. Например: *Die Universität Heidelberg versteht sich als Forschungs-universität mit inter-nationaler Ausstrahlung. Universität Heilderberg.*

В-четвертых, аргументы, касающиеся организации образовательного процесса. Речь идет о проведении занятий на высоком уровне, использовании различных методов обучения. Например: *Kursprogramm „Stark im Studium“. Hier finden Sie zahlreiche Kurse zu den Themen Wissenschaftliches Schreiben, Effektives Lernen, Zeitmanagement, Stressbewältigung und Prüfungsangst. Universität Heilderberg.*

В-пятых, аргументы, связанные с перспективой развития личности – возможности самовыражения через науку, культурный рост, гарантированное трудоустройство по окончании обучения. Например: *Die TUM unterstützt Sie beim Bewerbungsprozess und Ihrer beruflichen Karriereplanung. Technische Universität München.*

Материалом данного исследования послужила реклама высших учебных заведений, размещенная в Интернете, на веб-сайтах немецких университетов.

В настоящее время рекламные тексты в сфере высшего образования очень распространены, поскольку это один из способов воздействовать на целевую аудиторию. Сеть Интернет занимает большую часть жизни общества, поэтому важно иметь влияние и здесь.

Убедить человека сделать нужный выбор университета можно с помощью следующих аргументов: ссылка на авторитет, отзывы выпускников и учащихся.

Рассмотрим несколько примеров.

В образовательной рекламе часто встречаются имена собственные, антропонимы:

*Wilhelm von Humboldts Idee, eine Universität neuen Typs zu gründen, wurde 1810 Realität. Die Einheit von Lehre und Forschung, die Freiheit der Wissenschaft und eine allseitige Bildung der Studenten wurden nicht nur Leitbild für Preußens neue Alma Mater, sondern weltweit. Eine neue Ära von Universität und Wissenschaft begann. (Humboldt-Universität zu Berlin).*

В данном случае речь идет о Вильгельме Гумбольдте, личности, которая известна каждому образованному человеку, и которая бесспорно вызывает уважение. Следовательно, и об университете сразу складывается положительное впечатление.

Еще одним способом привлечения является указание на рейтинг учреждения:

*Die Humboldt-Universität zu Berlin gehört seit dem 15. Juni 2012 zu den elf Exzellenzuniversitäten Deutschlands. (Humboldt-Universität zu Berlin.)*

*Die Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München ist die erfolgreichste Universität im bundesdeutschen Exzellenz-Wettbewerb: In der zweiten Phase der Exzellenzinitiative, deren Ergebnisse im Juni 2012 bekannt gegeben wurden, wurden alle eingereichten Anträge der LMU – vier Graduiertenschulen, vier Exzellenzcluster sowie das Zukunftskonzept LMUexcellent – bewilligt (LMU).*

Конечно, гораздо приятнее поступать в университет, который успешен и пользуется популярностью, так как данные пункты в нашем подсознании дают нам веру в качество образования.

Еще одно соображение. Современная реклама должна быть креативной, чтобы привлечь внимание целевой аудитории. Под креативом понимаются психологические, технические и художественные приемы, применяемые для формирования спроса.

Если говорить о языковых средствах, то наиболее употребляемым стилистическим средством в рекламных сообщениях можно считать метафору: она выполняет функцию повышения выразительности речи и функцию убеждения. Метафора не должна быть абсолютно ясной и логичной. Лучшей метафорой будет та, которая дает возможность домысливания. Данный прием усиливает влияние и эмоциональную глубину коммуникации.

Рекламная метафора представляет скрытое сравнение услуги, благодаря которому можно компактно донести информацию до аудитории. Такой прием улучшает восприятие текста и его запоминание.

Приведем примеры из реальных рекламных тестов.

Рассмотрим модель «Ausbidung – Reisen». Данное сочетание как бы подразумевает развитие, движение, достижения, благодаря полученному образованию:

*Der Weg zum Erfolg, Der Weg zur erfolgreichen Karriere, der Weg in den Beruf, der Weg zum Besten, die Einweisung ins Leben, der Schritt in die Zukunft.*

Путешествие – это движение по заданной траектории, а с точки зрения образования путешествие – это путь к определенной поставленной цели: *Dein Kurs auf den Erfolg, In der richtigen Richtung.*

Например, слоган *Der erfolgreiche Start* рисует в воображении образ самолета и автомобиля, символизирующий стремительность, восхождение – процесс достижения целей. Данное словосочетание подразумевает восхождение по карьерной лестнице в будущем. Выбор определенного учебного заведения является хорошей перспективой для профессионального роста.

Следующая модель «Ausbildung – Sport». Спорт всегда был и будет неотъемлемой частью жизни людей, поэтому данное направление в рекламе приветствуется. Например:

*Dein Treffer in die Zukunft, der Schutz deiner Zukunft, der Sprung nach oben, der Ruck vorwärts.*

Сравнение образования со спортом, указывает на некоторую равносильность этих понятий. Чтобы достичь хороших результатов, необходимо приложить максимум усилий и регулярно заниматься.

Конечно, не у всех подобные метафоры вызовут интерес и одобрение. Но тем, кто обладает силой воли, стремлениями, кто готов к переменам, т.е. качествами необходимыми для спорта, слоганы по такой модели импонируют.

Метафорическая модель «Ausbildung – Instrument» представляет образование как предмет, помогающий стать успешным:

*Die Fremdsprachen - der Schlüssel für eine erfolgreiche Zukunft in 21 Jahrhundert!*

Рекламный слоган лингвистического центра в Германии *Carl Duisberg Centrum* построен именно по этой модели. Он достаточно креативен, может привлечь внимание образностью и вселить надежду выучить язык до совершенства.

Следующая модель «Ausbildung – Kapital» говорит о том, что образование является в будущем источником доходов. Под капиталом понимаются денежные средства, собственность, имущество и т. д. А капитал в образовании – это умения, знания и навыки людей.

Затраты на образование, усилия человека являются инвестициями, которые определяют успешность будущей карьеры, величину будущего дохода:

*Die Investition in die Bildung, die Investition in die Zukunft, der Beitrag an die Zukunft, das Pfand Ihres Blühens.*

Подобные слоганы вселяют уверенность на успех в будущем. Они служат некоторым доказательством того, что труды окупятся.

### Список использованной литературы

1. Калашова, А. А. Вербальные компоненты рекламного текста как прагматически обусловленные элементы рекламного дискурса / А. А. Калашова // Вестник Адыгейского государственного университета.

Сер.: Филология и искусствоведение. – 2013. – вып. 2 (121). – С. 65–69.

2. Degen, K. M. Werbung fiir ubermorgen / K. M. Degen. – Zurich, 1995. – 249 S.

3. Сигуля, О. И. Приемы аргументации в сфере образовательных услуг (на материале PR-текстов печатных СМИ) / О. И. Сигуля // Вестник Омского университета. – 2006. – № 2. – С. 111–115.

4. Зирка, В. В. Манипулятивные игры в рекламе: лингвистический аспект: монография / В. В. Зирка. – Днепропетровск: ДНУ, 2004. – 294 с.

**УДК 373.5.091.33:811`243` :398.9**

**Т. В. Ерошкина**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

**ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ,  
ПОСЛОВИЦАМИ И ПОГОВОРКАМИ НА УРОКАХ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

*Приводится анализ работы с фразеологией на уроках иностранного языка в государственном образовательном учреждении. Доказано значение и важность внедрения данного аспекта в школьную программу. Рассмотрены сложности, и отмечены примеры и приемы использования фразеологических выражений при проведении уроков иностранного языка.*

Как известно, изучение иностранного языка в настоящее время приобрело особую актуальность, что подтверждается в том числе высокими требованиями к уровню и качеству языковой подготовки современных школьников, которые зафиксированы в Примерных программах по учебной дисциплине. Эти повышенные требования обусловлены задачей, которую общество ставит перед теорией обучения иностранным языкам, – задачей, связанной с развитием личности обучающегося средствами изучаемого языка, способной к диалогу культур, в рамках которого проходит обмен ценностями духовной и материальной культуры между представителями разных лингвокультур. При решении данной задачи особую актуальность приобретает проблема формирования у обучающихся способности ориентироваться в культуре изучаемого языка, неотъемлемой частью которой являются фразеологизмы, пословицы и поговорки, поскольку они вносят



решающий вклад в формирование концептуальной и языковой картины мира конкретной лингвокультуры.

В составе языковой картины мира можно выделить специфическую фразеологическую картину мира, т. е. картину мира, описанную этими языковыми средствами и наделенную ярко выраженной национальной спецификой, т. е. отражающей историю народа, обычаи и его характер. Во фразеологической картине мира ярко проявляются особенности национального мировидения. Более того, существование культурной картины мира служит объективным основанием для диалога культур, в рамках которого, как отмечают лингвисты и лингводидакты проходит обмен образами сознания и образами деятельности между представителями разных культур. Это особенно важно при обучении иностранному языку в контексте современных межкультурных идей. Это подтверждает также актуальность обращения к методике обучения фразеологизмам, пословицам и поговоркам иностранного языка.

Следует признать, что на уроках иностранного языка обучению этим языковым явлениям отведено недостаточное количество времени. Вместе с тем, как известно, их роль в устной и письменной речи довольно высока. Во-первых, именно они делают речь богаче и выразительней и кроме того, экономичней, поскольку помогают выразить мысль более кратко, позволяя в определенных ситуациях обходиться без сложных грамматических конструкций. Во-вторых, они позволяют школьникам лучше понять иностранную культуру, так как, владея этими выражениями, они получают уникальную возможность сопоставлять их значения со значениями соответствующих эквивалентов родного языка и тем самым сравнить культуру страны изучаемого языка с культурой нашей страны. В-третьих, знание фразеологических оборотов, пословиц и поговорок – это ещё и накопление внеязыковой информации, что позволяет расширять не только лингвистический, но и общий кругозор школьников.

Отсюда очевидна актуальность развития у обучающихся умения понимать значение данных лексических средств в тексте или в речи носителя изучаемого языка, использовать их как в устном виде речевой деятельности, так и в письменном, например, при написании статей, заметок, книг.

При разработке методики обучения этим средствам требуется вначале уточнить содержание понятий «фразеологизм», «пословица» и «поговорка».

*Фразеологизм* – это устойчивое выражение с самостоятельным значением, близким к идиоматическому.

*Пословица* – краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм.

*Поговорка* представляет собой краткое устойчивое выражение, преимущественно образное, не составляющее (в отличие от пословицы) законченного высказывания [1].

Пословица или поговорка могут быть фразеологизмом, а фразеологизм – это далеко не всегда именно пословица или поговорка. При обучении целесообразно сделать на этом акцент и объяснить это учащимся.

В лексикологии существует множество различных классификаций устойчивых выражений. Соответственно существует большое количество видов фразеологизмов, пословиц и поговорок, которые можно использовать для обучения разным языковым аспектам. Например:

– при обучении лексике (ср. *Tag und Nacht, Art und Weise, Essen wie ein Spatz*);

– при обучении грамматике [2]:

– неправильные глаголы (*Es ist gehüpft wie gesprungen*);

– склонение прилагательных (*Ein blinder Passagier*);

– степени сравнения прилагательных (*Das Ei will klüger sein als die Henne*);

– множественное число существительных (*Andere Länder, andere Sitten*);

– предлоги (*Der Appetit kommt beim Essen*);

– порядок слов (*Das Feuer, das mich nicht brennt, lösche ich nicht*);

– отрицание (*Mein Name ist Hase, ich weiß von nichts*);

– модальные глаголы (*Man muss das Eisen schmieden, solange er heiß ist*);

– местоимения (*Wer Honig haben will, darf die Bienen nicht scheuen*) и т. д.

После рассмотрения вопроса о лингводидактической значимости устойчивых выражений и аспектов, перейдем к технологии их внедрения в обучение иностранным языкам.

В образовательной практике нередко можно увидеть, как учитель предлагает старшеклассникам заучивать их наизусть списком. Считаем такой подход непродуктивным и уж тем более исключаем его из работы с учащимися основной школы. Отдельные учителя предлагают знакомить учеников с фразеологизмами, пословицами и поговорками уже на начальном этапе обучения в рамках обучения фонетическому аспекту иностранного языка. Однако большинству школьников трудно даются одновременное предъявление новых звуков и незнакомых слов, что может привести к потере ими мотивации изучения иностранного языка. Поэтому, на наш взгляд, лучше всего вводить те или иные выражения на том этапе, когда дети уже уверенно владеют звуками и звукосочетаниями, то есть, начиная с 6 класса, если изучение

иностранного языка происходит с 1–2 класса, и с 7–8 классов, если изучение происходит с 5 класса.

В обучении фразеологизмам, пословицам и поговоркам можно выделить 2 этапа: 1) введение (первичное знакомство) и 2) закрепление (вторичное и последующее использование). Приведем примеры некоторых заданий, которые могут быть использованы на каждом из названных этапов.

Первый этап – введение:

– Использование в качестве эпиграфа к той или иной теме – (например, для изучающих английский язык при прохождении темы «Мой друг» эпиграфом может выступать пословица *A friend in need is a friend indeed*, а темы «Мой дом/ моя семья» *East or west home is best*).

– Угадывание части слова в выражениях, опираясь на рифму (*Mit Geduld und Zeit kommt man auch weit*).

– Перевод с иностранного на родной язык, поиск аналога.

– Знакомство с выражением в рамках изучения лексики (например, тема – «Погода», выражение – *идёт дождь*, фразеологизм – *Es regnet wie in Strömen*)

Второй этап – закрепление:

– Использование в качестве языковой разминки в начале урока (с опорой на компьютерную презентацию).

– Проведение конкурсов – «Кто знает больше всего пословиц и поговорок» по группам в рамках одной темы или всех ранее изученных.

– Показывается картинка, и нужно угадать, что за пословица.

– Соединять фрагменты пословицы.

– Дать синонимы к пословицам (заменяя глагол или все выражение).

– Каждый индивидуально готовит выражение заранее дома и делится с классом в начале или конце урока.

– Игра «Крокодил». Учитель готовит карточки с выражениями, каждый ученик по очереди вытягивает одну и описывает классу ее содержание с помощью жестов.

С какими трудностями можно столкнуться при выполнении этих заданий и как их можно избежать?

– *Дети могут не знать значения всех слов, из которого состоит фразеологизм/пословица/поговорка.*

Выражение не будет усвоено детьми, если большинство слов в сочетании для них являются новыми. Следует давать детям выражения на базе уже изученного материала. Допустимое количество незнакомых слов или конструкций 1-2.

– *Дети не хотят учить предложенные выражения, аргументируя тем, что никогда не будут использовать их в живой речи.*

Учителям стоит следить за актуальностью того или иного выражения, показывать ученикам видео или выдержку из текста с их употреблением.

– *Дети знают выражения, но не используют их в речи.*

Следует создать беседу/диалог с обсуждением того или иного выражения. Провести конкурс на самое частое использование фразеологизмов.

– *Дети не понимают смысл выражения и не могут его использовать.*

Следует объяснить значение всех слов, значение фразеологизма/пословицы/поговорки в целом и привести аналог из родного языка.

В заключение хотелось бы ещё раз подчеркнуть важность и значимость фразеологических оборотов, пословиц и поговорок в речи человека и, соответственно, в обучении иностранному языку. Знакомство учащихся с этими языковыми средствами может быть и в начале урока, и в середине, и в его конце в зависимости от цели, которую преследует учитель в учебном процессе: хочет ли он провести речевую зарядку, чтобы настроить детей на урок, или это будет заключительная викторина, по итогам которой определяется и оценивается победитель, а, может быть, работа над фразеологизмами, пословицами и поговорками является ключевой задачей на конкретном уроке по какой-либо теме. Ведь подросткам нравится всё новое и неизвестное, в том числе то, что выходит за рамки учебной программы.

### **Список использованной литературы**

1. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru/>. – Дата доступа: 21.11.2017.
2. Кожемяко, В. С. Русские пословицы и поговорки и их немецкие аналоги / В. С. Кожемяко, Л. И. Подгорная. – СПб.: КАРО, 2006. – 192 с.

**УДК 811`243`36**

**Я. С. Жданова**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

**Научный руководитель: преподаватель Н. В. Брянцева**

### **ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ**

*В данной статье рассматриваются пути преодоления языкового барьера посредством грамматики, описывается сущность языкового*

*барьера и грамматические навыки как средство его преодоления. Показана взаимосвязь и роль грамматики в иноязычной речевой деятельности. Разработаны методы преодоления языкового барьера посредством грамматики.*

В сфере обучения иностранным языкам существует ряд проблем, с которыми сталкиваются как учащиеся, так и преподаватели. Такие проблемы как нехватка самодисциплины или мотивации у студентов, языковой барьер и т. д. относятся как к учащимся, так и к преподавателям. Например, если у студента проблемы с мотивацией, то перед преподавателем возникает задача мотивировать студента.

Изучение иностранного языка должно формировать коммуникативную компетенцию, в основе которой лежит свободное общение на иностранном языке. Изучение грамматики французского языка как одного из средств коммуникации в конечном счете выступает средством преодоления языкового барьера.

В первую очередь хотелось бы конкретизировать определение словосочетания «языковой барьер», так как зачастую происходит подмена понятий «лингвистический барьер» и «языковой барьер».

Лингвистический барьер – это неспособность говорить и понимать иностранный язык в связи с недостатком соответствующих знаний или навыков. Этот барьер принято считать объективным.

Языковой барьер – это неспособность осуществлять иноязычное общение вследствие психологического страха коммуникации.

Изучение грамматики иностранных языков, в частности французского, имеет важное место в овладении всеми видами речевой деятельности. По определению В. Г. Гака, грамматика является, во-первых, разделом языкознания, в котором изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания, а во-вторых, грамматическим строем языка, т. е. системой действующих в языке правил [1]. Существует множество методик, позволяющих вникнуть в грамматический строй французского языка, однако без понимания учащимися целей изучения грамматики полноценное овладение французским языком невозможно.

На протяжении долгого времени грамматика не являлась средством преодоления языкового барьера. При изучении грамматики студенты зачастую используют механическую память, которая является антиподом логической. В связи с этим студенты не всегда понимают, как использовать свои знания в потоке речи, хотя и блестяще усвоили материал. Возникает языковой барьер. Вероятнее всего, это связано с методикой преподавания грамматики, принятой ранее.

Методика была построена на «зазубривании» правил без какого-либо осмысления.

Также нельзя обойти стороной «неестественные» речевые ситуации, которые предлагаются как пример к правилу. Под «неестественными» речевыми ситуациями имеются в виду ситуации, которые очень редко встречаются в повседневном общении. Эти ситуации, конечно, отображают отражённую в правиле информацию, но не вызывают ассоциации настоящей непринуждённой беседы. Вследствие этого у студентов, которые зачастую полагают, что в процессе общения грамматические конструкции запомнятся «сами собой», пропадает интерес к изучению грамматики. Эта теория имеет место быть, однако у каждого процесс запоминания информации протекает по-разному, и если один всё легко и быстро схватывает, то другой не способен в ходе общения понимать структуру предложения, принцип его построения и те особенности контекста, которые в итоге и обуславливают выбор, например, глагольного времени либо наклонения.

Грамматические знания помогают языку полноценно функционировать в речи. Как утверждает методист Пенни Ур, «нет сомнений в том, что эксплицитное или имплицитное знание грамматических правил является базисом для владения языком» [2, с. 4].

Вышеперечисленные доводы, рассматривающие грамматику как структурно-образующий элемент языковой системы, позволяют выдвинуть данный аспект на передовые позиции в процессе коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку.

Основная задача студента в процессе изучения иностранного языка – запомнить как можно больше отдельных элементов языка, таких как слова и выражения. Однако возможности студента в этом плане ограничены. В связи с этим возникает потребность в некоторых закономерностях и правилах, которые позволили бы ему строить новые предложения. Логично предположить, что здесь на помощь приходит грамматика, т. к. она является описанием закономерностей языка, а средства для построения учащимися новых предложений представляются знанием этих закономерностей, т. е. грамматика является строительным материалом речи. Из этого можно сделать вывод, что грамматика – залог безграничного языкового творчества, которого не существует без преодоления языкового барьера.

Опираясь на грамматику, самые мотивированные студенты с лингвистическим чутьём могут достичь апогея в изучении иностранного языка. Как известно, зачастую коммуникативная компетенция таких обучающихся перестает развиваться, когда прогресс останавливается. На основании этого можно сделать вывод, что те, кто

не пользуется правилами, больше подвержены такому процессу, нежели те, кто этими правилами руководствуется.

При практическом использовании языка появляется потребность в обработке новой информации, и грамматика является своего рода наставником. Изученные и осмысленные правила находят своё отражение в речи. По мнению Р. Шмидта, «осознание этого факта и является необходимым условием для овладения языком» [цит. по З, с. 16]. Грамматический материал, который учащийся когда-то изучал, заранее направляет его внимание на реализацию в речи, тем самым косвенно влияя на изучение. Таким образом, грамматический материал заранее инструктирует учащегося в его последующем овладении языком.

Подводя итог, можно выделить некоторые методы преодоления языкового барьера посредством грамматики.

### 1. Понимание целей изучения грамматики.

Как было сказано ранее, студенты не всегда понимают цель изучения грамматики и в связи с этим «зазубривают» грамматические правила без образования логических цепочек. Механическая память – враг номер один для изучения языка в целом и преодоления языкового барьера в частности. Учащиеся должны осознавать тот факт, что грамматика является неотъемлемой частью коммуникации, и они должны понимать, как использовать свои знания не только в письменной форме, но и во всех остальных видах речевой деятельности.

### 2. Создание собственных условно-коммуникативных ситуаций в качестве примера к правилу.

Предложенные учебником примеры, отражающие суть правила, не всегда являются «удачными», так как не ассоциируются с ситуациями, возникающими при повседневном общении. Для лучшего усвоения грамматических правил студентам предлагается создать свои условно-коммуникативные ситуации, отражающие суть правила. В данном случае у студентов будут формироваться логические связи по отношению к тому или иному правилу. Данный метод помогает добиться автоматизма в употреблении грамматических конструкций в потоке речи. Следовательно, студенты начнут говорить грамотно и не будут бояться совершить ошибку, вследствие чего смогут преодолеть языковой барьер.

### 3. Практика иностранного языка.

Последний, но не менее важный метод – это практика иностранного языка. Данный метод помогает освоиться в иноязычной среде, а также эффективно повысить уровень владения языком, а полноценное владение языком равносильно преодолению языкового барьера.

Использование вышеперечисленных методов в совокупности ведёт к полному освобождению от языкового барьера. Конечно,

важно помнить, что языковой барьер – это психологическая неспособность говорить. Другими словами, языковой барьер возникает не из-за недостатка знаний, а из-за внутренних страхов самого человека. По этой причине самое важное правило в преодолении языкового барьера – не бояться говорить. Этот страх возникает в связи с тем, что студенты оценивают себя со стороны, полагая, что выглядят глупо, когда говорят на иностранном языке. Это приводит к страху ощутить неловкость, и студент просто прекращает говорить на иностранном языке, даже когда это необходимо.

В завершение хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что грамматические навыки являются неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции и занимают важное место в процессе достижения основной цели обучения иностранным языкам – свободной беседы на иностранном языке.

### **Список использованной литературы**

1. Гак, В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В. Г. Гак. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.
2. Ur, P. Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers / P. Ur. – New York: Cambridge University Press, 1999. – 148 p.
3. Thornbury, S. How to Teach Grammar / S. Thornbury. – Edinburgh : Pearson, 1999. – 189 p.

**УДК 811.112.2`36`42:2-534.3**

**Д. Д. Закидкина**  
(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. А. А. Елисеева*

### **ГРАММАТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ МОЛИТВ)**

*В статье исследуются тексты немецкоязычных молитв из молитвослова (Gebetbuch) с точки зрения функционирования в них категории адресованности и выявляются основные грамматико-синтаксические способы выражения обращений в этих текстах. Отмечается, что знание этих способов является важной составляющей социокультурной компетенции и потому подлежит включению в программу обучения немецкому языку.*



Молитвы, как канонизированный текст, являются основным обращением человека к Богу. Лексико-семантическим, семантико-прагматическим своеобразием молитв, а также особенностями их перевода занимались многие лингвисты (И. В. Плисов, Н. Н. Прокопьева, И. В. Матвеева, О. П. Бурканова, К. А. Архипова и др.), однако грамматическая структура молитв изучена недостаточно, чем и определяется актуальность данного исследования.

В словаре исторических терминов молитва определяется как «обращение священника либо самого верующего к Богу, сверхъестественным силам с просьбой о ниспослании блага и отвращении зла. Молитва – непременная часть религиозного культа, обязательный атрибут обрядов, богослужений или церковных праздников» [1].

По своему содержанию молитвы очень разнообразны. Церковь выделяет три их основных вида: славословие, прошение и благодарение. Выбор конкретного вида молитвы определяется целями, которые ставит перед собой молящийся человек. В связи с этим выделяют хвалебные молитвы, ходатайственные, покаянные, тайносовершительные, внешние и внутренние, домашние и церковные, общественные и частные, канонические, семейные, молитвы своими словами и другие [1].

Помимо вышперечисленных молитв, существуют так называемые основные молитвы, которые знает каждый верующий человек:

- «Символ веры» («*Ich glaube an den einen Gott, den Vater...*»);
- «Отче наш» («*Unser Vater*»);
- «Богородице Дево, радуйся» («*Gottesgebärerin und Jungfrau, freue dich*»).

Если свериться с содержанием молитвослова (Gebetbuch), молитвы можно условно разделить:

- молитвы отдельным святым, например святителю Николаю Чудотворцу (*Gebet an den heiligen Bischof Christi Nikolaus*);
- молитвы больших церковных праздников, таких как Рождество, Пасха, Троица и другие (*Weihnachten, Ostern, Pfingsten*);
- благодарственные молитвы (*Dankgebete nach der heiligen Kommunion*);
- просительные молитвы (*Morgengebete, Abendgebete*);
- молитвы на разные случаи жизни (*Gebete zu verschiedenen Gelegenheiten*) [1].

Все молитвы вне зависимости от содержания подразделяются на те, что читаются или поются в церкви (при этом верующие молятся не только за себя, но и за всех людей), и те, которые каждый человек читает самостоятельно дома, прося о своих нуждах или за своих близких.

Особое место в текстах молитв занимает обращение. Под обращением К. А. Архипова понимает компонент целого текста, который определяет его прагматическую заданность и тональность, в силу своих лексических, грамматических, функциональных и текстообразующих особенностей [2].

По мнению К. А. Архиповой, обращению свойственны следующие функции:

- 1) номинативная (адресат речи называется по имени);
- 2) вокативная (имя используется для привлечения внимания адресата);
- 3) регулятивная (присутствуют индикаторы социальных и межличностных отношений между коммуникантами в результате распределения и перераспределения коммуникативных ролей);
- 4) характеризующая (дается определенная оценка и характеристика адресата сообщения) [2].

Обращение – это один из способов выражения категории адресованности. Данная категория выражает коммуникативно-прагматическую, диалогическую направленность текста на субъект его восприятия и реализуется через содержащуюся в тексте программу его интерпретации, которая состоит из совокупности лингвистических способов и средств и нередко отличается определенной спецификой в текстах разных типов [2]. Средства выражения категории адресованности исследовали Б. П. Ардентов, Р. М. Гайсина, В. Е. Гольдин, Н. А. Николина, Т. В. Шмелева и многие другие.

Грамматико-синтаксический статус обращения понимается в современной лингвистике неоднозначно: с одной стороны как единица синтаксиса, с другой стороны как понятие, выходящее за рамки синтаксиса, из-за своей особой коммуникативной значимости. Молитвенные тексты стандартны по своей структуре и по грамматико-синтаксическим способам построения обращений в них.

При исследовании текстов немецкоязычных молитв из молитвослова (*Gebetbuch*) [3] были выявлены следующие грамматико-синтаксические способы выражения обращений в данных текстах:

- 1) Существительные в сочетании с согласуемыми определениями, выраженными:
  - одиночными прилагательными (*heilige Gottesmutter, heiliger Schutzengel, heilige Maria, gnädiger Gott*);
  - групповыми прилагательными (*allmächtiger, ewiger Gott; der gnädige und barmherzige Herr*);
  - прилагательными в превосходной степени (*der allmächtigste Schöpfer*);

– притяжательными местоимениями (*mein Herr und mein Gott; unsere Herrin und unsere Mutter*);

– словосочетаниями с существительными в родительном падеже (*heilige Maria, Mutter Gottes; Jesus, Sohn Gottes*).

2) Существительные с несогласуемыми определениями, выраженными:

– приложением (*Gott, unser Vater; Herr, unser Gott; Gott, du unsere Hoffnung und unsere Kraft*);

– придаточными определительными конструкциями (*barmherziger Gott, was kein Auge geschaut und kein Ohr gehört hat*).

Кроме того, на грамматико-синтаксическом уровне способы выражения обращений делятся на:

– обращения, актуализируемые с помощью комплекса грамматико-синтаксических схем, например: согласованное прилагательное в превосходной степени с конструкцией с существительным в родительном падеже и приложением (*das heiligste Herz Jesu, unseres Königs und Vaters*);

– обращения, выраженные простым одиночным наименованием адресата молитвы (*Gott, Herr, Vater*).

В немецкоязычной молитве адресатами выступают *Gott Vater* (Бог Отец), *Gott Sohn* (Бог Сын), *Gott heiliger Geist* (Святой Дух), *der dreieinige Gott* (Святая Троица), *heilige Jungfrau Maria* (Пресвятая Дева Мария), *Engeln* (Ангелы), *Erzengeln* (Архангелы), *Heilige* (Святые). Молитвенный текст обладает иллокутивной функцией, которая определяет значимость выбора оптимальной формы обращения. Данная функция оказывает воздействие на адресата, побуждая его таким образом совершить определенное действие [3].

Бог является творцом и создателем всего мира, поэтому обращение к Нему является отражением Его уникальной божественной природы (*Gott Schöpfer*). Обращение к Богу Сыну является более близким и простым, по сравнению с Богом Отцом. Иисус понятен человеку, потому что он Сам есть воплощение всего человеческого. Его жизнь, описанная апостолами в Четырех Евангелиях, дает много информации для молящихся. Это делает Бога Сына тем, к кому молящийся обращается с верой на понимание и отклик (*mein Jesus*). Клише-обращение к Богу Святому Духу представлено номинативным обращением в сочетании с согласованным определением, указывающим на божественную природу Святого Духа (*Gott heiliger Geist*). Для обозначения равенства и единства между тремя ипостасями Святой Троицы используются более сложные грамматико-синтаксические конструкции, в которых отображен один из аспектов бытия Святого Духа (*der heilige Geist, genau wie Gott, der Vater und Jesus Christus*).

Способы обращений к Святой Троице подразделяются на два вида: развернутую и неразвернутую адресацию. В случае неразвернутой адресации используется обращение к Святой Троице как к единому целому, ее составляющие не уточняются (*Heilige Dreiheit*). Развернутая адресация раскрывает сущность Святой Троицы. Ярким примером при развернутой адресации может служить распространенное обращение в одной из основных молитв христианского мира Trisagion «Трисвятое» (*Heiliger Gott, heiliger Starker, heiliger Unsterblicher*).

Обращение к Деве Марии всегда отличается особым почитанием и благоговением. Благодаря этому существует богатая система обращений к Ней. Например, *Mutter*, как напоминание о том, что Она является не только Богородицей, но и Матерью и Заступницей всех людей. Культ Приснодевства отражен в обращении *Jungfrau*. Идея царствования на Небе и Земле актуализируется и осуществляется за счет использования титулов: *Königin, Frau, Jungfrau*.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что многообразие грамматико-синтаксических способов выражения обращений в текстах немецкоязычных молитв служит для установления почтительного, благоговейного тона взаимодействия с Высшими силами. Посредством обращений в молитвах реализуются когнитивная, апеллятивная и коммуникативная функции религиозных текстов.

Нам представляется, что результаты данного исследования могут быть применены не только в курсах лингвистики и типологии текста при лингвистическом анализе текста, но также и на практических занятиях немецкого языка – при обучении грамматике и в качестве полезного страноведческого материала.

### Список использованной литературы

1. Словарь исторических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wordhelp.ru/word/молитва>. – Дата доступа: 10.12.2017.

2. Архипова, К. А. Семантико-прагматические особенности обращения в текстах молитвы (на материале англоязычных молитвенных текстов) [Электронный ресурс] / К. А. Архипова. – Режим доступа: <http://av.disus.ru/avtoreverat/1225571-1-semantiko-pragmatische-osobennosti-obrascheniya-tekstah-molitvi-na-materiale-angloyazichnih-molitvennih-tekstov.php>. – Дата доступа: 10.12.2017.

3. Das Gebetbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gebetbuch.com/gebete/mariengebete> – Дата доступа: 10.12.2017.

**А. А. Залыгина**

(МПГУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. культурологии, доц. О. Е. Данчевская*

## **МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА**

*Статья посвящена сущности явления билингвизма; приводится типология ситуаций, в которых существуют дети-билингвы. Высказываются соображения относительно правильной организации билингвального воспитания ребенка. Даются рекомендации родителям и примеры игр, приемов и развивающих онлайн-программ, которые могут быть использованы в качестве материала для работы с билингвом.*

В современном обществе становится достаточно привычным многоязычие и мультикультурализм [1]. В связи с этим увеличивается количество детей-билингвов. Как правило, это дети мигрантов или двуязычных семей. Однако есть случаи, когда ребенок-билингв воспитывается в моноэтнической семье.

Билингвизм – это «практика попеременного пользования двумя языками. Люди, осуществляющие эту практику, называются двуязычными или билингвами» [2, с. 22]. Важнейшим условием правильного развития билингвизма является организация процесса овладения вторым языком.

Важнейшую роль в формировании у ребенка билингвизма играют его родители, которые должны взять на себя еще и роль учителя, своеобразного «тренера», который будет тщательно планировать все этапы обучения и грамотно подбирать развивающие игры, книги и т. д. Необходимо отметить, что наибольшее значение при овладении языком имеет не только поддержка родителей, но и формирование у ребенка нужной мотивации ребёнка, т. е. осознания им важности и необходимости овладения вторым языком изучаемого языка [3].

Наиболее благоприятное время для освоения языка – период между 1 и 4 годами. Ребенок усваивает язык путем многократных повторений и подражания речи родителей, процесс протекает в естественных условиях, без контроля взрослых. При овладении же вторым языком существует несколько принципов, к которым прибегают родители в зависимости от ситуации и возможностей обеспечить ребенку языковой инпут:

- принцип «один родитель – один язык»;
- локальный принцип;
- принцип «одна страна – один язык»;
- темпоральный принцип;
- предметно-тематический принцип;
- принцип постороннего слушателя [4, с. 77].

Наиболее действенным является принцип **«один родитель-один язык»** (ОРОЯ), когда родители по обоюдному согласию распределяют между собой языки. Важно подчеркнуть, что на выбранных языках родители *говорят всегда*. ОРОЯ является наиболее простым способом обеспечения ребенка последовательным языковым инпутом и помогает ему преодолеть языковые барьеры на пути к билингвизму. Благодаря принципу ОРОЯ ребенок, подобно монолингву, овладевает языком через общение с родителем. Интересно, что существует прямая корреляция между языковым инпутом и скоростью овладения языком, а принцип ОРОЯ обладает наибольшей степенью языкового инпута.

Наиболее распространенным способом применения **локального принципа** является распределение языков общения с билингвом между домом и пространством вне дома. Так, этот принцип еще называют «одна ситуация – один язык». Вариантом локального принципа можно считать ситуацию, когда область действия второго языка ограничивается каким-то определенным местом в доме (например, кухней). Родители учат ребенка использовать в этом месте второй язык, а чтобы сделать общение увлекательным, оформляют это «особое» место с помощью игрушек, книг и ярких картинок. Именно здесь проводятся игры для развития билингвизма, просмотр фильмов или рассказы интересных для ребенка историй. Важно подчеркнуть, что в данном принципе также важно последовательное поведение родителей.

Следующим по популярности является принцип **«одна страна – один язык»**. Он является актуальным в случае переезда семьи, в которой растет билингв, в другую страну, при этом семья меняет язык общения, локальный принцип расширяется до уровня целой страны. В данном случае происходит объединение принципов «один родитель – один язык» и «одна ситуация – один язык»: дома родители применяют первый принцип, а за его пределами – второй.

При использовании **темпорального принципа** оба родителя или кто-то один из них могут чередовать язык общения через равные промежутки времени. Важно учесть, что с языком общества, в котором проживает данная семья, совпадает только один из двух языков. Сложность здесь состоит в том, что для ребенка отсутствует четкий

«сигнал», с помощью которого он будет понимать, когда следует переключиться на другой язык. В качестве такого сигнала можно использовать игрушку или какой-либо предмет, видя который ребенок будет знать, какой язык нужно использовать.

Наименьшей популярностью в билингвальном воспитании пользуется **предметно-тематический** принцип, так как он является в определенной степени неестественным в применении в связи с тем, что переключение языков происходит только при условии переключения темы разговора. Например, родитель меняет язык, когда разговор с ребенком заходит об оценках и общей успеваемости в школе.

Принцип **постороннего слушателя** можно отнести к пассивному билингвизму, когда ребенок, владеющий вторым языком, понимает его, но не может синтезировать текст на этом языке. Это происходит, когда родители при общении друг с другом используют один язык, а при общении с ребенком – язык общества. Ребенок не вовлечен в язык родителей, он только наблюдает за разговором со стороны.

На сегодняшний день в мире наблюдается быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий, и это, конечно, не может не влиять на условия развития детей. Наличие этих технологий позволяет резко увеличить языковой инпут и при этом поддерживать интерес двуязычных детей к процессу изучения языка.

Так, включение в процесс овладения языком различных аудиозаписей, развивающих компьютерных игр, видеоматериалов и различных мультфильмов или сериалов «отвлекут» ребенка от того факта, что он «работает» над изучением языка: он будет поглощен процессом усвоения большого потока интересной ему информации. Если допустить, что первый язык ребенка дошкольного возраста – русский, а второй – английский, то можно предложить такие известные источники развивающих программ, как «Улица Сезам» («Sesame street»), «Даша-следопыт» («Dora the explorer»), а также «National geographic kids». Однако необходимо принять во внимание, что в сфере образовательно-развлекательных программ постоянно появляется все больше и больше достойных «новичков», например:

– Storyline online – творческий проект, в котором иностранные актеры читают вслух истории, сопровождаемые красивыми иллюстрациями. Каждая книга превратится для ребенка в увлекательное представление. Длительность каждого видео составляет 6-12 минут.

– Mighty books – сайт с большим числом разнообразных игр, историй, сказок, аудиокниг, песен и даже караоке. Сайт отличается большим разнообразием видов деятельности для ребенка, который сможет выбирать материал в зависимости от своих предпочтений.

– Канал австралийской певицы Debbie Doo Kids TV наглядно демонстрирует, что урок английского языка можно провести даже в формате физкультминутки. Певица пишет песни и записывает к ним танцевальные видео. Для ребенка дошкольного возраста такая активность представляется весьма привлекательной.

Из более традиционных видов вспомогательных материалов маленькие дети по-прежнему любят стишки и песни, которые актуальны и с лингвистической точки зрения, т. к. предоставляют ребенку большой набор слов, выражений, учат его слышать рифму и выявлять едва различимую разницу между схожими звуками.

Чтение считается самым действенным способом раннего освоения языка. Однако родители должны понимать, что на начальных этапах овладения навыками чтения на втором языке важна не сложность текста, а вовлеченность ребенка в процесс. Это значит, что книга должна быть более легкого уровня, чем написанная на его доминантном языке. Главная задача на данном этапе – это понимание ребенком читаемого текста и удовольствие от процесса.

Даже когда ребенок научится читать сам, родителям следует продолжать читать ему вслух, это лишь укрепит основные навыки ребенка во втором языке вне зависимости от его уровня владения навыками чтения. В раннем возрасте дети часто читают прерывисто, но если у ребенка есть возможность слышать речь родителя, он перенимает манеру чтения, сначала просто подражая родителю, а затем осознанно ускоряя темп чтения. Если ребенок уже научился читать сам, надо подбирать все более сложные книги, чтобы обеспечить ребенка расширением словарного запаса и навыком восприятия более сложного языка.

Добавим к этому, что даже когда сам родитель читает вслух, ребенку важно ощущать свое участие в процессе. Поэтому, если родитель во время чтения замечает слово, которое ребенок знает, то нужно дать возможность ребенку самому произнести его. Также родитель может чередоваться с ребенком в чтении, например: одна страница – ребенок, другая – родитель. Такой подход поможет увеличить скорость речи ребенка, позволит ему усовершенствовать и продемонстрировать свои навыки чтения, сделает процесс обучения более увлекательным, а родителю проиллюстрирует успехи его ребенка и покажет, над чем еще нужно поработать.

Важно, что даже из простого урока чтения можно сделать увлекательную игру и создать в некоторой мере «соревновательную» атмосферу для маленького билингва. Например, можно сделать карточки с новыми словами, выбранными из книги. Сначала их нужно просто показывать ребенку, чтобы тот объяснял, что написано на той или



иной карточке, постепенно увеличивая количество карточек. Потом можно устроить соревнование на скорость: ребенок будет пытаться угадать как можно больше карточек в течение 30 секунд. Ребенок будет стремиться с каждым разом выучить как можно больше карточек, чтобы побить свой рекорд. Есть и другой вариант работы с карточками: родители и ребенок по очереди вытягивают карточки и стремятся их показать тремя разными способами: с помощью слов, пантомимы или рисунка. На объяснение дается 1 минута. В игре можно установить количество этапов и подсчитывать очки после каждого этапа. Игрок, набравший наибольшее количество очков, – победитель. Так, игра в описание слов учит ребенка предлагать слушателю другие варианты исходного слова, а также способствует развитию речевых навыков и навыков предельно четко и ясно формулировать свою мысль на изучаемом языке. Важно привлечь в игру вознаграждение за успехи ребенка.

Еще одним видом речевой активности для ребенка является своеобразная игра, в которой родитель по всей квартире вешает на предметы мебели стикеры с названием каждого предмета. Сначала ребенок привыкает к этим наклейкам и выучивает их. Затем родитель может поменять местами все стикеры, и задачей ребенка будет развесить их по исходным местам. Такая игра не только обеспечивает пополнение словарного запаса в увлекательной форме, но и развивает фотографическую память, что является достаточно большим преимуществом для билингва.

Представляется, что изложенные в статье принципы и материалы по билингвальному воспитанию помогут родителям выбрать для себя и для ребенка наиболее подходящие средства развития билингвизма в зависимости от ситуации и возможностей.

### **Список использованной литературы**

1. Чиршева, Г. Н. Детский билингвизм. Одновременное усвоение двух языков / Г. Н. Чиршева. – СПб.: Златоуст, 2013. – 487 с.
2. Вайнрайх, У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
3. Steiner, N. 7 steps to raising a bilingual child / N. Steiner. – NY.: Amacom, 2008. – 225 p.
4. Баженова, О. В. Детский билингвизм. Особенности двуязычного воспитания или как выучить успешного ребенка / О. В. Баженова. – М.: Билингва, 2016. – 352 с.

**В. А. Заставная**

*(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук И. А. Горская*

**ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ  
КАК СРЕДСТВО САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

*В данной статье рассматривается понятие «самостоятельная познавательная деятельность» учащихся. Выявлено влияние познавательных стратегий как средства самоуправления познавательной деятельностью учащихся, которые позволяют управлять и направлять эффективность процессов формирования и совершенствования навыков и развития речевых умений.*

В настоящее время в условиях социально-экономических и духовных преобразований жизни нашего общества, а также современной лично-ориентированной образовательной парадигмы большое внимание уделяется формированию активной поликультурной личности, готовой не только к межкультурному общению, но и к осуществлению самостоятельной деятельности, развитию устойчивой потребности в непрерывном самообразовании по овладению иностранным языком.

Известно, что при обучении учащихся необходимо использовать принципы лично-ориентированного образования, так как именно в этом случае в процессе организации обучения удастся достичь существенно иных результатов личностного развития учащихся.

Н. Д. Гальскова утверждает, что «успешное познание иноязычного мира и осмысление своей родной культуры возможно лишь при условии интенсивной познавательной деятельности обучающихся, их активной интеллектуальной креативности, а также в ходе использования ими стратегий самостоятельных исследований и открытий» [1, с. 6].

Говоря о лично-ориентированной модели образования, особое внимание следует уделить разработке познавательной самостоятельности и изучению познавательных стратегий учащихся, благодаря которым учащийся достигает высоких результатов в обучении и развитии, а также моделированию соответствующих образовательных технологий на их основе.

Развитие познавательных стратегий направленно на личностное развитие учащегося, обеспечение его индивидуальной успешности в овладении иноязычным языком, передачу ответственности за управление качеством обучения в его руки.

В этой связи необходимо разграничивать понятия «самостоятельная учебная деятельность» и «самостоятельная работа». Самостоятельная учебная деятельность – это вид познавательной деятельности, регулируемой и управляемой учащимся как субъектом данной деятельности, и направленной на освоение предметных знаний и умений и культурно-исторического опыта.

Самостоятельная работа понимается как форма, в которой организуется и осуществляется познавательная деятельность без непосредственного руководства со стороны учителя [2, с. 14].

С другой стороны, самостоятельную работу правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения учащихся в **самостоятельную познавательную деятельность**, средство ее логической и психологической организации [3, с. 87].

Целью организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся на уроке могут выступать:

- поиск новых знаний;
- их осмысление, закрепление и повторение;
- формирование и развитие учебных умений и навыков;
- обобщение и систематизация приобретенных знаний;
- контроль за усвоением знаний, умений и навыков.

Отличительные характеристики этой деятельности включают наличие цели, внутреннюю мотивацию на выполнение этой деятельности и выражение собственных мыслей и чувств средствами иностранного языка, план и структуру действий, возможность изменить процесс или скорректировать результат.

Средством формирования самостоятельной познавательной деятельности является целенаправленное развитие познавательных стратегий учащихся.

Как правомерно указывает А. А. Плигин, стратегия – это частное, конкретное понятие, которое предполагает точную последовательность реализации ключевых мыслительных операций и действий в процессе деятельности.

А. А. Плигин дает два определения понятию «познавательная стратегия»: общее и структурное.

С одной стороны, познавательной стратегией называют индивидуальную взаимосвязь мыслительных операций и действий, направленных на реализацию результата в познавательной деятельности.

С другой стороны, под познавательной стратегией понимается комплексная динамическая организация познавательных процессов, которая относительно познавательной деятельности раскрывает взаимосвязи следующих компонентов: репрезентация цели и критерии ее достижения, операции по достижению результата, коррекция процесса деятельности, фиксация получаемого результата [4, с. 74].

Развитие познавательных стратегий нацелено на формирование познавательного опыта учащихся, который позволяет им самостоятельно овладевать иностранным языком. Осознавая стратегию, учащийся специфически задействует познавательные процессы: восприятие, память, представление, мышление, организуя свою деятельность, что целенаправленно создает условия развития познавательной самостоятельности учащихся в обучении.

Кроме того, познавательная стратегия позволяет не только выявить индивидуальный познавательный маршрут учащихся, но и обеспечить их интеллектуальное развитие.

В процессе реализации познавательных стратегий у учащихся меняются ценностные ориентации, личностная позиция и учебные компетенции. На этом фоне происходит пересмотр средств собственной деятельности, что ведет к более высокому уровню творческой самореализации и способствует формированию учебно-познавательной компетенции в целом.

Состав познавательных стратегий определяется структурой и компонентами целенаправленной познавательной деятельности, которая включает:

- мотивацию;
- представление цели и параметры достижения цели;
- последовательность операций и действий, направленных на реализацию цели;
- контроль над исполнением операций и получение промежуточного результата;
- коррекцию операций для достижения поставленной цели;
- фиксацию результата деятельности;
- рефлекссию деятельности.

Стратегии, используемые в области обучения иностранному языку, подразделяются на собственно когнитивные стратегии, метакогнитивные, аффективные, социальные и компенсаторные.

**Когнитивные стратегии** представляют собой ментальные действия, облегчающие запоминание и закрепление знаний. К данному типу относятся стратегии понимания, помогающие понять и осознать сказанное/написанное, и стратегии памяти, создающие для нового

знания такой контекст, который помогает сохранить ее в памяти [5, с. 11].

Когнитивные стратегии также подразумевают взаимодействие с изучаемым материалом, использование специальных техник и приемов для обучения. К ним относятся такие стратегии, как опора на заголовки, определение значений слов по контексту или содержания текста на основе имеющихся знаний по предмету изложения, письменная организация информации (план, заполнение таблицы).

С. Л. Рубинштейн отмечал, что учащиеся не всегда умеют сами переносить разные способы деятельности на новые учебные или внеучебные ситуации, поэтому учителю следует показать продуктивность и важность того или иного способа для достижения поставленных целей [6, с. 453].

Этому способствует овладение учащимся *метакогнитивными стратегиями* в области планирования и контроля над собственным обучением. Данные стратегии заключаются в том, что учащиеся понимают:

- что они делают, когда учат иностранный язык и культуру страны изучаемого языка;
- что они уже знают и умеют делать;
- что они могут сделать, чтобы улучшить свое овладение иностранным языком;
- что они хотят получить в результате овладения иностранным языком.

Метакогнитивные стратегии характеризуют процесс обучения в целом, предусматривают самоподготовку к обучению и контроль результатов. Только в этом случае учащиеся смогут перенести новые умения на другие виды деятельности. Учитель может предложить учащимся поразмышлять (на уроке / в блоге учебной группы / в индивидуальном блоге) над использованными способами деятельности и их результативностью в ходе выполнения задания.

Примерами метакогнитивных стратегий являются исправление ошибок, прогнозирование и анализ трудностей, предъявление учащимся памятки с пошаговыми инструкциями по выполнению учебных или коммуникативных заданий, просьба оценить степень результативности каждого «шага» и др.

*Аффективные стратегии* включают в себя действия по регуляции эмоциональной, чувственной, мотивационной сферы учащихся, по управлению способностью справляться с возникающими страхами неудач, «ошибкобоязнью» в процессе овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка и направлены на снятие эмоционального стресса учащихся. Например: контроль

своего эмоционального состояния, самоощущение, самопобуждение к деятельности и др.

**Социальные стратегии** касаются взаимоотношений между изучающим иностранный язык и теми, кто вместе с ним овладевает им. Например: объяснение непонятого материала, увязывание своего опыта с опытом собеседника, понимание чувств, мыслей собеседников и др. На практике часто социальные и аффективные стратегии образуют единые социоаффективные стратегии, так как языковое общение в социальной группе часто сопровождается эмоциями.

**Социоаффективные стратегии** предусматривают взаимодействие с другими учащимися, аффективную вовлеченность в процесс обучения: сотрудничество, установление контакта с собеседником, контроль эмоций, самоподбадривание, перепроверка, переспрос.

**Компенсаторные стратегии** позволяют преодолеть дефицит языковых средств или недостаточное развитие речевых умений. Например: подбор синонимичных средств выражения, сокращение, упрощение высказывания, перифраз, использование паралингвистических средств и др.

Как результат, применение познавательных стратегий в ходе овладения иностранным языком проявляется во внутреннем переходе учащегося к универсальным, эффективным, социально значимым личностным стратегиям. Главным достоинством познавательных стратегий является то, что они позволяют развивать способность учащихся к овладению иностранным языком, приводят их к самоорганизации, самообучению и саморазвитию. Кардинально меняется роль учителя. Он становится консультантом и собеседником, не просто направляет учащихся, а помогает им управлять качеством собственного обучения.

Таким образом, представляется, что в современном иноязычном образовании без целенаправленного развития индивидуальных и универсальных познавательных стратегий у учащихся и создания для этого особых технологических условий будет сложно выстроить эффективный образовательный процесс, соответствующий требованиям образовательных стандартов.

### **Список использованной литературы**

1. Гальскова, Н. Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание / Н. Д. Гальскова // Иностр. языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 2–8.

2. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

3. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

4. Плигин, А. А. Познавательные стратегии школьников / А. А. Плигин. – М.: Профит Стайл, 2007. – 528 с.

5. Кашенкова, И. С. Роль преподавателя в условиях учебной автономии при обучении иностранному языку / И. С. Кашенкова // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 9–11.

6. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

**УДК 316.628:37.01:373.3**

**А. И. Зубова**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. А. П. Василевич*

## **ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена проблеме мотивации учебной деятельности на начальном этапе общего образования. Представляются основные классификации мотивации по различным признакам. Значительное внимание уделяется учебной мотивации. Дается общая характеристика объективной и субъективной готовности учащихся младшего школьного возраста и рассматриваются причины понижения учебной мотивации и возможности ее повышения.*

Одной из актуальных проблем педагогики и психологии на сегодняшний день остается вопрос мотивации учащихся на начальном этапе общего образования. Это обусловлено некоторыми факторами: во-первых, требованием Федерального государственного образовательного стандарта, обеспечить создание максимально успешных условий по формированию учебной мотивации [1], во-вторых, динамичным обновлением содержания обучения, модернизацией образования, постоянным совершенствованием методов обучения; и, наконец, в-третьих, формирование и развитие у многих современных учащихся творческих способностей, активной социальной и жизненной позиции.

Мотивацией принято называть внутреннюю психофизиологическую составляющую личности, которая отражается во внешних

проявлениях и задает вектор к формированию интереса к различным видам деятельности.

Проблемами формирования и продуктивного функционирования процесса мотивации занимались как отечественные ученые (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, Е. П. Ильин, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Д. Б. Эльконин) так и зарубежные исследователи (Д. Брунер, Б. Вайнер, Д. Мак Грегор, А. Маслоу). Стоит отметить, что при таком многоаспектном рассмотрении вопроса не удалось создать какую-то единую классификацию видов мотивации. Тем не менее, отдельные признаки классификации являются общепризнанными. Различают мотивацию внешнюю и внутреннюю, положительную и отрицательную, устойчивую и неустойчивую, индивидуальную и групповую, познавательная и учебную. Охарактеризуем кратко каждый из перечисленных видов мотивации.

**Внешняя мотивация** не привязана к какой-то конкретной деятельности и определяется внешними факторами (участие в конкурсах и соревнованиях для получения награды, призового места, звания, похвалы, признания; получение высшего образования для перспективной работы и карьерного роста).

**Внутренняя мотивация** возникает в тот момент, когда личной потребностью человека является сама деятельность, ее содержание и результат, т.е., например, когда участие в конкурсах, соревнованиях и т.п. приносят удовольствие на стадии подготовки и обучения; здесь важен не столько результат усилий, сколько сам процесс, если он порождает положительные эмоции.

**Положительная мотивация** основывается на позитивных стимулах (кроме традиционной похвалы и разного рода поощрений в разной, в этой функции на занятиях может выступать, например, необычная структура урока, броские наглядные пособия, интерактивная доска, новых виды деятельности, игровой подход).

**Отрицательная мотивация** вызывается осознанием неприятностей, возможных неудобств, наказаний, порицаний в случае невыполнения деятельности или некачественной работы (примером отрицательной мотивации может быть получение плохой отметки).

**Устойчивая мотивация** основана на нуждах и естественных потребностях человека (утоление голода и жажды, потребность во сне и получение новых знаний). Данная мотивация не требует дополнительных стимулов.

**Неустойчивая мотивация** не основывается на потребностях человека требует постоянной поддержки (в связи с предстоящей поездкой за границу решил изучать иностранный язык, но по прошествии пары



занятий появились определенные трудности – бросил; друзья имеют атлетическую форму, поддерживают ее в зале – загорелся быть спортивным – походил месяц, тяжело, нужно прилагать много усилий – бросил).

**Индивидуальная мотивация** направлена на удовлетворение индивидуальных потребностей каждого человека, в зависимости от его интересов, опыта, навыков, знаний, приоритетов, норм и жизненных ценностей.

**Групповая мотивация** обращена на формирование мотивных структур, по интересам и приоритетам локальных групп. Дуглас Мак Грегор в своей «теории X и теории Y» отмечает тот факт, что если происходит совпадение индивидуальных потребностей с потребностями групповыми, то участники данных групп будут работать ради удовлетворения личных потребностей, что предполагает отсутствие каких – либо дополнительных затрат для продуктивной коллаборации [1].

**Познавательная мотивация** – это определённая мотивационная система, направленная на получения знаний (уточнение понятий, открытие для себя законов и закономерностей, овладение теорией и т. д.). Как педагогическое явление познавательная мотивация носит поливариантный характер, включающий в себя результаты работы, как ученика, так и педагога. Учитель выступает здесь мотивационным рычагом передачи или получения знаний и обеспечивает качественный характер этих знаний. А обучающиеся со своей стороны учатся перенимать и самостоятельно организовывать процесс получения и применения этих знаний.

**Учебная мотивация, или мотивация учения** – определённая мотивационная система, направленная на выявление побудительных мотивов и активизацию возможностей обучаемых любых уровней, овладение деятельностными технологиями и качественное применение их на практике. И. А. Зимняя определяет учебную мотивацию «как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [2].

Разным возрастным группам присущи свои особенности в обучении, соответственно и мотивация к обучению будет разной. В поле наших интересов лежит вопрос рассмотрения мотивов учения на первой ступни обучения в школе (7-10 лет).

Следует отметить, что у ребенка, достигшего младшего школьного возраста, формируется не только мотивация к обучению в школе, но и готовность включения в социальную деятельность, где он может проявить себя и свои навыки не только в личных интересах, но и во благо общества. Именно социальная деятельность на этом этапе

активно влияет на формирование учебной мотивации, где у ребенка возникает *субъективная готовность* – ощущение потребности посещать школу, где надо будет сидеть за партой, носить форму, где появятся новые друзья, которым можно показать свои достижения и умения, готовность к своеобразным формам взаимоотношений. *Объективная готовность* ребенка к школе выражается в определенном наборе знаний, умений и навыков ребенка, с которыми он приходит в школу и уровнем его умственного развития. Таким образом, первым мотивом к обучению выступает внешний фактор – знакомство, общение, принадлежность к новой более взрослой возрастной группе. Вторым мотивом выступает интерес к результатам своей учебной деятельности, достижениям, отметкам. Третьим мотивом является сам учебный процесс и содержание обучения. М. В. Матюхина, С. Б. Спиридонова определяют мотив «как внутреннюю субъективную причину, которая побуждает человека действовать. Разные мотивы могут влиять на поведение школьников и осознаваться ими в разной степени» [3].

Так, например, основными побудителями учебной деятельности выступают мотивы ответственности, благополучия, авторитета, но на этапе начального образования такие мотивы осознаются учащимися в недостаточной степени, так как младшие школьники еще не имеют намерений, работающих на перспективу. В данном случае целесообразно формулировать и ставить не отдаленные, а ближайшие цели. Стоит добавить, что хорошей мотивацией для учащихся начальной школы служат одобрение и похвала, сделанная публично. Хвалить надо всех учеников, у которых есть прогресс – и тех, кто хорошо успевает по предмету, и тех, кому трудно дается обучение.

Эффективность обучения младших школьников напрямую зависит от их интересов, поэтому учебный материал и способ его подачи должны быть связаны с их повседневным опытом, кругом интересов, соответствующих этому возрасту. А. К. Маркова указывает на важность личностного смысла учения и действенности мотивов. Процесс обучения должен быть личностнозначимым [4]. Желание получать новые знания и умение ими пользоваться, и есть мотивация к учению. Учебная мотивация базируется на учебно-познавательных навыках, для которых требуются определённые условия:

- постановка осознанной учебной задачи и видимая конечная цель;
- организация совместных форм сотрудничества в рамках учебной деятельности;
- создание проблемных ситуаций для активизации творческого потенциала и решения поставленных задач;

- формирование рефлексии;
- оценивание проделанной работы учащегося в сравнении с предыдущими результатами и т. д.

Еще одной проблемой учащихся первой ступени обучения являются требования, которые ставит перед ними учитель. С одной стороны, такие требования в общем-то разумны (поддержание дисциплины, эстетическому оформлению записей в тетрадях и т. д.), но довольно часто можно наблюдать снижение мотивации в тех классах, где процесс обучения ведется в жестком авторитарном стиле, где учебный процесс происходит в рамках подчинения учителем учеников, а не ориентирован на их самостоятельность и инициативность. Еще одной причиной отрицательного отношения к обучению в школе является неумение следовать требованиям, невозможность успевать за общим темпом класса, боязнь получения плохой отметки. Наоборот, повышение мотивации и интерес к учебе проявляется в тех случаях, когда педагог на своих уроках выбирает не фронтальный опрос, а работу в парах или группах: в этом случае у детей появляется возможность выполнять проекты, разыгрывать сценарии, работать коллективно, таким способом школьники могут получать новые знания, навыки и реализовывать свои интересы.

Ученики первой ступени обучения достигают поставленных целей, в том случае, когда алгоритм выполнения задания, им понятен и когда они получают поддержку и помощь со стороны старших. Речь здесь идет не только об учителе, но и о родителях. По поводу взаимодействия ученика, учителя и родителей следует сказать следующее.

Во-первых, в корне не правы те родители, которые полагают, что учебный процесс в начальной школе – это взаимодействие учителя и учеников, исключающее присутствие родителей. Как следствие, наносится огромный ущерб формированию учебной мотивации. Контроль за выполнением домашнего задания, соблюдение распорядка дня, поведение и взаимодействие в коллективе находятся непосредственно в компетенции родителей.

Во-вторых, со стороны родителей должен осуществляться не только контроль за выполнением домашнего задания, но и оказываться помощь, в том случае, когда у ребенка возникают вопросы относительно самого процесса выполнения домашнего задания.

В-третьих, отсутствие синхронности к требованиям в процессе обучения между родителями и учителем ведет к неизбежному негласному конфликту между учителем и учащимся, таким образом ставя авторитет учителя под вопрос.

Акцент деятельности учителя начальной школы все больше смещается к тому, чтобы «научить учиться». Важно заложить основы

формирования учебно-познавательного интереса к получению новых знаний, навыков, закономерностям, и самое главное к способам и методам добывания новых знаний. Впрочем, устойчивая учебная мотивация необходима не только на начальном этапе обучения в школе, но и для всего дальнейшего образовательного процесса. Е. П. Ильин указывает на важность учебной деятельности, которая проходит красной нитью все этапы становления личности, начиная с детского сада и заканчивая в профессиональных учебных заведениях. Главной целью становления личности является получение образования, следовательно, проблема учебной мотивации является одной из центральных проблем в педагогике и психологии [5].

### **Список использованной литературы**

1. Официальный сайт министерства образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс] / Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 класс). – Режим доступа: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn>. – Дата доступа: 11.12.2017.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 102 с.

3. Матюхин, М. В. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: Учебное пособие / М. В. Матюхина, С. Б. Спиридонова. – Волгоград: Перемена, 2005. – 57 с.

4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителей / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Владос, 1997. – 512 с.

**УДК 37.091.33:811`243:001.895**

**Л. Ф. Исаева**

*(МГПУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. М. В. Беляева*

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Рассматриваются основные черты модернизации в системе образования. Особое внимание уделяется инновационным подходам*

к построению урока и оцениванию работ учащихся. Подробно описывается технология веб-квестов. Подчеркивается важность внедрения инноваций в процесс обучения иностранным языкам в школе и высших учебных заведениях.

В последнее время можно наблюдать тенденцию к активному внедрению новых технологий и методов в построение урока иностранного языка. Привычная модель урока, когда учитель объясняет новый материал, а ученики слушают и записывают, уже не является актуальной и эффективной, так как не отвечает реальным современным стандартам. Традиционные методы обучения иностранному языку предполагают усвоение знаний в искусственных ситуациях, вследствие чего будущий выпускник не видит связи изучаемого предмета со своей будущей профессиональной деятельностью. Именно поэтому педагоги стараются применять на своих уроках новые методы и технологии.

К таким современным технологиям относится, например, технология сотрудничества. Главной целью этой технологии является создание условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Обучающиеся делятся на группы по 3–4 человека, учитель даёт группе одно общее задание, но обязанности при этом распределяются. Вследствие этого каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы в целом. Поэтому слабые учащиеся стараются выяснить у сильных то, что им непонятно, а сильные учащиеся стремятся помочь им, чтобы те, в свою очередь, досконально разобрались в задании. За счет этого выигрывает весь класс, потому что совместно ликвидируются пробелы и усваивается новый материал.

Наиболее эффективным средством развития мышления будущих выпускников является *имитационное моделирование*, обеспечивающее имитацию характерных особенностей будущей профессиональной деятельности. Применение данного метода на уроках не только дает возможность формировать знания, умения и навыки общения, но и развивать самоконтроль учащихся, готовить их к предстоящей деятельности и жизни в обществе в целом. Сами занятия иностранного языка становятся более живыми, интересными, содержательными, дают возможность школьникам свободно выражать свои собственные мысли и чувства, в т. ч. *мыслить на иностранном языке*.

Еще одним инновационным методом, который применяется в современном образовательном процессе во многих странах, а особое развитие получивший в России, является *сознательно-сопоставительный метод*, разработкой которого занимался еще

Л. В. Щерба, выдающийся российский лингвист. В своей работе «Как надо изучать иностранные языки» академик говорил о том, что язык надо понимать в различных его формах и аспектах: язык, как речь письменная и устная; язык, как стихийный опыт, в основе которого лежит речь; язык, как обработанное и систематизированный лингвистический опыт, знания.

В основе сознательно-сопоставительного метода лежит сравнение полученных языковых знаний. При этом используется так называемый «отрицательный языковой материал»<sup>1</sup>. Это такие конструкции на родном языке, которые невозможно перевести на изучаемый язык. Эти конструкции и будут выступать в качестве основного материала учащегося, для того чтобы, сравнив родной язык и иностранный, лучше понять последний и использовать подходящие языковые конструкции. Перевод текстов с родного языка на иностранный, и наоборот является наиболее эффективным способом тренировки этого метода, применяемым в современных учебных заведениях, так как в этом процессе активную роль играют сравнение и анализ [2].

В настоящее время на уроках иностранного языка все более распространенным становится использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), благодаря которым для контроля текущих знаний учеников преподаватели могут, например, заменить привычные методы оценивания контрольных работ на инновационные электронные тесты. Стоит отметить, что электронное тестирование однозначно выигрывает в сравнении с тестом, написанном на бумаге или в тетради [3].

Перечислим ряд преимуществ электронного тестирования:

- обеспечивается объективное оценивание по единым критериям без влияния учителя на результаты учащихся;
- оценивание работ занимает намного меньше времени, что позволяет учителю уделить больше времени на организацию учебного процесса в обучении иностранному языку;
- учитель имеет возможность самостоятельно составлять тест для каждого ученика, в зависимости от его индивидуальных особенностей, уровня подготовки и цели проведения данного контроля;
- ученики могут осуществлять самоконтроль или контроль друг друга в процессе урока.
- мотивирует учащихся на получение лучших результатов.

Используя ИКТ, учитель имеет возможность самостоятельно составлять различные электронные тесты в формате специальных

---

<sup>1</sup> Термин был введен в лингвистический обиход Л. В. Щербой [1, с. 33].

компьютерных программ. Данная функция очень важна при обучении иностранным языкам. Например, для проверки таких видов деятельности, как чтение и аудирование, целесообразнее использовать тесты на множественный выбор. Для проверки грамматических и лексических навыков учащихся мы можем также применять избирательные тесты с выбором одного варианта из нескольких предложенных [4, с. 24–26].

В Интернете представлен большой выбор программ (OnlineTestPad, TestsOnline), которые помогают учителям и преподавателям за короткое время составить тесты с вопросами в виде текста, с использованием графики или звука, выбирать различные типы заданий, выбирать порядок выполнения этих заданий, количество времени на обдумывание, а также настроить автоматический подсчет баллов за верно выполненные задания и вывод результата по окончанию.

В последнее время в методике обучения иностранным языкам все чаще фигурирует еще одно «новшество» – веб-квест. Это своеобразный проект, который позволяет произвести комплексный контроль знаний и навыков учащихся. Веб-квест представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, при котором используются информационные ресурсы Интернета. Обучающиеся получают определенную задачу, для выполнения которой им необходимо использовать сайт Интернета, охватывающий отдельную проблему, тему, учебный предмет. Всю подходящую и необходимую информацию, аудио- и видеофайлы учитель находит в Интернете и прикрепляет в виде гиперссылок, оформляя их в единый файл – в веб-квест, имеющий определенную структуру. Далее учащиеся выполняют полученные задания, при необходимости пользуются информационными источниками и оформляют конечный результат для дальнейшего представления учителю в устной или письменной форме.

Веб-квест как учебное задание впервые разработали Б. Додж и Т. Марч. Они выделили следующие виды занятий для веб-квестов [5]:

- |                        |                               |
|------------------------|-------------------------------|
| – пересказ             | – достижение консенсуса       |
| – планирование         | – оценка                      |
| – самопознание         | – убеждение                   |
| – компиляция           | – научное исследование        |
| – творческое задание   | – журналистское расследование |
| – аналитическая задача |                               |

О значимости внедрения веб-квестов в процесс обучения говорили многие педагоги и методисты (Дж Дьюи, В. Килпатрик, Е. С. Полат, Э. Торндайк [6]).

Веб-квесты позволяют проанализировать конкретную грамматическую тему или лексический блок в изучаемом иностранном языке. Например, если проводится квест на тему «Немецкие национальные праздники», то учитель имеет возможность проверить пройденную лексику. А если квест называется «Прошедшее время в немецком языке», то по результатам обучающихся будет ясно, насколько хорошо ученики усвоили пройденную на прошлых уроках грамматики тему.

Более того, веб-квесты, являясь мультимедийным средством, позволяют ученикам изучать поставленную им задачу не односторонне, а рассматривая ее с разных позиций, используя различные источники информации. Это помогает формировать у них навыки анализа и всестороннего рассмотрения проблем, что, конечно, развивает мышление. Веб-квесты позволяют также исследовать заданную тему не только в рамках дисциплины «Иностранный язык», но и раскрыть ее на междисциплинарном уровне [4, с. 118]. Например, при проведении вышеуказанного веб-квеста «Немецкие национальные праздники» на междисциплинарном уровне в нее можно включить следующие подтемы: «Празднование немецких праздников в России», «Русские праздники глазами немцев», «Сравнительный анализ немецких, английских и русских национальных праздников».

Каждый учитель может составить свой веб-квест, в зависимости от целей, задач, изучаемой темы, индивидуальных особенностей учеников, уровня владения изучаемым иностранным языком. В Интернете представлен широкий выбор онлайн-программ, в которых доступна такая функция (<http://zunal.com/>; <https://itteachers.jimdo.com/> и др.)

Как бы то ни было, мы можем констатировать, что инновационные технологии активно внедряются в систему образования в самых различных формах и проявлениях.

### **Список использованной литературы**

1. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л., 1974. – 428 с.

2. Кувшинов, В. И. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку / В. И. Кувшинов // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 2. – С. 24–26.

3. Балабанов, В. Б., Электронные средства обучения иностранным языкам как способ повышения эффективности усвоения иноязычного материала / В. Б. Балабанов, Е. В. Максимик // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 7. – Ч. 1. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/> 2015/07/12110. – Дата доступа: 15.12.2017.



4. Галустян, О. В. Практика применения веб-квеста в обучении английскому языку / О. В. Галустян // Вестник ВГУ. – 2015. – № 2. – С. 115–121.

5. Андреева, М. В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной социокультурной компетенции / М. В. Андреева // Информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. – М., 2004.

6. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14.

**УДК 37.091.33:811`373.21`243**

**Е. О. Качалова**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н. В. Акимова*

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье рассматриваются методические приёмы, способствующие формированию лингвострановедческой компетенции учащихся средней школы при обучении иностранному языку. В ходе опытного обучения было показано, что школьники проявляет интерес к стране изучаемого языка, а увеличение объема лингвострановедческих знаний существенно повышает их уровень коммуникативной компетенции.*

В настоящее время языком международного общения является английский язык, который изучается во всех общеобразовательных учебных заведениях России. Английский язык является основным языком общения в Сети Интернет, языком науки и современной массовой культуры.

Англоязычная лингвокультура представлена не только собственно британской лингвострановедческой информацией, но также американской, и – в меньшей степени – австралийской. Анализ знаний школьников показывает недостаточное владение лингвострановедческими знаниями, несмотря на широкий информационный поток и доступность сведений любого уровня. Причина такого низкого уровня – в отсутствии потребности в лингвострановедческой информации.

Современная методика преподавания иностранного языка, хотя и претерпела изменения, в основе своей строится на исторически

сформировавшихся принципах отечественной педагогики, в рамках которых преподавание иностранного языка было ориентировано не на потребности в межкультурной коммуникации, а, главным образом, в целях повышении общего культурного уровня. Вследствие этого большинство современных учебных программ страдают недостатком лингвострановедческой информации. Между тем, требования к уровню владения иностранным языком постоянно повышаются. Сейчас для выпускника средней школы, в особенности, претендующего на обучение в лингвистическом вузе, недостаточно знания лексики и грамматики; требуется свободное владение языком, предполагающее умение общаться на разных уровнях и осваивать научную литературу.

Увеличилось количество школьников, получающих высшее образование в зарубежных вузах, что также предполагает свободное владение языком и готовность к активному общению. Это, в свою очередь, невозможно без сформированной лингвострановедческой компетенции. Последняя является составной частью социокультурной компетенции и существенно влияет на уровень коммуникативной компетенции.

Интерес к лингвострановедению как отдельной области научного знания возник в конце двадцатого века, когда опора на традиционный перевод уже не могла удовлетворить потребностей межкультурной коммуникации. В это время сформировались также основы лингвокультурологии.

Исследования в области лингвокультурологии и переводоведения сформировали новое направление в науке – лингвострановедение.

В свою очередь, лингвокультурология также возникла на стыке двух научных дисциплин – культурологии и языкознания. Основоположником лингвокультурологии по праву считается Вильгельм фон Гумбольдт. Ему удалось теоретически обосновать взаимоотношения между языком, культурой и мышлением. Базу его лингвокультурологического подхода составляет антропоцентризм, и в соответствии с ним изучение языка должно осуществляться в тесной связи с сознанием и мышлением человека, его духовной и культурной жизнью. Основным в лингвокультурологической концепции В. Гумбольдта является учение о тождестве «духа народа» и его языка.

Согласно этой концепции, очевидна связь языка с культурной деятельностью человека, так как язык и есть культурная деятельность. Проявление деятельности языка обуславливается его связью с народом, его мышлением, национальным характером и культурой.

Лингвострановедение понимается как филологическая дисциплина, часть лингвистики, которая способствует достижению коммуникативной компетенции [1]. Для успешной реализации межкультурного

взаимодействия необходимо полноценное общение, то есть взаимодействие всех участников процесса. Для успешной реализации этой функции необходимо, чтобы участники процесса обладали *общими знаниями*. Это обеспечит взаимопонимание, позволит собеседникам достичь целей общения. Такие знания получили название фоновых и были описаны как лингвострановедческие реалии. То есть реалии, существующие в системе национально-культурных знаний и маркирующие национальную принадлежность. Малознакомые или чуждые другому народу реалии требуют особого подхода при переводе с одного языка на другой [2].

В настоящее время не существует единой системы классификации реалий. Наиболее разумным при анализе лингвострановедческих реалий в художественном тексте представляется система общей классификации, при которой лингвострановедческие реалии делятся на ономастические и апеллятивные, которые рассматриваются по отдельности.

Реалии входят в область безэквивалентной лексики как самостоятельный корпус лексем. С полем безэквивалентной лексики частично пересекаются следующие виды единиц:

- термины;
- явления аббревиации;
- обращения; междометия и звукоподражания;
- частные случаи нарушения литературной нормы.

В свою очередь, с реалиями при определённых условиях соприкасаются имена собственные и фразеологизмы. Однако современное понимание реалий в лингвострановедческом аспекте позволяет относиться к ним как явлению лингвистическому, чей потенциал значительно шире собственно страноведческого. Даже при непосредственном знакомстве с иноязычным текстом требуется активизация фоновых знаний, следовательно, вопрос о наиболее удачных способах перевода возникает в процессе восприятия постоянно.

Знакомство с художественными текстами на языке оригинала является необходимой частью обучения иностранному языку. Однако полноценное понимание литературного произведения возможно лишь при достаточном уровне фоновых знаний, включающих культурный, исторический и географический аспект. Овладение этими знаниями должно происходить на начальном этапе обучения языку. Однако, если такая работа не была проведена вовремя, начать процесс повышения лингвострановедческой компетенции никогда не поздно. Школьники среднего звена способны воспринимать большой объём информации, усваивать её содержательный компонент.

Процесс повышения лингвострановедческой компетенции учащихся – задача педагога. Анализ учебно-методических комплексов,

используемых в российских школах, показывает существенный недостаток лингвострановедческого материала. В этих условиях педагогу приходится самостоятельно выстраивать работу по формированию лингвострановедческой компетенции учащихся.

Формирование лингвострановедческой компетенции учащихся средней школы может проводиться несколькими путями: на основе их собственного опыта; в результате педагогической деятельности учителя; в результате знакомства с литературой, а также на основе использования электронных средств информации [3, с. 897].

Современная действительность предоставляет широкие возможности для знакомства с лингвострановедческими реалиями. Это не только зарубежные поездки, но также прослушивание музыки, просмотр фильмов на языке оригинала, доступ к новостным и образовательным каналам, иностранным сайтам в Интернете, компьютерным играм, возможность свободного общения со сверстниками из других стран. Таким образом, появляется возможность самостоятельного знакомства с лингвострановедческими реалиями. Однако круг таких реалий в случае такого освоения будет достаточно ограниченным. Из сферы восприятия исчезают историко-культурные реалии, не усваиваются прецедентные феномены.

Ещё один путь усвоения лингвострановедческих реалий – чтение справочной литературы и переводной художественной литературы с комментариями. Однако этот путь имеет существенный недостаток – знания, полученные таким путём, не подкрепляются примерами.

В рамках урока учитель может знакомить учеников с лингвострановедческими реалиями. В этом случае от него требуется наличие определённых навыков и умений. Процесс преподавания сталкивается с необходимостью постоянного обновления содержания обучения, основным принципом которого «является наполнение социокультурного компонента элементами или чертами межкультурного подхода» [4, с. 21].

Тестирование лингвострановедческой подготовки, изучающих английский язык на основе УМК «Starlight», проведённое среди учащихся 8-х классов московской школы, позволило выявить, что 84 % испытуемых имеют средний или низкий уровень лингвострановедческой компетенции, и требуется предпринять меры по обогащению их запаса лингвострановедческих знаний. Однако примечательно, что сам поиск ответов на вопросы заинтересовал школьников. Они обнаружили наличие информационных лакун, поняли, что никогда не интересовались многими сторонами жизни страны изучаемого языка. Очевидно, что эти знания не были усвоены именно потому, что оказались невостребованными в процессе обучения.

Основываясь на выявленном нами интересе школьников к такой информации, мы перестроили учебный процесс, включив в него дополнительные шаги по повышению уровня лингвострановедческой компетенции. В результате оказалось, что ученики не только успешно усваивают лингвострановедческую информацию и применяют её на уроках иностранного языка, но и более успешно овладевают универсальными учебными умениями.

Работа по повышению лингвострановедческой компетенции учащихся, хотя и требует от педагога внимания и творческого подхода, может стать интересным экспериментом для всех участников учебного процесса. Всё это позволяет считать практические исследования в этой области перспективным направлением педагогической науки.

### **Список использованной литературы**

1. Карапетян, О. В. Сопоставительное лингвострановедение и фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / О. В. Карапетян, Т. В. Мясковская // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 120–124.

2. Латухина, М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку / М. В. Латухина // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 725–727.

3. Акимова, О. С. Формирование лингвострановедческой компетенции старших школьников / О. С. Акимова // Молодой учёный. – 2016. – № 8. – С. 896–898.

4. Викторовский, В. Г. Использование страноведческой и лингвострановедческой информации на занятиях иностранного языка / В. Г. Викторовский, С. К. Викторовская // Вестник ХНАДУ. – 2007. – № 36. – С. 21–24.

**УДК 372.881.111.1**

**В. А. Киракосян**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н. В. Акимова*

### **БЛОГ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Статья посвящена феномену блог-технологий в преподавании иностранного языка в условиях современного образовательного*

*пространства. Определена специфика умений письменной речи, способов их формирования на иностранном языке. Дается характеристика основных средств и необходимых условий для создания и внедрения блог-технологии в образовательное пространство урока английского языка на среднем этапе обучения в школе.*

Для того, чтобы внедрить наиболее эффективные элементы обучения в современную образовательную среду, требуется учет психологических особенностей современных учащихся. При повсеместном развитии инновационных компьютерных технологий специфика психического развития учащихся такова, что зрительный анализатор выступает более развитым, нежели аудиальное восприятие [1, с. 32]. Следовательно, неэффективной оказывается традиционная система педагогических методов и средств обучения иностранным языкам, которая в качестве основного умения прежде использовала именно аудиальное восприятие.

Блог-технология задействует в процессе обучения иностранному языку компьютерные технологии, в частности, средства социальных сетей и мультимедиа, представленного в виртуальном образовательном пространстве, как определяет характеристику данного феномена П. В. Сысоев [2, с. 116]. Использование блог-технологии позволяет любому пользователю завести собственную личную страницу или персональный блог, который формируется и развивается посредством вносимых в него записей с добавлением текстового и мультимедийного материала. Кроме этого, в рамках блога может быть представлен видеоряд, гиперссылки на другие ресурсы в сети Интернет, в обращении с которыми справляется уже учащийся начальных классов.

Как отмечает А. В. Филатова, блог имеет линейную структуру [3, с. 12]. Каждая новая запись располагается в хронологическом порядке и на более высоком уровне в сравнении с прежними записями, тем самым, привлекая внимание регулярных посетителей блога. Рассматривая средства блог-технологии как образовательное средство, П. В. Сысоев выделяет следующие характерные для них признаки:

- блог-технология публична (так как допускает всех участников проекта до публикуемого материала);
- блог-технология линейна (так как располагает записи в хронологическом порядке);
- блог-технология подчинена процессам авторства и модерации (модератором блога становится тот человек, который его завел, и именно от него зависит характер и содержание публикуемого материала);

– блог-технология мультимедийна (так как позволяет включать в содержание записи материалы различного формата: текст, изображение, видео, аудиоматериалы) [2, с. 115].

Основываясь на выделенных дидактических свойствах блог-технологии, можно говорить о ее потенциале для развития таких видов речевой деятельности, как, в первую очередь, письмо и чтение. Под понятием «иноязычное умение письменной речи» определяется Н. Д. Гальсковой как экспрессивный вид речевой деятельности, цель которого состоит в создании речевого сообщения в непосредственном письменном выражении [4, с. 62]. Формирование умений письменной речи включает освоение техники письма с использованием усвоенных графических и орфографических навыков.

Использование блог-технологии как средства развития письменной речи было одним из первых попыток привлечь средства Интернета в образование. Упомянем в этой связи работу К. Кеннеди, в которой описан опыт использования блогов для публикации письменных работ его учащихся [5, с. 11]. Получая доступ к преподавательскому блогу, ученики получали возможность не только представлять результаты собственных работ, но также обсуждать собственный прогресс, письменно оценивать успехи одноклассников, делиться комментариями и задавать вопросы преподавателю.

В последующих исследованиях, проведенных для оценки потенциала блог-технологии, Дж. Блох обнаружил, что она является эффективной не только для демонстрации непосредственно результатов письменных работ, но также и для написания эссе онлайн [1, с. 37]. По итогам выполнения эссе, преподаватель организовывал виртуальное обсуждение результатов и успехов учащихся, что не только способствовало развитию непосредственно графических, орфографических и грамматических навыков, но также развивало у учеников критическое мышление, умение обосновывать и раскрывать собственную мысль, приводить доводы и факты, доказывающие правомерность собственного мнения.

В российской образовательной среде первым автором, который доказал эффективность применения блог-технологии для формирования умений письменной речи стала А. В. Филатова, применившая данную технологию для обучения учащихся страноведению с привлечением в образовательный процесс мультимедийных и виртуальных обучающих средств [6].

Е. И. Пассов отмечает, что работая с блог-технологией, учащиеся формируют следующие умения письменной речи: отбор языковых средств для того, чтобы раскрыть личную информацию о себе, отбор

языковых средств для раскрытия информации о собственной жизнедеятельности в условиях населенного пункта, школы, а также особенностей культуры своей страны, использование языковых средств для выражения согласия, несогласия, собственного мнения в неагрессивной форме, аргументация своей точки зрения, отбор и представление фактов на основании осмысления и обработки собранного языкового материала по теме обсуждения и т. д. [7, с. 72].

П. В. Сысоев выделил следующие типы блогов, посредством которых происходит формирование у учащихся умений иноязычной письменной речи: блог учителя, личный блог учащегося, блог класса или учебной группы. Он же определил основные этапы формирования умений письменной речи учащихся с использованием блог-технологии [2, с. 125–127]:

#### *1. Подготовительный этап*

Учитель знакомит учащихся со спецификой блог-технологии, выделяет ее особенности и характеристику работы с блогом в классе и при выполнении домашнего задания. Для упрощения работы учитель разбивает класс на подгруппы в 3-4 ученика, и раскрывает специфику их учебной деятельности, ставит цели использования блога, знакомит с параметрами оценки эффективности представленного результата.

Затем происходит регистрация учащихся на сервисе блогов, знакомство с правилами публикации материала, получение адреса блога, где будет располагаться учебный материал и публиковаться письменные работы учащихся.

#### *2. Процессуальный этап*

Определяется тема иноязычного материала, который будет представлен в блогах. Учащиеся выбирают жанр планируемой письменной творческой работы, производят поиск иноязычного материала по ресурсам, предоставленным учителем, систематизируют и обобщают материал. Ученики могут обращаться к таким поисковым системам как Rambler, Google, Yahoo! и др.

На основании отобранного и систематизированного материала, ученик размещает письменную работу в личном блоге, посредством использования редактора Microsoft Word. После того, как все работы опубликованы, происходит обсуждение результатов самими учащимися, посещающими личные блоги друг друга. Им необходимо не только ознакомиться с содержанием опубликованного материала, но также написать комментарий, выразив собственную оценку, указав на достоинства и недостатки раскрытой темы.

Автору опубликованного материала необходимо отреагировать на полученный комментарий, написать развернутый и полный ответ,



поблагодарив комментатора за предоставленное мнение, и внося изменения в собственную работу, если это необходимо. Вся деятельность учащихся просматривается и оценивается учителем.

### *3. Оценочный этап*

В рамках личного блога учащиеся делают краткую запись, в которой обобщают собственные результаты, определяют собственные достижения и недочеты, над которыми необходимо еще поработать, определяют план дальнейшей работы. После этого в блоге группы учитель знакомит учащихся с результатами собственного мониторинга, поощряет тех учащихся, которые продемонстрировали достижения, а также определяет слабые стороны в иноязычной письменной речи учащихся, над которыми следует поработать. После этого происходит знакомство учащихся с планом новой работы и алгоритм повторяется с первого этапа.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что на начальном этапе учащиеся работают непосредственно с личным блогом преподавателя, затем в рамках процессуального этапа обращаются к собственным личным блогам, а для обсуждения результатов осуществленной работы переходят в групповой блог. Отмечая достоинства подобных видов блога, Т. Ю. Павельева пишет, что использование личного блога преподавателя выступает в качестве замещения стандартного пространства класса, следовательно, учитель может насыщать собственный блог разнообразными видами наглядности и развивающими иноязычными материалами, которые доступны для использования ученикам [7, с. 41].

Ведение личных блогов учащихся позволяет осуществлять мониторинг собственной учебной и внеучебной деятельности на иностранном языке. Ученики сохраняют и публикуют те материалы, которые им интересны, что позволяет учителю вовремя осуществлять дифференцированный подход в обучении при выборе следующей тематики письменной работы.

Участие в коллективном письменном обсуждении обучает учащихся ведению дискуссии с использованием иностранного языка, тем самым, одновременно формируя прагматические аспекты владения иноязычной речью, способствуя росту виртуальной культуры коммуникации и развитию культуры речи самих учеников.

Практика использования блог-технологии при написании и проверке эссе, творческих работ, сочинений и исследовательских проектов, в обсуждении и оценке которых участвовал не только сам учитель, но также и учащиеся, доказала целесообразность использования данного метода для формирования орфографических и грамматических навыков, необходимые для создания грамматически и орфографически

верно оформленного высказывания. Блог-технология может выступать и эффективным средством для развития коммуникативной компетентности учащихся, обучать их выражению собственного мнения, участию в дискуссиях, утверждению собственной точки зрения на основании систематизации и обработке справочных информационных иноязычных ресурсов.

### Список использованной литературы

1. Bloch, J. Blogging in academic writing development / J. Bloch, C. Crosby // Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning. – N. Y.: Information Science Reference, 2007. – P. 36–47
2. Сысоев, П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 115–127.
3. Филатова, А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий (для студентов языковых специальностей вузов): автореф. дисс. ... канд. пед. Наук / А. В. Филатова. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005. – 23 с.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальская, Н. И. Гез. – М.: «Академия», 2008. – 336 с.
5. Kennedy, K. Writing with Web Logs / K. Kennedy // Technology & Learning. – 2003. – № 2. – P. 11–14.
6. Павельева, Т. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз): Дисс. ... канд. пед. Наук / Т. Ю. Павельева. – Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. – 214 с.
7. Пассов Е. И. Обучение письму: учебное пособие / Е. И. Пассов. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – 124 с.

УДК 372.881.111.1

**В. А. Киселевская**

*(МПГУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. культурологии, доц. О. Е. Данчевская*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ АФОРИЗМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ СТИЛИСТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Описывается новый подход к объяснению стилистических лексических приёмов, используемых в английском языке, основанный*

*на анализе афоризмов, распространённых в социальных сетях. Доказывается целесообразность данного подхода, приводятся конкретные примеры афоризмов, на которых могли бы быть продемонстрированы те или иные стилистические приёмы. Приводятся примеры заданий, которые могли бы быть использованы на занятиях по стилистике.*

Стилистика изучаемого иностранного языка – одна из самых важнейших дисциплин в рамках учебного процесса в высших учебных заведениях. Невозможно быть квалифицированным специалистом в лингвистике, переводоведении или преподавании иностранного языка, не зная основ и тонкостей стилистики. Стилистические приёмы играют большую роль как в создании текста или высказывания автором, так и в их восприятии реципиентом [1, с. 9].

Основным материалом для изучения стилистических приёмов на протяжении уже долгого времени являются художественные тексты, поскольку именно художественный стиль предполагает использование всех известных науке стилистических приёмов, что позволяет проиллюстрировать их использование с разных точек зрения, понять всю их красочность, а также указать на необходимость использования средств художественной выразительности в литературе. Так, очень часто в качестве примеров приводятся цитаты из произведений Уильяма Шекспира, Оскара Уайльда, Джорджа Байрона и т. д. Однако студенты как представители современной молодежи чаще всего далеки от полного понимания тех или иных нюансов, событий, сюжетных линий, поступков героев произведений. Соответственно, и стилистические приёмы, используемые авторами данных произведений, могут быть тяжелы для понимания и не вызывать должный интерес, что сказывается на снижении увлечения студентов наукой стилистикой и всеми её аспектами.

В данной статье мы опираемся на определение и классификацию стилистических приемов, представленные в учебнике И. Р. Гальпериным «English Stylistics», поскольку полагаем, что он рассматривает данный аспект наиболее полно и разносторонне. Так, Гальперин дает следующее определение стилистического приема: «...conscious and intentional intensification of some typical structural and/or semantic property of a language unit (neutral or expressive) promoted to a generalized status and thus becoming a generative model» («...осознанное и преднамеренное усиление какого-либо типичного структурного и/или семантического свойства языковой единицы (нейтрального или выразительного), доведённое до обобщенного статуса и таким образом ставшее общей моделью) [2, с. 29] [Перевод автора]. Гальперин предлагает

рассматривать стилистические приемы на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях языка [2, с. 3].

В настоящее время широчайшую базу для обучения предоставляют развитие инновационных технологий, Интернет и социальные сети. Интернет как современный способ получения разного рода информации прочно вошёл в жизнь каждого современного человека. Он активно используется при обучении школьников и студентов. Частью учебного процесса становятся и социальные сети. Они не только предоставляют возможность быстрого обмена сообщениями между студентами и преподавателями, но и являются важнейшей площадкой для обучения.

В социальных сетях содержится много информации, которая могла бы быть полезной как для студентов, так и для преподавателей. Такой информацией можно считать и разного рода *современные афоризмы*, которые получили широкую популярность и распространение в социальных сетях. В данной статье под современными афоризмами мы будем понимать высказывания с законченной мыслью неизвестной этимологии и неизвестного авторства, распространённые в социальных сетях.

Мы рассматриваем проблему применения афоризмов в процессе преподавания стилистики английского языка. Как показывает практика, на их примере можно проследить практически весь спектр стилистических приемов: *метафора, метонимия, ирония, зевгма, игра слов, эпитет, оксюморон, антономазия, стилистическое сравнение (simile), перифраз, эвфемизм, гипербола, клише, пословицы и поговорки, эпиграммы, цитаты, аллюзия, декомпозиция устойчивых выражений*.

Афоризмы часто используются в Интернете для выражения эмоций, передачи разного рода умозаключений, мыслей, суждений. Одной из причин популярности использования высказываний из социальных сетей является большое разнообразие представленной там тематики. В основном они касаются любовных и дружеских отношений, быта и каждодневных проблем. Все это – насущные темы, близкие современной молодёжи. Большинство из таких афоризмов имеют юмористическо-сатирическую, ироническую окраску, однако немало и серьёзных высказываний. Важно отметить, что современные афоризмы могут быть вполне успешно использованы в качестве примеров, иллюстрирующих разные стилистические приёмы. А поскольку студенты как представители молодого поколения проводят много времени в социальных сетях, обращение к афоризмам как языковому материалу, может быть успешно использовано в курсе стилистики.

Приведем несколько примеров англоязычных афоризмов (все примеры взяты из социальной сети «Фейсбук»):

*«It's so nice when toxic people stop talking to you; it's like the trash took itself out».*

*«I love 3AM version of people. Vulnerable. Honest. Real».*

*«We're all searching for someone whose demons play well with ours».*

Согласно статистическим данным, социальными сетями, в большинстве своём, пользуется именно молодежь [3]. Как мы видим, из приведенных примеров, тематика сообщений весьма близка студентам, да и вообще подавляющее большинство афоризмов ими же и придумывается. Последнее особенно важно, поскольку помогает молодым людям развивать фантазию и собственные способности в создании афоризмов с использованием разных стилистических приёмов. Таким образом, используя афоризмы в качестве материала для стилистического анализа, мы вправе ожидать хорошую степень эффективности обучения.

Другим аргументом в пользу использования современных афоризмов на занятиях стилистики является их необычный формат. Они короткие и запоминающиеся, что даёт возможность студенту быстро запомнить их и использовать как пример, иллюстрирующий тот или иной стилистический приём. Впоследствии данный механизм поможет распознаванию этих же стилистических приёмов в других текстах. Вообще можно констатировать, что длинные тексты отходят на второй план, уступая место коротким выжимкам, отрывкам из текста, пересказам. Налицо нежелание многих представителей молодежи читать большие тексты и выявлять в них стилистические приёмы, что является одним из самых частых заданий в курсе стилистики. Афоризмы же хорошо вписываются в данную тенденцию, поскольку за короткий промежуток времени описывают ситуацию при помощи стилистического приёма, и студентам легче прочитать несколько афоризмов, чем целый текст, что стимулирует их к дальнейшему, более глубокому изучению дисциплины.

Стоит оценить полезность использования современных афоризмов и с психологической точки зрения. Ввиду того, что часто между студентами и преподавателем существует большая разница в возрасте, во взглядах на жизнь и фоновых знаниях, студентам и преподавателю бывает сложно наладить контакт друг с другом [4, с. 1486]. Использование же высказываний из социальных сетей в качестве примера стилистических приёмов поможет преподавателю общаться со студентами «на одной волне», поскольку, как было

указано выше, тематика современных афоризмов близка молодежи. К тому же велика вероятность того, что некоторые высказывания уже знакомы студентам; они, что говорится, у них «на слуху». В этом случае обучающимся будет интересно взглянуть на знакомые им фразы с другой, научной, точки зрения.

При планировании занятий по стилистике стоит учитывать актуальность тех или иных стилистических приемов в разных языках, поскольку данная дисциплина преподается в контексте современного языка. Данный аспект также можно проследить на примере современных афоризмов. Так, наше исследование показало, что некоторые стилистические приемы, пользующиеся популярностью в современных афоризмах в социальных сетях на одном языке, могут быть совершенно не востребованы в афоризмах на другом языке. Например, в английских афоризмах чаще всего авторы отдавали предпочтение *метафорам, игре слов, аллюзии, стилистическим сравнениям*. Последний прием практически не отражен в современных русскоязычных высказываниях.

Наконец, обращение к афоризмам – хороший способ показать молодым людям, что стилистика – современная наука, и стилистические приёмы могут использоваться не только в классической литературе, но и в современном медиа-дискурсе.

Теперь приведем несколько примеров заданий на понимание и распознавание стилистических приёмов с использованием высказываний из социальных сетей.

1) Определите, какой стилистический приём использован в данном высказывании: «*Choose a major you love and you'll never work a day in your life because that field isn't hiring*».

а) Оксюморон б) Аллюзия в) Метафора г) Перифраз

2) Назовите стилистический приём, использованный в следующем высказывании: “*Commas can really change the meaning in a sentence*”. Укажите значения слов «coma» и «comma», объясните, на основе чего построен комический эффект (Ср.: «*Ben is in a hurry*» vs. «*Ben is in a coma*»).

3) Придумайте пример афоризма, включающего в себя одновременно *эпитет* и *стилистическое сравнение (simile)*.

4) Дан следующий афоризм: «*Friends come and go like waves of the ocean but the true ones stick like an octopus on your face*». Он включает в себя *стилистическое сравнение*. Докажите это.

Подводя итоги, следует отметить, что стилистика играет большую роль в лингвистике. В каждом языковом учебном заведении стилистика является одной из ключевых дисциплин. Перед студентами

стоит задача разобраться во всех аспектах данной науки, знать основную терминологию и грамотно использовать её в течение всего процесса обучения. Стилистические приёмы также изучаются в рамках учебной программы очень подробно, поскольку они являются частью не только классической художественной литературы, но и повседневного общения. Современные афоризмы, распространённые в социальных сетях, по нашему мнению, являются отличной иллюстрацией стилистических приёмов, поскольку помогают не только лучше понять средства выразительности, но и могут стимулировать учеников к более глубокому и детальному изучению данного явления.

### Список использованной литературы

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Galperin, I. R. English Stylistics / I. R. Galperin. – М.: КД «LIBROCOM», 2010. – 336 р.
3. Социальные сети в России, лето 2017: цифры и тренды // Блог «Социальные сети в цифрах». 29.06.2017. – Режим доступа: <http://blog.br-analytics.ru/sotsialnye-seti-v-rossii-let-2017-tsifry-i-trendy>. – Дата доступа: 03. 12. 2017.
4. Сырова, Н. В. Проблемы формирования культуры взаимоотношений педагогов и студентов в вузе / Н. В. Сырова, О. В. Серова // Молодой ученый. –2015. – № 11. – С. 1486–1490.

УДК 37.091.33:811'243:004.77

**Е. М. Ключева**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Л. И. Богатикова*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*В статье рассматриваются ресурсы, в основе которых лежит технология Web 2.0, а также способы их применения в обучении иностранным языкам. Обосновывается необходимость использования Web 2.0 в учебном процессе, так как данная технология позволяет учащимся повысить уровень иноязычной компетенции и делает учебный процесс более эффективным и интересным.*

Сложно представить современный мир без компьютерных технологий, так как они все настойчивее проникают в различные сферы общественной жизни: бизнес, финансы, средства массовой информации, науку и образование. При этом трудно переоценить их значение в процессе информатизации, в частности, при изучении иностранных языков.

Особого внимания в связи с оптимизацией технических и функциональных решений в плане использования сети Интернет заслуживают получившие распространение интернет-технологии «второго поколения», объединенные названием Web 2.0 [1].

Web 2.0, или «веб второго поколения», – разновидность сайтов, внутреннее наполнение и продвижение которых осуществляется самими пользователями. Социальные сети, социальные закладки, онлайн-игры, блоги, форумы, сообщества, группы, комментарии, чаты и прочие элементы Web 2.0 имеют преимущество перед традиционными сайтами и способами их наполнения тем, что в технологии Web 2.0 их участники сами бесплатно генерируют контент, управляют им и популяризируют ресурс, увеличивая его посещаемость [2].

В качестве примера ресурсов, в основе которых лежит Web 2.0, можно привести блоги, подкасты и вики.

Блоги позволяют пользователям бесплатно создавать и публиковать в интернет-среде свои рассказы, описание жизненных событий, мыслей.

Подкастинг позволяет практически любому человеку стать диджеем, участником ток-шоу или актером благодаря возможности записи аудиоматериала.

Вики – это веб-приложение, которое позволяет сотрудничать друг с другом для создания контента. Самая известная вики – это «*Википедия*» (“*Wikipedia*”), многоязычная интернет-энциклопедия, которая содержит 20 миллионов статей на 287 языках, созданных обширным сообществом соавторов по всему миру. Существуют тысячи вики, которые посвящены таким вопросам, как путешествия, создание вещей своими руками или составление многоязычного словаря.

Помимо простоты использования и бесплатных функций, ресурсы, представленные сайтами Web 2.0, также популярны ввиду возможности их применения для общения. Одними из самых популярных сайтов, использующих технологии Web 2.0, являются такие известные социальные сети, как “*Facebook*” и “*Twitter*”. Данные сайты позволяют пользователям не только читать, слушать или просматривать информацию, но и взаимодействовать с создателями контента,



оставлять комментарии и делиться полученной информацией с другими пользователями.

Технологии Web 2.0 можно также использовать для повышения эффективности коммуникации при обучении иностранным языкам.

Как известно, коммуникация может быть односторонней (коммуникативный процесс, в ходе которого поведение одного из его участников ограничено только передачей информации, а другого – только ее приемом [3]), двусторонней (коммуникация, которая предполагает взаимодействие собеседников и обратную связь) и многосторонней (когда в процессе коммуникации участвует более двух сторон [4]).

Суть односторонней коммуникации заключается в том, что пользователь делится информацией и не ждет обратной связи или реакции. В частности, такие ресурсы Web 2.0, как “*Google sites*”, помогают учителям предоставлять и обмениваться информацией, в основном, текстом и фотографиями, путем создания веб-сайтов. Например, преподаватель иностранных языков может использовать “*Google sites*” для создания веб-сайта, на котором будут представлены студенческие работы или проекты (на такие темы, как “*My future profession*”, “*Environment protection*”, “*Healthy lifestyle*”). Еще одним ресурсом, который можно использовать при односторонней коммуникации в обучении иностранным языкам, является “*Podomatic*” ([www.podomatic.com](http://www.podomatic.com)). Это веб-сайт, позволяющий создавать и распространять аудиоинформацию. Преподаватель иностранных языков может использовать данный ресурс как способ отработки навыков произношения учеников.

Вышеперечисленные веб-сайты обеспечивают одностороннюю связь, при которой информация предоставляется создателем, и нет прямого взаимодействия с пользователями.

При двусторонней коммуникации пользователи могут не только делиться информацией, но и получать обратную связь от других людей. Например, с помощью такого ресурса, как “*Poll Everywhere*” ([www.poll everywhere.com](http://www.poll everywhere.com)) преподаватель во время урока может узнать мнение всех учащихся одновременно по тому или иному вопросу. В этом случае каждый из учеников отвечает на вопрос самостоятельно, используя свое мобильное устройство (ноутбук, планшет, мобильный телефон). Результаты опроса обрабатываются моментально и могут отображаться непосредственно на экране, чтобы учитель и ученики в режиме реального времени имели возможность сразу же получить обратную связь.

Еще одним примером Web 2.0, обеспечивающим двустороннюю связь, является “*Blogger*” ([www.blogger.com](http://www.blogger.com)), т. е. ресурс для ведения

блага. В частности, преподаватель иностранных языков может успешно использовать данное приложение для проверки эссе, сочинений, письменных высказываний по заданной теме. Преимуществом данного веб-сайта является то, что ученик имеет возможность поделиться своей работой и получить комментарии либо отзыв на нее не только со стороны преподавателя, но также от одноклассников и других пользователей сети Интернет.

В том случае, когда общаются двое или более человек, можно говорить о многосторонней коммуникации, которая бывает синхронной, т. е. в режиме реального времени, или асинхронной. Например, при одновременном обсуждении какого-либо задания, проекта или проблемы, учащиеся могут использовать *“BoardHost”* ([www.boardhost.com](http://www.boardhost.com)) – способ онлайн-коммуникации посредством письменных сообщений, или всем известные *“Skype”* и *“Google Hangouts”* – системы для проведения аудио- и видеоконференций. Преимуществом использования данных ресурсов в обучении иностранным языкам для преподавателей является возможность общения с учащимися, которые по какой-либо причине не могут посещать уроки с остальными учениками. Кроме того, преподаватель может сохранить видео- и аудиозаписи конференций, просмотр которых даст более четкое представление о том, какие затруднения испытывают учащиеся в процессе воспроизведения иноязычной речи. Что касается учеников, то для них описанные технологии являются возможностью практиковать устную речь не только со своими одноклассниками, но и с носителями языка, что является одним из самых эффективных способов развития коммуникативных навыков.

Рассмотрим конкретный пример применения технологий Web 2.0 при обучении иностранным языкам. На уроке иностранного языка ученики ведут себя пассивно, в частности, неохотно высказываются на предложенные учителем темы. Задача учителя сделать так, чтобы ученики активно общались, делились мыслями и выражали свое мнение на иностранном языке. Кроме того, если в классе есть отстающие ученики, необходимо учитывать тот факт, что им нужно больше времени, чтобы продумать и сформулировать свой ответ. Таким образом, можно сделать вывод, что в подобной ситуации проблема заключается в недостаточном уровне межличностной коммуникации на уроке. Возможное решение – мотивировать учеников таким образом, чтобы они активно общались, выражали собственное мнение и комментировали высказывания своих одноклассников на иностранном языке. Другими словами, необходима технология для обеспечения многосторонней коммуникации, которая отвечает поставленным критериям.

Среди подобных технологий можно отметить два ресурса:

1. “*VoiceThread*”(www.voicethread.com) – технология Web 2.0, которая позволяет комментировать изображения, видео и презентации. Учащиеся имеют возможность публиковать комментарии к тексту, видео или аудио, а также делиться ими.

2. “*Padlet*” (www.padlet.com) – еще один ресурс Web 2.0. Он представляет собой веб-сайт, который позволяет общаться с другими пользователями с помощью текстовых сообщений, фотографий, ссылок и другого контента [5].

Таким образом, следует отметить, что существует ряд технологий Web 2.0, которые обладают множеством различных функций. Именно поэтому важно не подстраивать урок под технологии электронного обучения, а сначала определить задачу, которая стоит перед преподавателем, а также спрогнозировать результат использования той или иной интернет-технологии для того, чтобы иметь возможность выбирать ресурс, с помощью которого преподаватель сможет достичь поставленных целей.

### Список использованной литературы

1. Дугарцыренова, В. А. Технологии веб 2.0 и веб-ресурсы в обучении иностранному языку студентов нефилологических специальностей: что значит «английский без границ»? / В. А. Дугарцыренова // Новые образовательные программы МГУ и школьное образование. – 2012. – Режим доступа: <http://lib.teacher.msu.ru/pub/2380>. – Дата доступа: 11.12.2017.

2. Что такое технологии Веб 2.0? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pro-spo.ru/social/3248-chto-takoe-texnologii-veb-20>. – Дата доступа: 10.12.2017.

3. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/fin\\_enc/26270](https://dic.academic.ru/dic.nsf/fin_enc/26270). – Дата доступа: 10.12.2017.

4. Кирилук, Л. Г. Коммуникация как способ конструирования знания / Л. Г. Кирилук // Университет в перспективе развития. – 2002. – Альманах № 2. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/alm2/kiriluk.htm>. – Дата доступа: 10.12.2017.

5. Как использовать Padlet [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://ru.wikihow.com/%D0%B8%D1%81%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C-Padlet>. – Дата доступа: 10.12.2017.

**Т. В. Куделка**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: ст. преподаватель А. С. Леменкова*

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

*В данной статье идет речь о роли научной деятельности в работе с одаренными детьми. Выявлены основные этапы научно-исследовательской работы и условия формирования исследовательских умений у учащихся. Особое внимание уделено тому, какое место занимает учитель в организации и проведении исследований.*

В современном обществе проблема одаренности становится все более актуальной, так как существует потребность в людях, которые способны творчески мыслить и находить нестандартные решения. Развитие логического мышления, творческих способностей, кругозора, устной и письменной речи, формирование наблюдательности и внимания, умения работы с художественными и научными текстами, умений обобщать и систематизировать информацию, коммуникативных умений – все эти умения должны развиваться в школе. В добавление к вышесказанному можно отметить, что акцент ставится на воспитание личности, способной самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно планировать действия.

Было выявлено, что центральное место в обучении одаренных детей занимают методы творческого характера (проблемные, поисковые, исследовательские) одновременно с самостоятельной и групповой работой. Такие методы обеспечивают высокий познавательно-мотивирующий потенциал, соответствуют уровню познавательной активности и интересам одаренных учащихся. Одна из таких форм работы – научно-исследовательская деятельность.

Для начала дадим определение научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская работа – это работа научного характера, которая связана с научным поиском, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проведением исследований, проверки научных гипотез. Она включает в себя определение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, выявление ожидаемых результатов, оценку реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов [1].

Метод научного исследования представляет собой ценность, так как учащиеся могут посмотреть на свои результаты исследования с позиции ученого, таким образом, у одаренных детей появляется возможность осознать свою значимость, свою принадлежность к большой науке. Научно-исследовательская деятельность приобщает учащихся к методам научной и творческой работы, развивает любознательность, познавательный интерес, учит общению со сверстниками, предоставляет возможность принимать участие в научных исследованиях, экспериментах.

Следует отметить, что привлечение одаренных детей к исследовательской работе предусматривает предварительную подготовку, целью которой является развитие интересов и общих навыков исследовательской работы. Именно на начальном этапе у учащихся формируется навык научной организации труда.

Научно-исследовательская деятельность предполагает решение творческой задачи и состоит из следующих этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановка проблемы, изучение теории, которая относится к данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, сравнительный анализ, научный комментарий, собственные выводы.

Перед тем как исследовать определенную проблему, следует заранее выработать представление о конечном результате, то есть цели. Также стоит заранее продумать этапы реализации исследования, включая его осмысление и рефлекссию результатов деятельности.

Можно выделить следующие задачи исследовательской работы: развитие творческих способностей учащихся и выработка у них исследовательских навыков; формирование аналитического, критического, абстрактного мышления учащихся в процессе творческого поиска и выполнения учебных исследований; развитие самостоятельности при работе со специальной и научной литературой, при выполнении наблюдений и опытов; развитие способности формировать свое мнение и умение его отстаивать; отработка навыков общения с аудиторией при выступлении на конференциях, участии в работе кружков; применение индивидуального подхода в работе с одаренными учащимися на уроках и во внеурочное время; развитие творческого мышления и самостоятельности; воспитание уверенности в себе, осознание важности выполненной работы; вовлечение этих учащихся в разные конкурсы, интернет-проекты, олимпиады, конференции, где учащиеся могут проявить себя.

Главная функция современного учителя – управление процессом обучения, воспитания и развития личности ученика. В настоящее

время особую весомость приобретает именно научно-исследовательская деятельность, поскольку она выступает фактором саморазвития, самоопределения, оказывает существенное влияние на личностно-профессиональное становление. Учитель, конечно, должен помочь овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками через самостоятельную, творческую, познавательную и исследовательскую работу учащихся. Научно-исследовательская деятельность, разработка исследовательских проектов, выполнение творческих работ – все это позволяет создать нужные условия для самообразования и саморазвития способных детей. Именно одаренных детей нужно включать в научную деятельность, связанную с конструированием, моделированием и защитой своих исследований, так как одаренные дети – это будущее науки.

Необходимо отметить, что в процессе научно-исследовательской деятельности учащиеся выступают не пассивными потребителями готовой информации, а ее «искателями», используя сравнительный анализ. Ведь современная система образования предполагает, что учитель не должен передавать знания в готовом виде, а должен организовывать самостоятельную деятельность учащихся.

Когда дети проявляют инициативу при проведении собственного исследования, и при этом их поддерживает педагог, создается идеальная система сотрудничества ученика и учителя, что порой позволяет получить совершенно неожиданные результаты.

Научно-исследовательская работа в школе не требует от учеников новых открытий. Ученическое исследование – это маленькое открытие уже открытых научных закономерностей. Научно-исследовательская деятельность помогает раскрыть творческие способности школьника, так как учащиеся проходят практически все этапы настоящей научной работы самостоятельно.

В процессе научно-исследовательской деятельности учащиеся учатся наблюдать, собирать информацию, обрабатывать и анализировать собранный материал, классифицировать, прогнозировать, самостоятельно мыслить, обобщать данные, формулировать выводы, доказывать и защищать свои идеи. В будущем это облегчит их обучение в высших учебных заведениях, где широко используется метод научно-исследовательской работы.

В ходе исследовательской работы учащиеся применяют различные методы и приемы работы: изучение теоретических источников, наблюдение, сравнительный анализ, поисковый эксперимент, описательный метод, анкетирование, интервьюирование, опрос, собеседование. Все эти методы помогут еще больше развить мыслительную деятельность одаренных детей.

Для того чтобы эффективно сформировать исследовательские умения у одаренных детей, учитель должен помогать учащимся находить смысл в исследовательской деятельности, видеть в ней возможности для саморазвития и самосовершенствования, тем самым поддерживая необходимую мотивацию; научить учеников свободно ориентироваться в новостях науки, проявлять к ним постоянный интерес; применять инновационные приемы, позволяющие учащимся достичь наивысшего результата; способствовать созданию творческой рабочей атмосферы, поддерживать интерес к исследовательской работе; не подавлять желания, творческие идеи учащихся, а поддерживать и направлять их [2, с. 12].

Исследовательская деятельность способствует обогащению обучения, так как происходит переход на другой уровень содержания обучения, который выходит за рамки изучения традиционных тем. Это происходит за счет установления связей с другими темами, проблемами и дисциплинами, а также за счет обучения разнообразным приемам умственной работы. Занятия должны планироваться так, чтобы у детей оставалось достаточно времени для занятий любимой деятельностью, соответствующей виду их одаренности.

В школе можно создать исследовательские секции или объединения, которые предоставляют учащимся возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа работы. Программа работы с одаренными детьми построена на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, но усложнять программу можно только до определенного предела. Развитие возможностей ученика в дальнейшем будет зависеть от его вовлеченности в исследовательскую работу, поскольку формирование творческих способностей происходит только через включение личности в творческий процесс [3].

Результаты исследования могут быть представлены на различных конференциях, в форме доклада, реферата, публикаций в научно-исследовательских журналах. Исследовательская работа будет оцениваться по следующим критериям: наличие теоретического обоснования, исследовательский характер работы; глубина и содержательность исследования; самостоятельность исследования; владение языковыми компетенциями; умение систематизировать собранную информацию, анализировать полученные данные.

Итак, проанализировав опыт организации научно-исследовательской деятельности при работе с одаренными детьми, можно утверждать, что такая деятельность должна занимать ведущее место по следующим причинам: она способствует активности

учащихся; формирует навыки анализа и обобщения, развивает глубину и широту мышления; воспитывает самостоятельность.

Можно сделать вывод, что усвоение алгоритма научного исследования формирует научное мировоззрение у одаренных детей; метод научного исследования снабжает учащихся универсальными способами учебной деятельности, побуждает к саморазвитию, способности к самоанализу, самоорганизации, самоконтролю и самооценке; способствует профессиональному росту педагога, расширяя знания как в области своего предмета, так и в педагогической науке.

### **Список использованной литературы**

1. Негоднева, Т. М. Методы работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] / Т. М. Негоднева // Мультиурок. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/blog/mietody-raboty-s-odariennymi-diet-mi-na-urokie.html>. – Дата доступа: 05.10.2017.

2. Меренкова, О. А. Научно-исследовательская работа в школе: в помощь учителю, классному руководителю: метод. пособие / О. А. Меренкова. – М.: УЦ Перспектива, 2011. – 48 с.

3. Пырьева, Е. В. Формирование индивидуального образовательного маршрута учащихся, проявивших выдающиеся способности [Электронный ресурс] / Е. В. Пырьева // Инфоурок. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-formirovanie-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta-uchaschihsya-proyavivshih-vidayuschiesya-sposobnosti-689725.html>. – Дата доступа: 04.10.2017.

**УДК37.091.3:811'243:811'373**

**Ю. С. Кудряшова**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. А. А. Кирюшкина*

### **БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Данная статья посвящена теоретическому и практическому рассмотрению способов представления безэквивалентной лексики на уроке иностранного языка. Особое внимание обращается на важность использования аутентичного материала и специализированных*



*методов работы, что позволяет сформировать социокультурную компетенцию, которая имеет крайне важное значение в межкультурной коммуникации.*

Главной целью изучения иностранного языка является овладение определенными знаниями для успешной коммуникации с носителями языка и представителями иной культуры, т. к. в современных реалиях весьма заметна связь между языком и культурой. Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации. За каждым иноязычным словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире, а также историко-культурные национальные явления. Такие фоновые знания маркируются с помощью безэквивалентной лексики. Безэквивалентная лексическая единица не редко обозначается «лакуной». Термин «лакуны» обозначает единицы словаря одного из языков, которым по каким-то причинам нет соответствия в лексическом составе другого языка.

В своих работах Г. Д. Томахин пишет, что по сравнению с другими словами языка отличительной чертой реалии является характер ее предметного содержания, т. е. тесная связь обозначаемого реалией предмета, понятия, явления со страной, с одной стороны, и историческим отрезком времени – с другой [1, с. 5]. Отсюда следует, что реалиям присущ соответствующий национальный и исторический колорит. Как языковое явление, наиболее тесно связанное с культурой страны изучаемого языка, реалии быстро реагируют на все изменения в развитии общества: среди них всегда можно выделить реалии-неологизмы, историзмы, архаизмы.

Безусловно, лакуны в определенной степени отражают характер народа, ведь они связаны непосредственно с его мировоззрением и культурой. Подобная лексика может быть использована в процессе развития социокультурной компетенции учащихся при обучении иностранному языку.

Существует множество способов введения лакунарной лексики в словарный запас учащихся. При разработке плана урока иностранного языка можно, а иногда и нужно, включать аутентичные тексты, в содержании которых присутствуют безэквивалентные слова. Конечно, подобные тексты могут быть написаны специально для этих целей, однако опыт показывает, что работа с аутентичным материалом приносит больше пользы: это могут быть художественные, научно-популярные, тематические тексты, а также диалоги, стихи и т. д. Стоит напомнить, что в случае работы с текстом необходимо использовать предтекстовые

упражнения, чтобы создать условия для формирования речевых лексических навыков по использованию подобных слов, и послетекстовые упражнения, чтобы активизировать изученные лексические единицы [2, с. 37].

В процессе обучения иностранному языку учащиеся также развивают выразительность собственной речи и так называемую языковую догадку. Это значит, что учитель должен заранее подготовить разнообразные задания, в которых изучаемые реалии будут использованы. Например, учитель называет слово на русском языке, а ученики переводят его на английский язык, и наоборот. Интересными для учащихся являются задания на нахождение соответствий между реалиями и их значениями, такие задания также развивают логическое мышление. Далее можно переходить к заданиям на заполнение пропусков в предложениях и подстановочных таблицах. После знакомства с определенной безэквивалентной лексикой можно представить задания, направленные на более продуктивную деятельность. К примеру, учитель просит учеников составить небольшой рассказ или диалог, используя ранее изученные лакуны. Такие творческие задания можно выполнять, используя как парную, так и групповую работу.

Кроме того, безэквивалентную лексику можно использовать в качестве вербальных опор, ведь такие слова являются яркими и образными выражениями различных культурных реалий и помогут учащимся понять, о чем необходимо говорить. С целью обогатить словарный запас учащихся преподаватель может употреблять безэквивалентную лексику в собственной речи. Это поможет ученикам усвоить и позднее начать употреблять ее в собственных высказываниях. Устанавливая межъязыковую и межкультурную связь, учащиеся приобретают определенный тип мировоззрения, свойственный культуре народа изучаемого языка, а собственно безэквивалентная лексика выступает отличным подспорьем для развития интереса к стране изучаемого языка, изучению иностранного языка и повышения мотивации учащихся.

Работа с текстами, содержащими лингвострановедческие реалии, сопровождается и некоторыми трудностями, в частности, требует большого количества времени, что обычно является демотивирующим фактором в процессе изучения иностранного языка [3, с. 5].

Безусловно, определенные сложности возникают и у учителей при проведении занятий, в ходе которых используются подобные тексты. Им приходится продумывать не только определенные виды работы, направленные на закрепление и контроль усвоения экстралингвистических данных, но и разрабатывать специальную систему упражнений с учетом особенностей лакунарной лексики.

Планируя работу с безэквивалентной лексикой, учитель может предложить учащимся составить собственный глоссарий: в одну колонку выписать слова, относящиеся к теме, во вторую колонку поместить лакуны и лингвострановедческие реалии, а в последнюю колонку внести словосочетания или фразовые глаголы. Необходимо поощрять и обучать приемам работы с подобным материалом, чтобы в дальнейшем учащиеся могли сортировать лексические единицы без контроля учителя. Такой вид деятельности формирует познавательную активность на уроке, создает условия для развития навыков самостоятельной работы, совершенствует исследовательские и аналитические способности [4, с. 82].

В качестве послетекстовых заданий на проверку понимания применяются традиционные вопросы по тексту. Чтобы проконтролировать, усвоили ли учащиеся значение лакунарных единиц, можно попросить дать определения словам, выписанным во вторую колонку или заранее отмеченным в тексте. Создание проблемных заданий может оказаться весьма эффективным на данном этапе работы. Например, постановка гипотетических вопросов, в ответе на которые учащиеся делают предположения о событиях. Или же личностно-ориентированные вопросы, отвечая на которые, ученики должны будут выразить свое мнение. В конце урока учитель может соединить содержание урока с рефлексивной деятельностью и поинтересоваться, что нового ребята узнали о том или ином понятии.

Одним из нестандартных методов работы является методика компаративного анализа. Это значит, что после ознакомления с аутентичным материалом, содержащим некоторые лингвострановедческие реалии, учащимся предлагается составить аналогичный текст, используя реалии культуры и языка родной страны. В процессе такой деятельности можно предложить учащимся разделить страницу пополам и соотнести части этих текстов, чтобы обеспечить наглядность аналогии. Без сомнения, такой метод может использоваться и при изучении разных тем. А в случае если учащиеся обладают высокой мотивацией и навыками самостоятельной работы, часть заданий страноведческого характера можно давать на дом [5, с. 13].

Если рассматривать вышеупомянутый метод работы более подробно, можно привести следующий пример: тексты, в которых раскрывается тема обычаев и праздников в англоговорящих странах в сравнении со страной или странами родного языка. Знакомство с культурой страны происходит путем сравнения и оценки уже имеющихся знаний с вновь полученными, со знаниями о своей стране. В сравнении учащиеся выделяют общее и специфическое, а это

в свою очередь способствует развитию понимания и уважения к стране изучаемого языка.

Вне сомнений остается тот факт, что несколько новых приемов не станут решением всех проблем. Необходимо понимать, что для введения безэквивалентной лексики в словарный запас учащихся нужна более целенаправленная разработка методических указаний для учителя. Существует потребность в подробном разъяснении приемов работы с лингвострановедческим материалом, в создании упражнений, которые будут учитывать специфические материалы. В результате подобной деятельности пополняется словарный запас учащихся, улучшается качество фоновых знаний о стране изучаемого языка и значительно повышается мотивация и познавательная активность учащихся, а это в свою очередь ведет к улучшению результатов обучения.

Определенная подготовка в области страноведения играет очень важную роль. Учащемуся необходимо овладеть соответствующими фоновыми знаниями о жизни страны изучаемого языка, о ее политических, экономических и исторических особенностях. Только таким образом ученик сможет преуспеть в межкультурной коммуникации, поскольку формирование социокультурной компетенции является одной из главных целей современного образования. Очевидно, что использование безэквивалентной лексики и социокультурного компонента в содержании обучения иностранному языку содержит в себе огромный потенциал, которым не стоит пренебрегать.

### **Список использованной литературы**

1. Томахин, Г. Д. Реалии – американизмы. Пособие по страноведению: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / Г. Д. Томахин. – М.: Высш. шк., 1988. – С. 5–10.

2. Райхштейн, А. Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков / А. Д. Райхштейн // ИЯШ. – 1988, № 6. – С. 37.

3. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2004, № 1. – С. 3–8.

4. Милосердова, Е. В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной компетенции / Е. В. Милосердова // ИЯШ. – 2004, № 3. – С. 80–84.

5. Миролубов, А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам / А. А. Миролубов // ИЯШ. – 2001, № 5. – С. 11–14.

**К. А. Кузнецова**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. А. А. Елисеева*

## **ОПЫТ АНАЛИЗА МОДАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПЕСЕННЫХ ТЕКСТОВ**

*В статье анализируются тексты современных немецких песен, определяются их функции и классификации. Проводится сопоставительный анализ модальной структуры рэп текста и текста эстрадной песни, и выявляются особенности реализации категории модальности в этих типах песенного текста. Отмечается, что привлечение живого речевого материала повышает эффективность обучения грамматике немецкого глагола.*

Тексты песен уже исследовались в лингвокультурном аспекте (Ю. В. Плотницкий), стилистическом и когнитивном аспектах (О. С. Кострюкова), лингвоэкологическом аспекте (А. Н. Полежаева) как вид креолизованного текста (Ю. А. Сорокин) и т. д., однако грамматическим особенностям реализации категории модальности в песенных текстах уделяется недостаточно внимания, что и обуславливает актуальность данного исследования.

Песенный текст является разновидностью поэтического текста. Последний понимается как сложная, художественно цельная, иерархически организованная структура, где все до мельчайших подробностей подчинено синтезированию и трансформированию переживаемых автором эмоций в словесные и синтаксические формы, с целью вызвать в душе читателя ответные чувства и настроения [1, с. 137].

Однако песенные тексты имеют специфические особенности, которые отличают их от поэтических текстов. К таким особенностям относятся:

– тесная связь со временем (песня является отражением актуальных изменений реалий жизни);

– относительная простота содержания (современная песня ориентирована на синхронное с исполнением восприятие ее смысла; кроме того, песенному произведению часто сопутствует легко запоминающаяся мелодия, которая вытесняет содержание песенного текста на второй план);

– использование разнообразных речевых жанров (уговор, ссора, призыв и т. д.);

– активная коммуникативная роль слушателя (песня в процессе коммуникации предполагает участие слушателя, что выражается в совместном пении певца и слушателя, в танце и т. д.) [2, с. 11].

Песенный текст представляет собой сложный комплекс, в котором все элементы языка вступают в сложную систему отношений, при этом каждый элемент реализуется в отношении к другим элементам и к структурному целому всего текста. Данный тип текста относится к креолизованным текстам, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей другим знаковым системам, нежели естественный язык) [3, с. 180]. Стоит отметить, что песня является единством мелодического и вербального компонентов, которые зависимы друг от друга. При раздельном исполнении этих компонентов изменяется процесс восприятия текста и теряется определенный смысловой пласт. Если же вербальный компонент существует обособленно от невербального компонента, то меняется форма его звучания и теряется ритмический рисунок.

Песенный текст выполняет целый ряд функций:

– **функция самовыражения** (автор песенного текста приглашает слушателя погрузиться в мир эмоций, которые испытывает он сам или которые хочет, чтобы пережил слушатель);

– **аттрактивная** (данная функция свойственна песням рекламного характера, цель которых – привлечь внимание слушателя);

– **референтивная** (эта функция сопряжена с передачей информации о фактах и событиях окружающего нас мира);

– **концептуальная** (представляет собой индивидуально-авторское понимание событий и явлений);

– **воздействующая** (оказание влияния на реципиента);

– **развлекательная** (данная функция способствует отдыху и снятию напряжения);

– **контактоустанавливающая или фатическая;**

– **культурная** (песенный текст является одним из элементов культуры общества);

– **ценностно-ориентирующая** (проникая в повседневную жизнь, песни оказывают влияние на формирование ценностей, моральных принципов и даже поведения, в первую очередь молодого поколения);

– **консолидирующая** (призыв к объединению) [4, с. 31–32].

Существует большое количество подходов к классификации песен, однако к числу основных критериев классификации можно отнести следующие:

– содержание песни (лирические, патриотические песни и т. д.);  
– характер авторства (народные и авторские песни и др.);  
– исполнительный состав (сольные, хоровые песни и т. д.);  
– место исполнения (массовые, бытовые, культурные песни и др.) [4, с. 20].

Перейдем теперь к исследованию реализации категории модальности в данном типе текста. По мнению Б. А. Абрамова, модальность – это семантическая категория, с помощью которой раскрываются следующие аспекты:

1) отношение содержания предложения к действительности (объективная модальность, которая выражается с помощью форм наклонения глагола);

2) отношение адресанта к содержанию его высказывания (субъективная модальность, для которой характерным является выражение значений предположения, сомнения, удовлетворения и т. д.) [5, с. 242].

Рассмотрим реализацию категории модальности в современных песенных текстах на примере двух немецкоязычных текстов – рэп и эстрадной песни<sup>2</sup>. За основу анализа модальной структуры этих текстов были взяты инвариантные признаки данной категории, предложенные А. А. Елисеевой [6, с. 9–10]:

1) модальная детерминация описываемых в тексте событий;

2) системность построения текста (наличие речи автора и речи персонажей);

3) мономодальность и полимодальность (отсутствие/наличие единой для всего текста формы повествования);

4) основная (стержневая) форма построения текста;

5) однородный или неоднородный тип текста с точки зрения языковых средств выражения модальности;

6) степень насыщенности текста языковыми средствами выражения модальности.

Анализ модальной структуры эстрадной песни показывает, что для нее характерна односистемность модального построения песенного текста, ввиду наличия только плана речи автора. Текст данной песни мономодален с модальностью действительности и изъявительным наклонением в качестве стержневой формы модального построения. Объективная модальность выражается морфологическими средствами, т. е. с помощью форм наклонения глагола. Помимо изъявительного наклонения (*Ich bin schon wieder weg, in die Schubalde, dort wo ich schon lang nicht geguckt habe...*) в данной песне встречаются формы

---

<sup>2</sup> Материалом исследования послужила эстрадная песня «Hallo» (автор и исполнитель – Mark Forster) и рэп текста «Lass sie gehen» (автор: Casper).

повелительного наклонения (*Komm zurück zu mir*) и сослагательного наклонения (*wünsch mir du würdest nicht gehn*) – для выражения сожаления. Состав средств выражения субъективной модальности в данной эстрадной песне неоднороден и представлен лексическими (усилительные частицы *nie, so*) и лексико-синтаксическими средствами (*Ich glaub es ist es nicht mehr wert*). Данный текст слабо насыщен средствами субъективной модальности.

В ходе анализа модальной структуры рэп текста было установлено, что данный текст имеет односистемную модальную структуру. Он мономодален с модальностью действительности. Стержневая форма модального построения текста – изъявительное наклонение (*Ich lieb' die Stimmung kurz bevor hier alles hochgeht*), однако также используются формы повелительного (*Lass sie gehen!*) и сослагательного наклонения (*Ihr könnt gern reden*) – для выражения предположения. Рэп текст неоднороден по составу языковых средств выражения категории модальности и помимо морфологических средств (форм наклонения глагола) в тексте также присутствуют различные усилительные частицы: *selbst, gar, bloß, ganz, doch, zu, so*; модальное слово: *wirklich*. В целом, рэп текст сильно насыщен языковыми показателями категории модальности.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что эстрадная песня и рэп текст обладают схожей модальной структурой, однако имеются некоторые отличия в реализации категории модальности.

В эстрадной песне языковые показатели субъективной модальности присутствуют в меньшей степени, чем в рэп тексте. В ней автор рассказывает историю своей жизни, при этом не дает оценки событиям. Следовательно, основная функция этой песни – нарративная, направленная на освещение событий и явлений. В рэп тексте автор делится своими переживаниями и рассказывает о своих проблемах, что также отражается на модальной структуре текста, так как автор оценивает события и явления своей жизни. В данном тексте ведущими оказываются эмотивная и воздействующая функции.

Таким образом, использование тех или иных средств выражения категории модальности варьируется в зависимости от типа песенного текста. Выбор языковых средств также определяется функциями, которые выполняет тот или иной тип текста.

Результаты проведенного анализа можно применять не только в курсах лингвистики, теоретической грамматики и типологии текста, но также и на практических занятиях по немецкому языку. Они представляются полезными и для тех методистов, которые рассматривают песни как ценный учебный материал, который можно использовать при обучении иностранному языку. Благодаря мелодическому компоненту и особой звуковой организации песен происходит скорейшее



запоминание, как лексических единиц, так и грамматических конструкций изучаемого языка, что повышает эффективность обучения иностранному языку. Нельзя упускать из вида и мотивирующий фактор: молодые люди охотно (и по много раз) слушают записи песен, в особенности, если они относятся к разряду «хитовых».

### Список использованной литературы

1. Левченко, М. Н. Интерпретация текста и его грамматических моделей (типологический аспект) / М. Н. Левченко. – М.: Изд-во МГОУ, 2013. – 240 с.

2. Кострюкова, О. С. Текст современной популярной лирической песни в когнитивном; коммуникативном и стилистическом аспектах: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук / О. С. Костюкова. – М., 2007. – 24 с.

3. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1990. – 240 с.

4. Боярская, М. И. Символизация в песенных текстах группы «Битлз»: Дисс. ... канд. филол. наук / Ю. А. Сорокин. – Волгоград, 2016. – 193 с.

5. Абрамов, Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. А. Абрамов. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 286 с.

6. Елисеева, А. А. Типологический потенциал грамматических категорий газетно-публицистических текстов (опыт анализа категорий темпоральности, локальности и модальности на материале немецкого языка): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук / А. А. Елисеева. – М., 2005. – 23 с.

УДК 811`255`38:003.74

**Ю. В. Кучерявенко**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т. В. Починок*

### **ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ И ПЕРЕВОДА ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*В статье рассматриваются особенности написания деловых писем по изучаемой специальности. Автор дает определение*

*понятию «деловое письмо» и раскрывает особенности официально-делового стиля. Рассмотрена структура написания делового письма и приведены примеры составления каждого пункта содержания деловых писем. Приведены также примеры деловых писем по специальности «экономика и управление на предприятии».*

Деловое письмо – это сжатый (как правило, не больше 1–2 страниц) документ, касающийся одного вопроса (или нескольких взаимосвязанных между собой вопросов) и предназначенный для воплощения оперативного информационного обмена между предприятиями (организациями, учреждениями), их структурными отрядами (должностными лицами) [1, с. 187].

При написании официальных писем необходимо принимать во внимание в таком случае то, что деловая переписка отличается от личной переписки. Имеется установленная инструкция написания деловых писем, выполнение которой считается обязательным. Деловые письма обязаны быть идеальны во всех значениях. В том числе и самое незначительное игнорирование инструкций может сделать их недействительными [2].

Отличительной характерной чертой делового письма считается официально-деловой стиль изложения его содержания [3].

Официально-деловой стиль реализуется в разных бумагах – от государственных актов вплоть до деловой переписки – и предназначается для взаимосвязи органов власти с общественностью. Невзирая на отличия в языке различных бумаг (в зависимости от их назначения), такому стилю в целом характерно большое количество общих черт.

Официально-деловой стиль, либо деловая речь, обслуживает сферу официальных, деловых отношений, область права и государственной политики. Стиль применяется при формулировании нормативных актов. Они регулируют взаимоотношения между людьми, учреждениями, странами. Роль речи в этом случае – информация и указание.

Официально-деловой стиль – более закрытая среди иных стилей функциональная система, более устойчивая, классическая и стандартизованная. Это никак не означает то, что официально-деловому стилю чуждо развитие: он подвергается переменам под воздействием социально-исторических сдвигов в мире. В наше время официально-деловой стиль стремится к довольно отточенной форме изложения, регламентированности, устойчивости и значительной информативности речевых средств. Унификация различных типов деловых текстов оправдывается и экономически (проще для составителя), и психологически (проще принимается), и технически (облегчается машинная обработка) [4, с. 63].

Специфическими особенностями официально-делового стиля считаются:

- формальность и деловитость, имеющая собственное выражение в служебной субординации при письменном общении журналистов и соблюдении шаблонных правил оформления деловых писем;
- направленность, подразумевающая присутствие определенных участников управленческой работы – отправителей (адресантов) и получателей (адресатов) деловых писем;
- стабильная повторяемость словарных величин в комбинации с ограниченностью их применения в тексте деловых писем;
- тематическая ограниченность писем, в которых, как правило, никак не освещается свыше одного-двух вопросов;
- лексическое и композиционное однообразие содержания письма;
- только нейтральный тон изложения;
- достоверность и четкость изложения, исключая вариант либо двойственное объяснение содержания письма;
- краткость изложения, лаконичность и четкость применяемых в послании формулировок [3].

В наше время для всей деловой документации свойственно применение блочной структуры. Считается, что это в максимальной степени отвечает сегодняшнему деловому стилю. Такого рода образ дает возможность сохранить время и сохранять единообразную форму для всей деловой документации.

Блочная конструкция обозначает то, что сообщение содержит отдельные блоки – Дата, Адрес, Заголовок, Приветствие, Концовка и т. д. Отчетливо конкретная блочная конструкция дает возможность просто сформировать сообщение, а единообразная форма – стремительно разбираться в потоке деловой корреспонденции [5].

Примерная конструкция письма содержит следующие элементы:

1. Адрес отправителя ('sender's address');
2. Число ('date');
3. Местоположение получателя ('inside address');
4. Обращение ('salutation');
5. Вступление ('opening sentence');
6. Основной текст ('body of the letter');
7. Заключение ('closing sentence');
8. Вежливое высказывание ('complimentary close');
9. Подпись ('signature');
10. Дополнение ('enclosure').

Рассмотрим каждый элемент более детально.

1. Местоположение отправителя пишется, как правило, в верхнем правом углу. Не исключается написание адреса и в верхнем левом углу. Сперва необходимо определить номер здания с наименованием улицы, через запятую номер жилплощади. В последующей строчке указывается город с почтовым индексом, в последующей строчке – государство.

*17 Hillside Road, Apt. 12*

*London W13HR*

*England*

*5 Nelson Street, Apt. 5*

*Chicago 19*

*England*

*5 Nelson Street, Apt. 5*

*Chicago 19*

2. Число указывается ниже, сразу после адреса. Точка после адреса не ставится. Есть ряд разновидностей оформления:

*21 December, 2017*

*December 21th, 2017*

*December 21, 2017*

*21th December, 2017*

3. Местоположение получателя пишется в той же очередности что и адреса отправителя, однако ниже с левой стороны.

4. Обращение зависит от того, насколько вам известен человек, к которому вы обращаетесь .

К неизвестным людям используются формулировки:

*Dear Sir* – ‘Многоуважаемый Сэр/Господин’,

*Gentlemen* – ‘Господа’.

К не достаточно знакомым людям:

*Dear Mr. Winter* – ‘Многоуважаемый господин/мистер Винтер’.

Обращение пишется с левой стороны под адресом получателя [6, с. 15].

5. Вступление – это вступительная фраза:

*We are writing to enquire about* – ‘Настоящим просим проинформировать о...’ ‘Нас интересуют сведения о...’.

6. Основной текст обязан быть составлен в логической последовательности. Как правило, документ разбит на ряд абзацев. В 1-ом абзаце необходимо определить цель вашего письма.

*We would like to point out that...* – ‘Мы хотели бы обратить ваше внимание на...’,

*I'm writing to let you know that...* – ‘Я пишу, для того чтобы сообщить о...’.

Во 2-ом необходимо указать уже детали и факты, соответствующие обсуждаемой ситуации. Возможно задать интересующие вас вопросы либо предоставить собственную оценку обсуждаемому вопросу.

*I am a little unsure about...* – ‘Я немного не уверен в...’,

*I do not fully understand what...* – ‘Я не до конца понял...’.

В 3-ем необходимо писать пожелания, предложения, предполагаемые действия для сотрудничества в будущем.

*Could you possibly...* – ‘Не могли бы вы...’,

*I would be grateful if you could* – ‘Я был бы благодарен вам, в случае если бы вы...’.

7. Заключение обязано включать благодарность за проявленное вам внимание и желание продолжить переписку.

*I look forward to ...* – ‘Я с нетерпением ожидаю’,

*hearing from you soon* – ‘когда смогу снова услышать вас’.

8. Вежливая фраза зависит от личности, к которой вы пишете письмо.

Для лица, которого вы знаете, применяется высказывание: *Yours sincerely*.

Для неизвестного лица: *Yours faithfully*.

9. Подпись ставится ниже заключительной вежливой фразы. Ниже подписи вы обязаны указать собственное имя и при необходимости должность.

10. Дополнения прикладываются в завершении письма. Об этом указывается в основном тексте, при помощи обозначения *Enc.* [3].

Итак, можно сделать вывод, что для формирования делового письма в английском языке нужны довольно большие знания стиля и общепризнанных мерок официально-делового стиля, а кроме того способность соблюдать данные условия в деловой переписке.

### Список использованной литературы

1. Кузнецов, И. Н. Делопроизводство: учебно-справочное пособие / И. Н. Кузнецов. – 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 520 с.

2. Как правильно писать письма на английском [Электронный ресурс] // Изучение английского языка для начинающих, 2017. – Режим доступа: <http://englishfull.ru/delovoi/pismo-na-anglijskom.html>. – Дата доступа: 07.12.2017.

3. Стилистические особенности деловых писем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://doc-style.ru/DP/?id=1.3>. – Дата доступа: 28.11.2017.

4. Деловой английский для студентов-экономистов: учеб. пос. – 2-е изд. / Б. И. Герасимов [и др.]; под общ. ред. М. Н. Макеевой. – М.: Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 184 с.

5. Деловое письмо на английском языке [Электронный ресурс]. – Dinternal Education, 2006–2017. – Режим доступа: <http://www.dinternal.com.ua/business-english/business-letter-in-english/>. – Дата доступа: 03.12.2017.

6. Слепович, В. С. Деловой Английский: пособие для студентов вузов / В. С. Слепович. – 5-е изд. – Минск: ТеатраСистемс, 2007. – 256 с.

**УДК 811.111:551:574:502.2-047.36**

**Т. М. Левинцов**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. О. Н. Чалова*

## **АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ГЕОЭКОЛОГИИ И МОНИТОРИНГЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ**

*В данной статье рассматривается значимость английского языка в сфере геоэкологии и мониторинга окружающей среды, поясняется специфика работы геоэколога. Автором также рассматриваются международные связи в области геоэкологии, где английский язык играет коммуникативную роль. Выявляется и обосновывается польза от изучения английского языка в геоэкологической сфере.*

На сегодняшний день актуальность изучения иностранного языка не вызывает сомнений. Большинство научных статей и средств культуры в данный момент развития общества написаны на английском языке. Благодаря современным технологиям овладеть определенным языком не составляет большого труда. Ни для кого не секрет, что крупные корпорации требуют от своих подчиненных знаний в области иностранных языков. Практически любой работодатель будет рад принять человека, владеющего иностранным языком. Помимо этого, изучение иностранного языка стимулирует мозговую активность и предоставляет человеку возможность мыслить нестандартно, опираясь на структуру мышления иностранца, делая человека более устойчивым к умственной нагрузке, и помогает в решении трудных задач, что, по нашему мнению, очень важно в научно-прикладной деятельности.

В данной статье акцентируется важность знания английского языка в *геоэкологии* и *мониторинге окружающей среды*.

Геоэкология – это наука об организованности биосферы, вмещающей её супергеосферы и околоземного Космоса, об их антропогенном изменении, способах управления для целей выживания и устойчивого развития цивилизации, механизме и архитектуре окружающей среды, при необходимости использующая ретроспективы и прогнозирование [1, с. 41].

Мониторинг окружающей среды – система наблюдений и контроля над всеми изменениями природной среды, в том числе вызванных хозяйственной деятельностью человека, необходимой как источник разносторонней информации о современном состоянии природной среды, позволяющей выявить наиболее благоприятные в этом отношении районы, предупредить возможные вредные изменения среды и разрабатывать научные прогнозы её состояния в будущем [2].

Геоэкологические исследования имеют ряд четких целей: поиск рациональных способов устранения противоречий между природой, человечеством и производством, интересы которых зачастую не совпадают; изучение различных источников человеческого влияния на окружающую среду и биосферу, а также вопросов их распределения в пространстве и времени; исследование степени загрязнения и разрушения различных природных компонентов и сред, непрерывный экологический контроль над их изменениями; изучение геоэкологической нагрузки на геоэкостемы различных уровней развития, оценка их фоновой устойчивости, нормирование и регулирование этих систем, исследование влияния различных техногенных процессов на живые организмы; оценка, прогноз и моделирование человеческих воздействий; создание программ по рациональному использованию геоэкосистем.

От специалиста в данной области требуется наличие определенных профессионально-должностных компетенций: знания и способность проведения разноплановых исследований глобальных, региональных и местных геоэкологических проблем; распознавание и оценка природопользовательского потенциала регионов и стран и умение определять возможность их хозяйственного использования; создание и проведение экологического мониторинга, проектирования; оценка динамики развития природных процессов; прогноз последствий антропогенного воздействия на географические и экологические сферы, проведения экологического менеджмента и аудита, различных видов проектов природопользования и освоения разнообразных видов природных ресурсов (национальных и региональных программ, проектов районной планировки, генеральных планов городских поселений,

схем территориальной организации природопользования); способность к проведению учебно-познавательной, научно-прикладной и других видов деятельности, в том числе педагогической деятельности в учреждениях общего среднего, среднего специального и высшего образования.

Геоэкологи могут работать на промышленных предприятиях, заводах, в системе образования, в научно-исследовательских и проектных центрах и организациях, в различных природоохранных объектах, в инспекциях природных ресурсов и охраны окружающей среды, на метеорологических станциях, в организациях мониторинга окружающей среды.

Важно различать геоэкологию и экологию. Экология как наука изучает взаимодействие живых организмов и среды их обитания, влияние деятельности человека на природу. Знание данных аспектов может помочь общению человека с природой, пониманию необходимости ее защиты и охраны. В то же время геоэкология изучает взаимодействие геосфер между собой, человеком, других населяющих её организмов, исследует их состав, строение, свойства, процессы, разрабатывает программы по рациональному природопользованию.

Исходя и вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что геоэкология наука не только локальная, но и глобальная, а следовательно, требует взаимодействия с людьми из различных уголков планеты, для общения с которыми необходимо использовать общий язык. В данный момент одним из самых популярных языков в мире является английский, который, как известно, имеет международный статус. Использование английского языка в профессиональных целях (с целью общения с иностранными коллегами) может способствовать оперативности решения многих геоэкологических вопросов. В то же время без знаний специалистом английского языка эта оперативность снижается, что может привести к неприятным событиям.

Кроме того, в решении геоэкологических проблем важен обмен опытом. Мы можем черпать знания, касающиеся экологических вопросов, из зарубежных статей, проектов и др. Это позволяет оперативно внедрять инновации в области геоэкологии, решать геоэкологические проблемы своего региона, повышать квалификацию, а также дает возможность делиться с коллегами из других стран своим опытом, наблюдениями, что положительно сказывается на развитии науки в целом.

По нашему мнению, очень важен контакт с людьми напрямую, а не через переводчиков. В этом случае знание английского языка даёт нам возможность непосредственно обмениваться информацией с людьми из разных стран, не прибегая к более энергозатратным



способам коммуникации, и помогает наладить взаимодействие, уточнить, оспорить, делиться наблюдениями. Незнание иностранного языка негативно сказывается на оперативности выполняемой деятельности и конструктивности. Помимо этого, маловероятно, что специалист-эколог в полной мере сможет понять точку зрения иностранца, а возможно, именно эта информация может помочь развитию инновационных процессов и разработке инновационных продуктов в данной области.

Другими словами, в геоэкологии международное сотрудничество играет исключительно важную роль. Оно дает возможность делиться с иностранными исследователями важной информацией, которая труднодоступна для них, но доступна для сотрудников, находящихся в регионе исследования, что положительным образом сказывается на эффективности выполняемой работы, осуществляемой при меньших затратах.

Ярким примером интернационального взаимодействия в геоэкологии является Глобальная система мониторинга окружающей среды (ГСМОС), входящая в состав Глобальной системы наблюдения (ГСН), организованной в 1972 году. Штаб-квартира находится в Кении (Найроби). Основными целями этой организации являются следующие: создание комплексной системы уведомлений об угрозе здоровью человека; слежение за загрязнением и разрушением структуры атмосферы и влияние этих последствий на климат планеты; исследование различных видов загрязнения в биологических системах, их количество и распределение, особенно в пищевых цепочках; анализ геоэкологических проблем возникающих в результате сельскохозяйственной деятельности и землепользования; исследование влияния экосистем на факторы окружающей среды; оценка загрязнений мировых вод и влияние загрязнений на морские биогеоценозы; создание и усовершенствование систем предупреждений о стихийных бедствиях в глобальном масштабе.

Большое значение в ГСМОС имеет Исследовательский центр по мониторингу и оценкам, который один раз в два года предоставляет отчеты по данным об изменениях в окружающей среде.

Объединения в международные сообщества при решении глобальных проблем позволяют решать множество вопросов и положительно сказываются на развитии науки. Исходя из этого, международные связи требуют знания международного языка, для продуктивной работы внутри сообщества.

Нельзя не отметить, что в мире происходит процесс глобализации, и геоэкология, как и многие сферы общества, не может не

участвовать в этом. Глобализация старается убрать языковой барьер посредством принятия общего языка.

Одним из больших преимуществ изучения языка является параллельное изучение культуры носителей. Язык – неотъемлемая часть культуры народа. Знание особенностей культуры других народов позволяет прогнозировать различные явления, формировать определенную отношенческую позицию и иметь информацию об осведомленности того или иного региона о проблемах охраны окружающей среды.

Рассуждая о значимости английского языка в геоэкологии и мониторинге окружающей среды, нельзя не отметить тот факт, что эта сфера не имеет каких-либо кардинальных отличий в отношении использования языка от большинства других научно-прикладных сфер. Это лишний раз доказывает необходимость владения английским языком специалистами данной области.

Таким образом, достижение высоких результатов в сфере геоэкологии и в мониторинге окружающей среды имеет большое значение в современной экологической обстановке. Взаимодействие ученых из разных стран позволяет качественно выполнять геоэкологические задачи, внедрять инновации в этой области, объединяться для решения глобальных геоэкологических вопросов. Одним из способов взаимодействия является английский язык, который дает представителям разных уголков планеты большие возможности для коммуникации. Сложно представить слаженное взаимодействие специалистов из различных стран, которые не владеют общим языком. Геоэкологи заботятся о рациональном природопользовании, решают глобальные геоэкологические проблемы, изучают влияние геосфер на человека и другие живые организмы. Очень важно, чтобы геоэколог мог демонстрировать высокие результаты, а английский язык будет значимым подспорьем в достижении этих результатов.

### **Список использованной литературы**

1. Горшков, С. П. Концептуальные основы геоэкологии / С. П. Горшков. – Смоленск: СГУ, 1998. – 448 с.
2. Израэль, Ю. А. О программе комплексного фоновый мониторинга состояния окружающей природной среды / Ю. А. Израэль, Л. М. Филиппова, Ф. Я. Ровинский // Метеорология и гидрология. – 1978. – №9. – С. 5–11.

**Е. М. Литвинчук**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: преподаватель Н. В. Брянцева*

## **АНАЛИЗ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Данная статья посвящена анализу интенсивных методов обучения иностранным языкам в современных условиях. Рассматриваются умения и навыки, которыми должен обладать учитель, строящий урок в соответствии с данными методами. Сделан вывод о том, что необходимо учитывать преподавателю при выборе таковых.*

В связи с развитием современного общества наблюдается прогресс во многих сферах жизни человека, в том числе и в сфере образования. Появляются все более новые и улучшенные направления в обучении, которые охватывают все дисциплины, в том числе и гуманитарные. Но, начиная с 50-х годов двадцатого века, особые изменения охватывают именно сферу иноязычного образования.

На сегодняшний день наблюдается высокая мотивация к овладению иностранными языками. Это связано с определенными тенденциями: прогрессирует увеличение объема межкультурных коммуникаций, возрастают глобальные проблемы, которые решаются только путем межкультурного взаимодействия. Поэтому крайне важно сформировать у современного поколения развитые коммуникативные навыки. Из этого можно сделать вывод, что иностранный язык является одной из составляющих социализации личности.

В связи с технологическим прогрессом и формированием компьютерных технологий, иностранные языки помогают не только лучше познать мир, овладеть культурой других стран, но также понять неповторимость и уникальность собственной культуры.

Основой процесса обучения иностранному языку является развитие личности обучаемых, следовательно, личностно-ориентированный подход находится в приоритете. Причиной этого считают то, что после модернизации образования изучение иностранных языков начало рассматриваться в качестве коммуникативного и личностного развития обучающихся.

В настоящее время высоко ценится индивидуальный подход учителя к учащемуся. Такой подход помогает ученикам осознать, что

они являются личностями, выявляет возможности для дальнейшей самореализации. Благодаря данному подходу стали разрабатываться различные методы обучения, например, метод проектов, метод обучения в сотрудничестве, интенсивные методы и другие.

Сегодня большую популярность приобрели интенсивные методы обучения иностранному языку, которые основываются на весьма важных принципах образования современности: ситуативном, коммуникативном и функциональном [1, с. 6].

Интенсивное обучение иностранному языку представляет собой процесс максимально приближенный к настоящему общению. Это значит, что темы для общения должны подбираться таким образом, чтобы они вызывали заинтересованность учеников. Благодаря этому создаются благоприятные условия для обучения иностранному языку. На уроке больше времени выделяется под общение посредством диалогов, героями которых становятся различные персонажи. Одним из главных условий таких диалогов является присутствие юмора и иронии, а также самоиронии. Безусловно, такой вид работы может затрагивать и довольно серьезные проблемы, которые должны быть актуальны для учеников. В данном случае могут появляться герои, чувства и действия которых помогают приобрести подрастающему поколению рефлексивный опыт. Данный опыт чрезвычайно полезен для учащихся. Вследствие этого можно говорить об интересе к обсуждению данных проблем и изучению иностранных языков в целом.

В общении с иностранцами у учащихся не будут возникать какие-либо трудности, так как при обучении учащиеся смогли «понять» изучаемый иностранный язык, используя заготовленные слова и фразы вне учебного процесса. В таком случае, обучающиеся формируют в себе определенный набор навыков для дальнейших коммуникаций, и язык, согласно этому методу, уже является не целью, а средством общения, что обеспечивает успешную коммуникацию [2, с. 58].

Для наибольшей эффективности рассматриваемой методики, следует разобрать следующие аспекты урока: диалог, домашнюю работу, практику устной речи.

Диалог – это основополагающий учебный текст занятия, микроцикл, который рассчитан на 10–12 часов практических аудиторных занятий. Каждый такой текст должен содержать минимум 150 единиц лексики, а также некоторые явления грамматики, которые были отобраны для определенного урока.

Домашняя работа здесь является формой самоконтроля, которая показывает, насколько усвоен материал по данной теме. Домашние задания традиционно могут быть разделены на письменные и устные.

Однако важный критерий в данной ситуации – наличие заинтересованности у учащихся при их выполнении.

Важными аспектами практики устной речи выступают анализ языковых средств и подбор текста, который подходит для занятия таким образом, чтобы языковые средства могли решить какую-либо конкретную задачу языка.

При выполнении письменных заданий также употребляется языковой материал, правила из грамматики и различные конструкции. Важна при этом формулировка самого задания. Например: «Расскажите, пожалуйста, о том, как проходит ваш день. Это поможет преподавателю и учащимся больше о вас узнать» (такое задание может подразумевать употребление глаголов в определенных временных формах, например *Présent*) и т. д. Следует отметить, что количество письменных и устных заданий не должно превышать 1–2 в день, чтобы учащийся работал самостоятельно максимум сорок минут.

Разговаривая на иностранном языке, ученики подражают носителям языка во многих отношениях. И здесь становится понятно, что для того, чтобы освоить иностранный язык в достаточной степени, необходимо слушать речь носителей языка, обогащать свой словарный запас, знакомиться с грамматическими структурами, что и поможет им впоследствии делиться мыслями на неродном языке. Следовательно, одной из важнейших задач педагога должен быть грамотный и хорошо продуманный подбор заданий как для урока, так и для домашней работы

Учителю также следует уделить внимание контролю знаний. Степень усвоения конкретной темы следует проводить в конце каждого занятия. Знания грамматических правил контролируются по мере изучения определенного грамматического материала. Отдельной формой контроля может считаться аудирование. Обучающимся предлагаются записи для прослушивания и различные виды заданий, например: «Кратко перескажите, пожалуйста, данный текст» или «Вставьте пропущенные слова в услышанные вами ранее фразы» [3, с. 10].

Учитель, строящий урок в рамках интенсивных методов, обязан обладать определенными умениями и навыками.

В первую очередь преподаватель должен уметь четко и ясно излагать задание. Иногда задания могут оказаться «непривычными» для учащихся, поэтому следует доступно объяснить, какие именно требования ставятся, если есть необходимость, то можно допустить переход на родной язык.

Высоко ценится умение создавать атмосферу непринужденного общения, в которой, не нарушая логику структуры урока, учитель

«удаляет» четкое разграничение одного задания от другого. Не менее важно увеличить время на живое общение на уроке при помощи сотрудничества в коллективе.

Необходимо отметить, что интенсивный способ обучения иностранным языкам уже вполне сформировался, в отличие от других методов. Однако при этом интенсивное обучение у педагогов воспринимается специфически, отличаясь от знакомых ранее традиционных методов обучения.

Интенсивные методы являются примером качественных изменений в традиционном подходе. Главная их задача – это любым доступным способом заинтересовать учащихся выполнять определенные задания.

Для того, чтобы применение интенсивных методов обучения иностранному языку дало весьма ощутимые результаты, специалисту необходимо учесть следующее: ученику важно чувствовать себя комфортно, ему должно быть интересно изучать и применять в будущем иностранный язык; для ученика необходимо быть инициатором, активно участвовать во время учебного процесса; ученик должен понимать, что его заинтересованность играет ключевую роль в успешном изучении иностранного языка; учитель должен стимулировать умственные и творческие способности учащегося; обязательно наличие различных видов работы в классе. Выполнение всех выше перечисленных условий поможет педагогу быть успешным в своей профессиональной деятельности.

Подводя итог, следует отметить, что интенсивные методы обучения иностранным языкам весьма эффективны и плодотворны при их использовании. Это говорит о важной роли данных методов в учебном процессе. К тому же обучение языку в непосредственной и дружеской обстановке заинтересовывает учеников не только самим языком, но и его культурой, что способствует гармоничному развитию личности.

### **Список использованной литературы**

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М., 1991. – 342 с.

2. Петренко, М. А. Инновационные методы обучения иностранному языку / М. А. Петренко, Г. М. Чопсиева // Мир науки и инноваций. – 2015. – Т. 6. – № 2 (2). – С. 55–61.

3. Денисова, Л. Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе / Л. Г. Денисова // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 6–12.

**В. Б. Мадорская**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: преподаватель Н. В. Брянцева*

## **КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Статья посвящена одному из методов обучения иностранному языку. Язык рассматривается как инструмент коммуникации, а главной целью выступает овладение им на уровне свободного практического использования. Описывается структура данной методики, и приводятся доказательства эффективности процесса обучения, основанного на ней.*

Существует немало причин, по которым люди стремятся выучить иностранный язык, будь то стремление к саморазвитию, профессиональная деятельность или желание уехать за границу. Независимо от этого, будущий полиглот, несомненно, задастся вопросом, какой же способ изучения выбрать, ведь все существующие методики служат для разных целей и в большинстве случаев нелегко решить, какую из них следует выбрать именно вам.

Для того чтобы определиться с наиболее подходящей методикой изучения языка, следует понять, какие цели вы преследуете: хотите ли вы переводить тексты, уделять больше времени грамматике, освоить деловой стиль общения или просто стремитесь уметь поддерживать беседу и легко находить общий язык с иностранцами. На последнее в большей мере и направлена коммуникативная методика, название которой говорит само за себя.

Наверное, всем известен тот факт, что человек наиболее успешно изучает иностранный язык, находясь в среде его постоянного употребления. Однако далеко не каждый может позволить себе стажировку или просто проживание в другой стране, где общение на языке данного государства является главным критерием благополучного обустройства. Из-за нескончаемого давления родных языка и культуры для многих выражение своих мыслей на неродном языке весьма затруднительно. Здесь на помощь и приходит коммуникативный метод обучения, главным принципом которого является полный отрыв от родной языковой среды. В таких условиях, хотите вы этого или нет, заговорить рано или поздно придётся [1, с. 36].

Данная методика зародилась в 60-е годы XX века в Великобритании в связи с приобретением английским языком международного статуса. Люди, которых обучали согласно традиционному подходу, не могли полноценно применять свои знания на практике. Привычные методы обучения не подходили для нового контингента учащихся, для которых язык выступал в первую очередь как инструмент коммуникации. В связи с этим им нужно было не углубляться в язык, что происходило в рамках традиционной программы, а немедленно практиковать свои знания.

Сегодня коммуникативная методика пользуется мировой популярностью. Именно по этой системе обучаются и за границей, и во многих учебных заведениях Беларуси. В отличие от грамматико-переводной методики с упором на изучение правил, перевод и чтение текстов, приоритетом коммуникативной методики является устная речь, умение общаться и контактировать с людьми. При этом усвоение лексики и грамматики происходит в результате овладения устойчивыми конструкциями. Другими словами, сначала обучающиеся запоминают различные слова и фразы, и только потом под полученные знания подводится грамматическая база [2, с. 80].

Уже на первом занятии обучение ведется на изучаемом языке, и даже люди с нулевым уровнем овладевают немалым количеством выражений. Обучающийся постоянно слушает иностранный язык, что позволяет сразу привыкнуть к его звучанию и предотвратить появление языкового барьера, который нередко возникает из-за боязни ошибиться.

Ещё одним положительным моментом данного подхода оказывается то, что корректирование ошибок не является доминирующим аспектом. В случае совершения каких-либо грамматических или лексических ошибок преподаватель и собеседники обычно не заостряют свое внимание на них, а стремятся достичь взаимопонимания, используя широкий диапазон средств невербального общения для формулировки своих высказываний. В дальнейшем не приходится думать о том, как говорить: бегло или правильно, ведь на занятиях говорение занимает 80% времени, и в результате такого обучения речь непременно будет беглой и грамотной одновременно.

Безусловно, многое зависит от компетентности преподавателя, который должен располагать к себе обучающихся, ведь в данной методике он не столько преподаватель, сколько помощник и советчик. Максимальная эффективность достигается, если преподаватель является носителем языка, обладающим аутентичным произношением, максимально богатым словарным запасом и актуальной грамматикой. Преподаватель-носитель, как правило, не владеет родным языком учащихся, тем самым минимизируется риск использования языка-



посредника. Объяснение новой лексики, изучение новых слов и выражений осуществляются только благодаря уже известным. Таким образом, происходит полное погружение в языковую среду [2, с. 81].

Применение коммуникативной методики происходит в три этапа: вовлечение, изучение и использование. Главная цель первого этапа – заинтересовать учащихся процессом обучения, поэтому форма деятельности педагога должна быть разнообразной, с использованием аудио- и видеоматериалов. Зачастую используются любимые песни, фильмы и телепередачи учащихся, которые, как и сам язык, погружают их в культуру страны, позволяют узнать ее важные исторические факты. Педагог может инициировать увлекательные споры и дискуссии, в которых каждый учащийся должен высказать свое мнение по поводу поставленной проблемы. Такие занятия несут раскрепощающий характер, стимулируют мышление, помогают грамотно формировать мысли.

На втором этапе особое внимание уделяется расширению словарного запаса и изучению грамматики, в чем помогают специально разработанные учебные пособия, включающие в себя творческие задания по составлению диалогов и решению головоломок. Такие учебники обычно содержат картинки и фотографии, являющиеся пояснениями к заданиям.

На третьем этапе занятия содержат упражнения на закрепление пройденного материала. Преподаватель может задействовать учащихся в различных постановках, где им предоставляется возможность обыгрывать жизненные ситуации, используя приобретенные знания. Такая форма занятия подготавливает и помогает максимально приблизиться к реальному общению. Большой популярностью пользуются работы в малых группах или парах, где учащиеся обсуждают различные темы и набираются опыта в реальном общении. Каждый должен следить за речью напарника, анализировать его и свои ошибки, чтобы не допустить их повторения в дальнейшем. Ни в коем случае нельзя подготавливать все заранее, так как для лучшего усвоения общение должно быть максимально живым.

Вышеперечисленные этапы, являющиеся составными частями коммуникативного подхода, формируют у учащихся способность излагать свои мысли как устно, так и письменно, и учат понимать речь носителя языка в формате всевозможных тематик [2, с. 82].

Чтобы говорить на иностранном языке бегло и без ошибок, быстрого «перехода» недостаточно. Необходимо достичь такого уровня, на котором человек начинает думать на изучаемом языке, а не переводить информацию у себя в голове. Такой перевод может привести не только к недопониманию, но и непониманию вовсе. Смысловая

нагрузка лексики в родном языке не всегда совпадает с семантическим объемом лексики в изучаемом языке, поэтому ее не следует учить отдельно от контекста. И здесь немаловажным фактом является то, что в коммуникативном методе лексика и контекст изучаются неотрывно.

Коммуникативная методика позволяет забыть о непрерывной зубрежке грамматических правил, ведь данная система направлена на самое простое изучение, где теорию никто не заучивает. Правило поясняется один раз, а затем используется только на практике, при этом соответствующее грамматическое явление доводится до автоматизма. То же происходит и с запоминанием новых слов, которые усваиваются в результате их многократного применения на практике. Данный метод подобен тому, как язык учат дети: они слышат новое слово, узнают определение и в результате общения понимают, как применять его правильно [3, с. 371].

Однако, к сожалению, в данной методике, как и во всем, есть свои недостатки, вызывающие определённые сложности. Например, у начинающих полный запрет на использование родного языка может вызвать недоумение и стресс, возникновению которых способствует недопонимание.

Как известно, неотъемлемыми составляющими коммуникативной методики являются фантазия и импровизация, однако не все готовы раскрыться перед едва знакомыми людьми, или же обучающийся может быть недостаточно терпелив, чтобы обсуждать одно и то же несколько раз, меняя только факты. И как бы педагог ни старался сделать процесс максимально увлекательным и разнообразным, многое зависит от силы воображения самих учащихся.

Не стоит при этом забывать, что преподаватель коммуникативно ориентированного учебного процесса только управляет им. Центральной фигурой является не он, а, напротив, учащиеся, которые благодаря возможности высказывать свое мнение и общаться, тренируют творческие и познавательные задатки, что способствует более интенсивному усвоению языка. Даже сам педагог, обучающий по коммуникативной методике, проходит через процесс постоянного развития [4, с. 668].

Таким образом, благодаря активным формам обучения, коммуникационный метод имеет свои преимущества перед традиционным. Люди, обучающиеся по нему, творчески используют свои знания, а также имеют возможность относительно быстро и эффективно изучить иностранный язык с одновременным приобретением языковой практики. Учащиеся являются субъектами учебного процесса, в результате чего выходят личностями, умеющими без проблем организовывать и планировать свою деятельность, демонстрируя при этом высокий уровень компетентности.

## Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению : пособие для учителей иностранных языков / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Белкина, О. В. Особенности применения коммуникативного подхода при обучении иностранному языку взрослых слушателей / О. В. Белкина, И. Н. Дмитрусенко, Е. В. Кравцова // Дополнительное профессиональное образование. – 2014. – Т. 6, № 4. – С. 79–83.
3. Салихова, Г. М. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам / Г. М. Салихова // Молодой ученый. – 2014. – № 16 (75). – С. 371–372.
4. Бессараб, Т. П. Использование коммуникативной методики в преподавании английского языка (на примере курсов интенсивного изучения английского в Великобритании) / Т. П. Бессараб // Молодой учитель. – 2013. – № 5. – С. 665–669.

УДК 378.147-027.22:004.77:811.111-057.875:33

**Д. М. Надысева**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

### **ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Рассматриваются особенности и потенциальные возможности использования Интернет-технологий в целях самостоятельной внеаудиторной работы студентов в рамках проектной деятельности. Приводится краткий обзор работ в этой области и даются основные характеристики Интернет-технологий, широко применяемых во всемирной сети, а также рекомендации по их включению в образовательный процесс.*

В настоящее время актуальным остается вопрос о возможностях использования Интернет-технологий в обучении иностранному языку. По мнению Ю. П. Ажель, их внедрение в процесс изучения позволяет решить ряд задач, к наиболее важным из которых относятся следующие [1]:

- развитие умений иноязычного общения в разных сферах и ситуациях;
- формирование и совершенствование языковых навыков;
- развитие навыков самостоятельной и исследовательской работы студентов;
- повышение мотивации;
- реализация индивидуального подхода за счет использования коммуникативных служб сети Интернет;
- формирование коммуникативных навыков и культуры общения.

На наш взгляд, для реализации указанных задач необходимым условием является использование преподавателями разнообразных Интернет-технологий, позволяющих повышать внутреннюю мотивацию студентов через самостоятельную работу над изучением материала.

Одной из наиболее продуктивных форм самостоятельной работы, по мнению Fried-Booth, Diana L., является проектная деятельность [2, с. 8]. В данной статье рассмотрены основные Интернет-технологии и их возможности использования в проектной деятельности студентов по дисциплине «Иностранный язык». Особое внимание уделяется следующим ключевым вопросам:

- поиск материала и планирование самостоятельной работы;
- коммуникация с преподавателем и другими студентами;
- формирование непосредственно навыков аудирования, чтения, говорения и письма.

При организации работы студентов по поиску материала и планированию самостоятельной работы в рамках проектной деятельности, а также с целью достижения высокой скорости обмена информации и коммуникации, преподаватель может использовать как уже разработанную электронную образовательную среду, так и другие Интернет-технологии.

Основные электронные пространства ведущих университетов мира, созданные для онлайн обучения или координации работы со студентами, ориентированы на электронные платформы Drupal, Elgg и Moodle. Во многих отечественных университетах, в том числе в Московском государственном областном университете (МГОУ), постепенно вводится использование отдельных функциональных средств электронной образовательной среды (ЭОС). Их преимуществом является качественная проработанность учебной онлайн среды. Однако готовые электронные образовательные пространства, созданные в рамках конкретного учебного заведения, по своей природе являются закрытыми и не могут полностью соответствовать понятию «самостоятельная внеаудиторная работа». Именно поэтому актуальным представляется

вопрос о внедрении в процесс самостоятельной работы иных Интернет-технологий, обеспечивающих открытое взаимодействие студентов с внешним миром.

Подобными технологиями могут стать такие Интернет-технологии как wiki и порталы группового общения [3, с. 20], заменяющие использование возможностей отдельно разработанной ЭОС и выносящие проектную деятельность за рамки вузовского образования. Они могут позволить обеспечить координацию коллективной работы студентов над проектами или передачу информации по каналам преподаватель-студент и студент-студент. Их функциональные возможности включают передачу и накопление полного комплекта информации посредством загрузки или прикрепления фотографий, аудио, документов, ссылок, текстов и презентаций. Кроме этого, стоит отметить, что такие Интернет-технологии как порталы группового общения включают в себя также средства онлайн-коммуникации.

Наиболее популярными среди wiki являются Google Sites, PBworks, Wetpaint, Wikispaces, а среди порталов группового общения – Google groups, Nicenet, Yahoo Groups.

Однако, на наш взгляд, работая только в условиях wiki или порталов группового общения, студенты продолжают осуществлять коммуникацию лишь внутри своей группы. Именно поэтому актуальным становится вопрос об использовании Интернет-технологий, применяемых с целью ежедневной коммуникации непосредственно самими носителями языка. Примеры подобных Интернет-технологий и их потенциала в проектной деятельности рассмотрены ниже.

При выполнении *письменной* части работы над проектом в рамках дисциплины интерес представляет использование блогов, микроблогов и чатов.

Блогами называются онлайн журналы или дневники. Наиболее популярными платформами здесь являются Blogger, LiveJournal и Wordpress. Создание блогов происходит путем прикрепления «постов» в хронологическом порядке таким образом, что последняя запись оказывается наверху страницы. При проверке выполнения данной части проекта преподавателю рекомендуется оставлять комментарии под каждой прикрепленной студентом записью с целью расширить или качественно изменить материал. Работая над своим личным блогом, обучающийся, в свою очередь, имеет возможность следить за развитием собственного языкового мастерства, переходя от более легкой ступени написания к более сложной и тем самым улучшая навыки *письменной монологической речи*.

Для развития *письменного диалогического или полилогического общения*, наиболее эффективным, на наш взгляд, является применение

микроблогов и чатов, являющихся неотъемлемой частью жизни каждого студента.

Ведение микроблогов предполагает написание высказываний размером не более определенного количества символов. Наиболее популярной Интернет-технологией этого вида является сейчас Twitter. Используя указанную платформу при организации проектной деятельности, преподаватели могут создавать общие группы (в количестве не более 50 человек). Найдя новую информацию (статью, видео, подкаст в Интернете или иноязычное высказывание непосредственно в твиттере), студенты получают возможность моментально отправить свой «твитт» с прикрепленной ссылкой в общую группу, добавив собственные комментарии по материалу. Перед другими заинтересованными студентами и преподавателями открывается возможность посредством создания нового «твитта» прокомментировать найденную информацию или предложить дополнительный материал. В результате происходит реальная ситуация общения с привлечением аутентичного материала на изучаемом языке.

Использование чатов подразумевает мгновенный обмен информацией. Выделяют три типа чат-мессенджеров:

1) онлайн чат-платформы, позволяющие общаться без предварительной установки приложения на устройство (WiZiQ, Dimdim);

2) чат-платформы, предусматривающие предварительную установку программного обеспечения на персональный компьютер или скачивание приложения на смартфон (WhatsApp, Google Talk, MSN Messenger, Skype, Viber, Telegram);

3) чат-мессенджеры, организованные в 3D-формате (Active World, Second Life).

Первые два вида могут быть использованы для общения внутри группы с целью решения организационных задач и общения по тематике проекта. Создавая подобные чаты по определенной тематике, преподаватель, дает возможность студентам свободно дискутировать и обсуждать интересующие проблемы вне аудитории. Такая свободная форма обсуждения материала помогает студенту успешно выполнить задание. При этом в случае отсутствия желания или времени включаться в диалог, у него остается возможность наблюдения за процессом общения со стороны. Помимо создания чатов, координирующих работу групп, представляет интерес также добавление чата, затрагивающего организационные вопросы, с целью быстрого оповещения о них всех студентов.

Третий вид чат-мессенджеров представляет собой виртуальную среду, в которой обучающиеся могут смотреть, читать и слушать

диалоги людей, общающихся в виртуальном игровом пространстве. Студентам может быть предложено, например, выполнение исследования, позволяющего понять модели коммуникации людей, или осуществить попытку реальной коммуникации по выбранной тематике.

Во всех трех вышеуказанных видах чат-мэссенджеров, кроме функции обмена короткими сообщениями, предусмотрено отправление голосовых сообщений, ведение видео- и аудио-диалогов, а также видео- и аудио-конференций, что позволяет развивать также и навыки устного диалогического или полилогического общения в рамках внеклассной работы как в асинхронной, так и в синхронной модели коммуникации.

Наконец, для развития *устного монологического* общения, а также навыков *аудирования* при выполнении проектной работы, на наш взгляд, интерес представляет использование подкастов или видео хостингов (наиболее популярный – YouTube). Их применение оправдано как на промежуточном этапе работы над проектом, когда студентам необходимо отчитаться в результатах, так и в качестве конечной цели проекта. Создавая подкаст или видео, обучающиеся рассказывают о найденном материале, о планах своей работы, о сроках ее выполнения, об этапах и т. д. При этом во время записи подкаста или видео с целью его презентации в сети Интернет, студенты имеют возможность почувствовать себя блогерами, рассказав об интересующей теме на иностранном языке, тем самым расширив аудиторию слушателей.

Размещение подкастов осуществляется через такие порталы как PodBean, PodOmatic и VoiceThread. Помимо просмотра видео в YouTube и прослушивания отдельных подкастов, студенту могут быть также предложены целые курсы по выбранной тематике, размещенные на таких платформах как Coursera, Khan Academy и др.

Таким образом, студенты, начиная использовать привычные Интернет-технологии, играющие ключевую роль в ежедневной коммуникации на родном языке, с целью поиска иноязычной информации, автоматически погружаются в среду. Например, использование Twitter, YouTube, LiveJournal позволяет отслеживать реальные примеры коммуникации людей, общающихся по всему миру, а также открывают новый источник получения интересующей информации.

Тем не менее, следует отметить, что использование Интернет-технологий оправдано только в тех случаях, когда это облегчает работу студента или делает её интереснее. На наш взгляд, необходимым условием является обсуждение материала в классе, в том числе первоначальное объяснение в формате живого аудиторного общения содержания проектной деятельности.

## Список использованной литературы

1. Ажель, Ю. П. Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Ю. П. Ажель // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2, № 6. – С. 116–119. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/29/3364/>. – Дата доступа: 01.12.2017.
2. Fried-Booth, Project work / Fried-Booth, L. Diana. – 2 ed. – Oxford Univ. Press, 2007. – 125 p.
3. Hockly, N. Teaching online: tools and techniques, options and opportunities / N. Hockly, L. Clandfield. – Peaslake: Delta Publishing, 2010. – 112 p.

УДК 373.3.091.3:811'373'243 -057.874

**О. М. Надысева**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

### **РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

*Статья посвящена роли рефлексии при обучении учащихся лексическому аспекту иностранного языка. Уточняется понятие «рефлексия», определяется ее статус в учебном процессе по обучению иностранному языку, выявляются и уточняются стратегии и приемы формирования рефлексивных навыков запоминания иностранных слов.*

В настоящее время к организации учебной деятельности школьников предъявляются важные требования, связанные с развитием у них самоконтроля, самоанализа и самооценки. Учитель иностранного языка должен не только формировать у учащихся речевые навыки и умения, но и учить их ставить цели, разрабатывать планы достижения данных целей, а также анализировать свои действия. Таким образом, Федеральным государственным образовательным стандартом ставится перед учителями одна из важнейших задач – «формирование у обучающихся положительной адекватной и рефлексивной самооценки на основе критериев успешности учебной деятельности» [1].

Роль рефлексии в учебном процессе трудно переоценить. Она, несомненно, нужна для установления субъектом требований к себе.



Данные требования, в свою очередь, должны основываться на критериях, которые устанавливаются извне. Таким образом, роль рефлексии в психологии позволяет личности наблюдать за собой, анализировать свои действия и мысли.

Человек может брать под контроль все сферы своей жизни, меняя себя и свои мысли с помощью самоанализа, поскольку рефлексия дает более глубокие знания. Рефлексия, позволяющая субъекту контролировать свое мышление и поведение, связана со следующими аналитическими процессами:

– анализ, с помощью которого информация делится на блоки и структурируется, что позволяет определять главное и устанавливать взаимосвязи между главным и второстепенным;

– синтез, с помощью которого все анализируемые элементы собираются в новую единую информацию;

– оценка субъектом важности получаемой информации.

Как утверждают психологи, если человек не может рефлексировать, то он, как правило, автоматически совершает одни и те же ошибки. Если же он способен к рефлексии, то он способен понимать и исправлять свои ошибки, а также менять себя, свои мысли и действия.

В учебном процессе учитель должен научить школьников умению сравнивать методы и способы изучения иностранного языка, которые используются в учебном процессе. Например, на начальном этапе изучения английского языка важно научить обучающихся анализировать свои действия, оценивать их, а также планировать достижение положительного результата. В этих целях на уроке могут быть использованы два способа организации рефлексивной деятельности учащегося. Первый из них заключается в том, что учитель использует оценочные листы достижений учащихся, которые дают возможность оценить успехи ученика по каждой пройденной теме. При этом необходимо учитывать прогресс учащегося, а также его участие в различных видах деятельности при изучении темы. Существуют различные виды выше-названных листов; мы представим один из них в качестве примера:

Закончите предложения:

1. На уроке для меня было важно \_\_\_\_\_
2. На уроке мне было сложно \_\_\_\_\_
3. Теперь я умею \_\_\_\_\_
4. На уроке у меня получилось \_\_\_\_\_

Второй способ требует стимулирования учащегося к самооценке и рефлексии своей учебной деятельности на каждом уроке. При этом

учитель должен уделять внимание способам выполнения школьниками учебных задач, а также осознанию ими затруднений в ходе выполнения этих задач.

А. А. Тетерева в своей работе подчеркивает, что «в структуре учебной деятельности рефлексия проявляется, прежде всего, при выполнении действия контроля и оценки, когда учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче». Вследствие этого при решении задач выделяются два вида рефлексии: 1) формальная и 2) содержательная. Последняя проявляется в том случае, когда человек, решая задачу, опирается на обобщенные, внеситуативные ориентиры и считает именно их основаниями своего действия [2].

А. А. Тетерева ссылается на В. Г. Романко, которая, изучая рефлексия, «в рамках контрольно-оценочного компонента учебной деятельности» выделила два вида контроля:

– контроль в форме произвольного внимания, обеспечивающий соотнесение и точное соответствие способа действия образцу;

– рефлексивный контроль, обеспечивающий принципиальное изменение способа действия, то есть выступающий как механизм поиска и построения нового способа действия, его совершенствования и развития [2].

Таким образом, специалисты в данной области выявили, что рефлексия является прорывом к новому знанию.

С. В. Козлов в своем диссертационном исследовании утверждает, что «лексика является одним из основных компонентов речевого общения, а овладение иноязычной речью невозможно без лексических навыков». Помимо этого, он справедливо утверждает, что успешное формирование лексических навыков и умений различных видов речевой деятельности базируется на рефлексии учебной деятельности, а именно на осознанном овладении обучающимся лексикой изучаемого языка [3].

Анализируя научную литературу в данной области, мы выявили, что при изучении лексики языка процесс рефлексивной деятельности обучающихся наиболее явно обеспечивают стратегия графических организаторов, мотивирующая и рефлексивная стратегии.

Стратегия графических организаторов включает в себя прием ментальных карт («MindMaps»), которые позволяют визуализированным способом представлять информацию, отображающую связи между понятиями. Мы рассмотрим один из способов визуализации – метод ассоциограмм, который определяется Х. А. Норпулатовой как «комплексный методический прием обучения, который облегчает интеграцию знаний в познавательные структуры, руководствуясь учебно-психологическими основами» [4, с. 112–116].

Специалисты, считают, что составление ассоциограмм тренирует память учащихся, а также поданная в таком виде информация позволяет лучше запоминать слова и сохранять их в памяти длительное время, чем если бы ученик учил слова традиционным способом.

Одним из способов применения ассоциограмм на уроках иностранного языка является создание «ежиков». В центре доски пишется ключевое слово, связанное с изучаемой темой. Далее вокруг данного слова отходят слова-ассоциации, которые были названы каждым учащимся. Затем учащиеся, используя созданную ассоциограмму, должны составить предложения.

Мотивирующая стратегия позволяет создавать благоприятные условия обучения, оказание положительного воздействия на познавательную деятельность обучаемых, реализацию их творческих способностей и личностного потенциала. Приемами данной стратегии могут являться:

1) прием вовлечения эмоциональной сферы, позволяющий преподавателю обучать учащихся обращаться к собственному опыту и своим личностным интересам через следующие постановки заданий:

– *Write five family names on a piece of paper. Swap papers. Find out how your partner is related to each person. Answer the given questions.*

– *Use your answers to tell your partner about your family.*

2) прием интерактивного обучения, позволяющий создавать ситуации, побуждающие учащихся к обсуждению, обмену недостающей информацией:

– *Do you agree with the statement «The family is the nucleus of civilization»? Discuss in groups. Report to the class.*

– *Find the statements that are made in the text about friendship. Do you agree? Discuss in groups.*

3) игровой прием, позволяющий использовать при обучении ролевые игры проблемной направленности, игры с элементами соревнования:

– *You are discussing with your sister/brother what to buy your mother for her birthday.*

– *Discuss with her/him what gift you would like to buy and decide on one thing that you both agree on.*

Рефлексивная стратегия позволяет оценивать и контролировать результаты процесса усвоения лексического. Благодаря ей учащиеся по результатам проделанной работы могут проанализировать продвижение в освоении иноязычной лексики, оценить свое эмоциональное состояние, а также сравнить полученный результат с планируемым. Основной целью рефлексивной стратегии является устранение пробелов в знаниях, планирование дальнейшей работы над лексикой.

Специалистами выделяется множество различных приемов выше обозначенной стратегии. В рамках статьи мы рассмотрим языковое портфолио (Language Portfolio), являющееся перспективной технологией обучения иностранным языкам. Данное средство обучения описывается как форма самоконтроля, предоставляющая возможность получения динамической картины языкового развития учащихся.

С. В. Козлов дает примеры заданий, побуждающих учащихся обращаться к рефлексии. Мы представим одно из его упражнений, которое направлено на мотивирование учащихся анализировать соответствие используемой лексики заданной ситуации через организацию взаимоконтроля всех учеников [3]:

*Write an essay. Then, swap with your partner and check each other's work according to the checklist below.*

*– Is the essay written in an appropriate style?*

*– Does the introduction attract your interest, present the theme clearly and give the writer's opinion?*

Нами были сформулированы задачи, позволяющие обеспечивать рефлексивную деятельность учащихся во время освоения иноязычной лексики, направляя их внимание на осознанное овладение ими лексическими единицами:

*– Listen and read. Write down five new words you have learnt. Tell your partner.*

*– Read the extract carefully and fill in the gaps with a suitable word or short phrase. Compare with a partner.*

*– Look at the letter. Is it written in an appropriate style? Why/Why not?*

*– Choose the correct words. Check in the Word List.*

Таким образом, можно сделать вывод, что рефлексия – это один из важных источников познания человека самого себя, т. к. является сильным толчком к прогрессу личности. Она играет важную роль при обучении иностранному языку, а также использует не только когнитивные приемы, но и приемы генерализации и обобщения при запоминании иностранной лексики, позволяющие созданию категории и лексических концептов, образовывать тематические и семантические поля, а также формировать лексикологических понятий.

### **Список использованной литературы**

1. ФГОС основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [izenglish.ru/collaborating/icourses/fgos/typology/reflection-lesson/](http://izenglish.ru/collaborating/icourses/fgos/typology/reflection-lesson/). – Дата доступа: 08.12.2017.

2. Тетерева, А. А. Формирование иноязычных грамматических навыков младших школьников с опорой на рефлексию (немецкий язык): автореферат канд. дисс. / А. А. Тетерева. – М., 2011.

3. Козлов, С. В. Методика формирования иноязычной лексической компетенции на основе рефлексивной деятельности учащихся: диссертация / С. В. Козлов. – Москва, 2013.

4. Норпулатова, Х. А. Активные методы обучения, направленные на развитие самостоятельного и творческого мышления студентов / Х. А. Норпулатова // Молодой ученый. – 2012. – Т. 2. – № 1.

**УДК 811.112.2`42:821**

**Е. В. Нестерчук**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МГОУ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

*В статье определяется сущность научно-исследовательской работы студентов. Приводятся результаты опроса студентов вуза об их отношении к научно-исследовательской работе (НИР). Анализируется организация НИР в МГОУ. Предлагаются конкретные рекомендации по совершенствованию организации НИР и повышению уровня мотивированности студентов в ее проведении.*

Пишут научно-исследовательские работы многие, но немногие дают себе труд поразмышлять о том, что же такое научно-исследовательская работа (НИР) и зачем она нужна. В связи с ростом популярности высшего образования выросла и роль НИР. Современное общество предъявляет повышенные требования к данному роду деятельности. Вместе с тем, проблемы, связанные с организацией и проведением НИР, остаются до сих пор до конца не изученными.

Цель нашего исследования – выявить проблемы проведения НИР и ее недостатки, а также предложить усовершенствованную модель её организации, исходя из современных потребностей общества и с учетом реальных условий и возможностей высшей школы.

Научно-исследовательская работа студента (НИРС) – важная составляющая процесса обучения, которая способствует развитию не только профессиональных качеств, но и формирует личностные качества студентов.

Научно-исследовательская работа по своей природе многолика. Она включает в себя различные роды деятельности:

1. Информационно-поисковую [1];
2. Учебно-познавательную [2];
3. Совместную продуктивную и творческую деятельность педагога и студента;
4. Созидательную деятельность;
5. Научно-исследовательскую деятельность.

В основе любой НИРС лежит научное исследование – целенаправленное познание, результаты которого выступают в виде системы понятий, законов и теорий. В науке выделяют поисковые, фундаментальные и прикладные исследования, а также разработки [3]. Кроме того, различают теоретические и эмпирические уровни исследования.

НИРС не только многолика, но также сложна и многоступенчата. Порой трудно понять, где заканчивается одна тема и начинается другая. НИРС – процесс, требующий детальной проработки, времени и сил. Он строится зачастую по всем известному алгоритму: анализ → сбор теоретической информации → выработка новых закономерностей и выводов → их апробация → оформление результатов → презентация научной работы (доклад, статья, автореферат).

Научные работы подразделяются на учебно-исследовательские работы в рамках учебной программы (рефераты, курсовые работы и проекты, дипломные работы, производственная практика) и собственно научно-исследовательские работы (НИРС), осуществляемые в рамках предметных научных кружков или научной проблемной группы; путем участия в научных конференциях, симпозиумах, круглых столах; олимпиадах, конкурсах; осуществления проектов; публикации тезисов и статей в научных сборниках [4]:

Основной целью организации НИРС является повышение уровня научной подготовки специалистов и выявление талантливой молодежи для последующего обучения и пополнения педагогических и научных кадров университетов.

В 2017–2018 учебном году МГОУ организует следующие научные мероприятия с участием студентов университета:

1. 26 октября 2017 г. – II Всероссийская заочная научно-практическая конференция «Особенности реализации информационно-деятельностного подхода в практике преподавания иностранного языка»;

2. 15 декабря 2017 г. – Международная научно-практическая конференция «Большое евразийское партнерство: лингвистические, политические и педагогические аспекты»;

3. 20 февраля 2018 года – Третья Международная студенческая научно-методическая онлайн-конференция «Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития».

Более полный перечень научных мероприятий представлен на сайте университета [www.mgou.ru](http://www.mgou.ru).

Говоря о методических ресурсах для реализации НИРС МГОУ, нельзя обойти вниманием Образовательную Среду [www.eos.mgou.ru](http://www.eos.mgou.ru) и сайт Дополнительного Образования [www.dpo.mgou.ru](http://www.dpo.mgou.ru), на которых проводилась образовательная технологическая платформа «Цифровой МГОУ», которая демонстрировала всевозможные ресурсы поиска необходимой информации.

В дополнение к этому, студентам предоставляется доступ в Электронно-библиотечную систему (ЭБС). Это университетская библиотека online, по адресу [www.biblioclub.ru](http://www.biblioclub.ru), а также ресурсы East View.

Кроме этого, по договору, заключенному МГОУ с РФФИ, студенты имеют доступ к зарубежным электронным ресурсам издательства Springer\_Nature на сайте: <http://www.nature.com>.

Кроме электронных ресурсов, каждое здание университета оснащено библиотечными центрами, учебно-научными лабораториями, с которыми можно познакомиться поближе на сайте [www.mgou.ru](http://www.mgou.ru).

Для того чтобы узнать отношение студентов к НИР, мы провели опрос 20 студентов и студенток факультета романо-германских языков МГОУ в возрасте от 20 до 35 лет.

На момент опроса все студенты занимались НИР и большинство (65%) имели степень бакалавра и обучались в магистратуре или аспирантуре. Анкета содержала 10 вопросов. Приведем краткий анализ ответов на некоторые из них.

На первый вопрос анкеты («Что Вы понимаете под научно-исследовательской работой?») 19 из 20 опрошенных респондентов, ответили, что имеется в виду написание курсовой, диплома или диссертации, и только один человек задумывался об участии в конференциях, публикациях и семинарах.

В ответе на третий вопрос («Какое значение для Вас имеет НИР?») доминировали негативные ответы: 90% не считают НИР значительным достижением в их жизни, они не видят практической пользы от НИР. Впрочем, многие из них (более половины) все же признают, что НИР дала им многое и помогла разобраться в вопросах, и даже сейчас они применяют эти знания и умения. Те, кто не считают НИР ни достижением жизни, ни основой для развития, как, правило, работают не по специальности и НИР считают пережитком прошлого.

По четвертому вопросу («В чем же кроется цель НИР для каждого из нас?») мнения разделились ровно пополам: одни считают, что это надо для карьеры, профессионального роста, другие – для саморазвития, познания.

На пятый вопрос («Насколько тяжело Вам дается проведение НИР?») ответы были самые разные. Так, выбор темы затруднил 80% респондентов, выбор руководителя – всего 35%, поиск нужного материала (обращение в библиотеку, использование интернета или электронные образовательные ресурсы) – сложная задача для 70% опрошенных.

Отвечая на другие вопросы, 26% респондентов назвали НИР «списыванием» и излишней тратой времени и сил, необоснованным стрессом. Однако никто не предложил отменить НИР в университете, хотя и были предложения заменить ее более практической деятельностью: проектами, общением с носителями, стажировками за рубежом. Заниматься научной деятельностью никто из опрошенных не желает, это лишь трамплин для продвижения по службе.

Проанализировав полученные ответы и изучив организацию НИРС в МГОУ, мы пришли к следующему заключению:

1. Студенты недовольны работой их научных руководителей.
2. Материалы труднодоступны, в том числе из-за недостаточного технического оснащения и библиотечных ресурсов университета.
3. Следуя устоявшемуся стереотипу, что НИРС – пережиток прошлого, студенты лишь переписывают чужие идеи, а никаких знаний, умений и навыков так и не приобретают.
4. Студенты убеждены, что НИРС никак не поможет в будущей профессии и жизни и т. д.

Были предложены варианты решения возникших проблем и рекомендации по созданию позитивной модели организации НИРС:

- проведение со студентами мотивирующих бесед, дискуссий, семинаров;
- привлечение к участию в семинарах высококлассных специалистов;
- учет результатов НИРС в оценке учебных результатов студентов;
- моральное и материальное поощрение студентов;
- направление лучших работ на конкурсы высшего уровня, конкурсы грантов;
- участие студентов в зарубежных студенческих научных форумах, обучение за рубежом;
- бесплатные публикации результатов НИРС в известных научных изданиях.



Кроме того, мы полагаем целесообразным:

- 1) выстроить учебный план так, чтобы практических проектов, стажировок и практикумов было больше;
- 2) заинтересовывать не только студентов, но преподавателей, поощрять и премировать;
- 3) наладить со студентами обратную связь – диалогическая совместная форма работы;
- 4) организовывать работу НИР красочно, мультимедийно, музыкально;
- 5) осуществить тесную связь темы с будущей профессией;
- 6) увеличить количество конкурсов, конференций, предоставлять возможность обучаться и стажироваться за границей;
- 7) проводить систематическую работу администрации над совершенствованием электронных библиотек и образовательных сайтов;
- 9) убеждать студентов в жизненной ценности НИР, так как системно и критически мыслить требуется не только в профессии, но и в обычной жизни.

НИР – это творчество, которое подвластно каждому образованному человеку. Каждый из нас уникален и у каждого есть, чем поделиться с обществом. А при осуществлении НИР эта уникальность превращается в компетенцию, и тогда мы раскрываем для себя сущность явлений, раскрываем в себе таланты, которыми мы, казалось, вовсе и не одарены.

### Список использованной литературы

1. Роганина, Е. А. Информационно-поисковая деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / Е. А. Роганина – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/informatsionno-poiskovaya-deyatelnost-studentov-v-protssesse-professionalnoy-podgotovki>. – Дата доступа: 21.11.2017.
2. Егорова, Ю. А. Учебно-познавательная деятельность студента вуза как объект системного анализа [Электронный ресурс] / Ю. А. Егорова // Молодой ученый. – 2014. – № 9. – С. 533–538. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/78/13666/>. – Дата доступа: 30.11.2017.
3. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/135916/paragraph/781684:0>. – Дата доступа: 25.11.2017.
4. Организация научно-исследовательской работы студентов в вузе: учеб.-метод. пособие / А. В. Ефанов [и др.]. – Екатеринбург, изд-во «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. – 144 с.

**С. В. Никольская**

*(МГПУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. М. В. Беляева*

## **ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*В статье обсуждаются возможности использования электронных технологий в процессе обучения иностранным языкам на разных уровнях. Приводятся примеры ряда конкретных ресурсов Интернет и описываются фрагменты соответствующих курсов по обучению английскому и немецкому языкам. Утверждается, что обращение к интернет-ресурсам позволяет повысить эффективность образовательного процесса.*

С развитием науки и техники значительно расширились возможности применения электронных средств в сфере образования. Все большую популярность набирает электронное обучение, которое становится неотъемлемой частью современного образования.

Прежде всего, следует дать определение понятия E-learning. Электронное образование или E-learning (Electronic Learning) – это система обучения, в процессе которого применяются новые информационные и телекоммуникационные технологии [1].

Электронное образование включает в себя:

- самостоятельную работу с необходимой электронной информацией с применением компьютера, мобильного телефона, телевизора, видео- и аудиопроигрывателей и других устройств;
- создание социальных сетей, форумов, в которых ведется общее виртуальное образование;
- дистанционное взаимодействие с преподавателем, получение его советов, оценок и консультаций на расстоянии;

Назовем основные достоинства электронного обучения:

1. Учащийся имеет практическую полную свободу доступа. Процесс обучения не привязан к определенному расписанию и месту.
2. Снижение затрат не только для обучающегося (отпадает необходимость покупать книги, оплачивать проезд), но и для учебного заведения (арендная плата за меньшее помещение, выплата заработной платы меньшему штату сотрудников).
3. Возможность задействовать в учебный процесс большее количество обучающихся.

4. Улучшение качества самого обучения, за счет электронных ресурсов (электронные библиотеки, мастер-классы, вебинары).

5. Реализация на практике принципа доступности обучения каждому желающему, независимо от возраста, пола, места проживания и т. д.

6. Установление четких критериев при оценивании знаний.

7. Получение знаний, соответствующих актуальным стандартам.

8. Возможность оперативно обновлять учебные материалы [2].

Компьютеризация обучения иностранному языку помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка. В настоящее время в интернете представлен огромный выбор мультимедиа-продуктов, интернет-сайтов, содержащих необходимую для изучения иностранного языка информацию, электронных учебников, баз данных с тематическими текстами и упражнениями, которые регулярно обновляются.

Рассмотрим несколько сайтов и программ, посвященных изучению иностранных языков.

### **Английский язык**

Интерактивный учебник «Правильный английский без скучных правил» компании Auralog. Программа состоит из трех частей. Первая для самых маленьких, от 4 до 6, вторая соответствует возрасту от 7 до 9, третья, заключительная часть, – 10-12 лет.

Программа развивает наблюдательность, память и логическое мышление. Незаметно для ребенка происходит усваивание лексики, формируются навыки чтения и аудирования.

Можно самостоятельно выбрать, какой вариант английского изучать (британский вариант или американский).

Хотелось бы подробнее рассмотреть вторую часть учебника «Удивительный город», предназначенную для детей 7-9 лет).

Программа включает в себя более 400 заданий (370 игр и 38 мультфильмов и караоке). В англо-русский словарь активной лексики курса включено более 8000 слов. На протяжении всего курса ребенка сопровождают два виртуальных помощника: Альберт и попугай Калико, которые помогают ребенку в выполнении заданий.

Курс в целом состоит из 9 разделов: home, the school, the restaurant, the leisure park, the circus, the park, the market, the hairdresser's, the garage. Программа имеет три уровня сложности: первый (самый легкий) – погружение, второй – понимание на слух и самый сложный, третий уровень – разговорная практика. Выбрать уровень можно самостоятельно. К каждому игровому упражнению дается объяснение. Всего используется 14 категорий игр. Рассмотрим некоторые из них:

– Точка за точкой

Учебная цель: изучение алфавита и цифр, развитие логического мышления.

В этой игре учащемуся необходимо соединить буквы или цифры в правильном порядке (как показано внизу экрана).

– Волшебные фразы

Учебная цель: упражнения на употребление обращений, развитие памяти.

Ученику следует запомнить, кем был похищен определенный предмет, при этом отрабатывается вопросно-ответная форма.

– Веселые парочки

Учебная цель: развитие наблюдательности и расширение словарного запаса.

Среди картинок необходимо найти парные, при этом каждая карточка проговаривается.

– Дружные семейки

Учебная цель: развитие способности классифицировать слова по темам.

В данном задании необходимо разместить слова по группам.

– Определение различий

Учебная цель: расширение словарного запаса и развитие наблюдательности.

Ученику необходимо найти различия между двумя изображениями. Количество различий указано.

– По порядку становись!

Учебная цель: развитие логического мышления и памяти, а также навыков аудирования.

Обучающийся прослушивает несколько сюжетов, затем расставляет их по порядку, чтобы получился мультфильм.

– Сказочная палитра

Учебная цель: развитие памяти, изучение названий цветов.

Ученику необходимо раскрасить картинку в соответствии с образцом. При нажатии на цвет в палитре, диктор произносит его название.

– Школа танцев

Учебная цель: изучение глаголов, обозначающих движения, и развитие памяти.

Ученику необходимо внимательно прослушать слова и запомнить серию движений, после следует повторить их, нажимая нужные кнопки.

– Путаница

Учебная цель: расширение словарного запаса.

В задании необходимо соединить картинку со словом или предложением, которое ей соответствует.

– Точно в цель!

Учебная цель: развитие навыков правописания и наблюдательности.

Ученику даются буквы, которые необходимо поместить на свое место и собрать целое слово. Но сделать это быстрее, чем соперник.

К любой игре можно неоднократно возвращаться. Всякий раз компьютер генерирует новую подборку слов, т. е. новые словарные пары или новый кроссворд не будут повторяться и надоедать.

Также создана специальная карта успеваемости, где учащийся может просматривать пройденные уровни, узнать о своих успехах в выполнении каждого задания.

Весьма объемный курс *Begin English* [3] представлен на сайте двумя разделами: теория и практика. В теоретической части обучающийся сам может выбрать количество уроков по грамматике. Грамматический минимум включает лишь самые основные сведения о частях речи, артиклях и глагольных формах. Раздел «Самоучитель» включает в себя более 130 уроков. В каждом уроке грамматика закрепляется упражнениями по теме. Для диалогов предоставляются аудиофайлы для прослушивания.

Практическая часть делится на несколько подразделов: аудио- и видеоматериалы, статьи, посвященные различным аспектам языка, топики, подборка слов по темам.

На сайте также можно найти и скачать книги и учебники на английском языке.

В разделе ЕГЭ представлена общая информация о процессе экзамена, причем каждый этап тестирования разбирается отдельно; приведены советы. В конце раздела даны учебники для подготовки, а также примеры ЕГЭ с ответами, которые доступны для скачивания.

Для желающих получить международные сертификаты интересен раздел, посвященный экзаменам TOEFL и IELTS. На сайте можно ознакомиться не только со структурой самого тестирования, но и с опытом людей, сдававших эти экзамены.

Еще одним раздел отводится форуму. Учащиеся могут обсуждать английский язык, задавать интересующие вопросы и общаться с носителями языка. *Begin English* имеет группы в различных социальных сетях, например «ВКонтакте» [4]. Ежедневно проходят открытые чаты и игры, направленные на расширение лексического запаса. В меню группы представлены кулинарные книги, аудиокниги, аббревиатуры, словосочетания, идиомы, советы от носителей языка и многое другое.

## Немецкий язык

Deutsche Welle [5] является международной телекомпанией Германии. На сайте компании существует специальный раздел, посвященный изучению немецкого языка. Здесь можно самостоятельно выбрать интересующий вас курс или пройти тест, определяющий уровень владения языком. Для начинающих создан мультимедийный курс. В нем собраны видео- и аудио-материалы, тексты, интерактивные упражнения, словари и раздаточный материал, соответствующие уровням A1, A2 и B1. Вся информация представлена на двух языках: английском и немецком. Представлены также и русскоязычные курсы немецкого языка.

Deutsch Interaktiv является бесплатным онлайн курсом, ориентированным на начинающих учащихся. Курс содержит разнообразные задания, словари и грамматические справочники. Каждая лекция сопровождается дополнительным материалом в формате PDF.

Audiotrainer – совместный проект Deutsche Welle и издательства Goethe-Verlag. С помощью аудио тренера обучающийся может в любое время и в любом месте повышать уровень владения немецким языком. Курс включает в себя 100 уроков и содержит различные тематические блоки. Благодаря данному курсу можно легко усвоить полезную лексику для повседневного общения и улучшить свое произношение.

Курс «Deutsch – warum nicht?» состоит из 26 уроков с диалогами, упражнениями и аудиоматериалами. Каждый урок освещает определенную грамматическую тему. Обучающийся также может скачать не только манускрипт к диалогу, но и справочную информацию к уроку в целом.

В «Медиатеке» изучающие немецкий язык могут просматривать новости и видеофайлы. Для начинающих существует возможность замедленного воспроизведения видео, а также предоставляется ссылка для скачивания манускрипта.

Аудиокурс Mission Europe сделан в форме увлекательного детектива. Mission Europe включает в себя три ознакомительных курса по трем европейским языкам: немецкий, французский и польский. В компьютерной игре обучающийся не только тренирует навыки аудирования, но и усваивает новую лексику. К курсу прилагаются тексты для скачивания.

Нам представляется, что благодаря современным электронным технологиям процесс обучения становится все более мобильным. Интернет обладает колоссальными информационными возможностями и не менее впечатляющими услугами. Он создает уникальную возможность не только для изучения языка в любое время и в любом месте, но и для пользования аутентичными текстами, общения с носителями и вообще для приобщения к иноязычной культуре.

## Список использованной литературы

1. Сергеев, А. Г. Введение в электронное обучение: монография / А. Г. Сергеев, И. Е. Жигалов, В. В. Баландина. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. – 182 с.
2. Орлов, И. Что такое электронное обучение? [Электронный ресурс] / И. Орлов. – Режим доступа: <https://elhow.ru/ucება/samorazvitie/chto-takoe-elektronnoe-obuchenie>. – Дата доступа: 30.11.2017.
3. Begin English. – Режим доступа: <http://begin-english.ru>– Дата доступа: 30.11.2017.
4. «ВКонтакте». – Режим доступа: [https://vk.com/beginenglish\\_ru](https://vk.com/beginenglish_ru)– Дата доступа: 30.11.2017.
5. Deutsche Welle. – Режим доступа: <http://www.dw.com>– Дата доступа: 30.11.2017.

УДК 37.091.12:811`243:005.336.2-057.875

**Е. Э. Новикова**

*(МГЛУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, проф. Г. М. Фролова*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Анализируются особенности формирования стратегической компетенции в ходе профессиональной подготовки учителей английского языка начальной школы. Рассматриваются различные коммуникативные стратегии, в том числе стратегии уклонения и достижения. Отмечается, что обучение стратегиям достижения (перифраза, замена, возвращение к сказанному, просьба о помощи и пр.) будет способствовать эффективному формированию профессиональных умений будущих специалистов.*

Одной из приоритетных задач лингводидактики является практико-ориентированное развитие личности студентов – будущих учителей иностранного языка начальной школы. В этой связи всё большее значение приобретает целенаправленное формирование у студентов-бакалавров, обучающихся по профилю подготовки «Начальное образование, иностранный язык», стратегической компетенции. Эта

позиция нашла отражение в федеральных государственных образовательных стандартах последнего поколения и образовательной программе по указанной специальности, где подчеркивается необходимость «осуществлять обучение с учетом особых образовательных потребностей обучающихся» и «использовать возможности образовательной среды для достижения предметных результатов обучения» [1, с. 4–10].

В основе стратегической компетенции лежат умения компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде [2, с. 54].

При этом в лингводидактическом аспекте следует различать учебные стратегии (*learning strategies*), которыми обучающийся пользуется для овладения иностранным языком, и коммуникативные стратегии (*communication strategies*), применяемые им с целью участия в иноязычной коммуникации. Мы во многом придерживаемся позиции тех ученых (Л. А. Каревой, Н. D. Brown, E. Tarone, G. Yule), которые полагают, что при усвоении иностранного языка эти два типа стратегий взаимосвязаны, взаимозаменяемы и порой между ними трудно провести четкую границу.

Общепринятое определение понятия «коммуникативная стратегия» принадлежит С. Фаерху и Дж. Касперу, для которых коммуникативная стратегия – это «осознанный план достижения определенной коммуникативной цели общения в случае, если коммуникации грозит срыв из-за шума, недостаточной подготовленности участников, а также способность выбирать определенную линию речевого поведения для повышения эффективности общения» [3, с. 50].

В свою очередь, эксперты Совета Европы определяют коммуникативные стратегии как «средства, которые применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно решить определенную коммуникативную задачу наиболее полным и в то же время экономным и доступным путем в соответствии со своей целью» [4, с. 27]. Они также выделяют предварительное планирование как один из ключевых метакогнитивных принципов при использовании коммуникативных стратегий.

В соответствии с поставленной коммуникативной целью и имеющимся у него языковым опытом обучающийся может использовать либо стратегии уклонения (*avoidance strategies*), отказавшись от дальнейшей коммуникации, либо стратегии достижения (*achievement strategies*) для успешного поддержания межкультурного общения. Очевидно, что последние являются наиболее предпочтительными,



поскольку подразумевают выбор конструктивного подхода к имеющимся у коммуниканта языковым ресурсам. Другими словами, применяя стратегии достижения, студенты могут добиваться приблизительной точности, говорить в общих словах, использовать более простой язык, перефразировать то, что хочется выразить, прибегать к описанию и т. д. [5, с. 111].

По мнению других авторов, существуют коммуникативные стратегии, используемые для компенсации несовершенной лингвистической компетенции, и стратегии, относящиеся к социолингвистической компетенции. Примером стратегий первого типа может служить перифраз грамматических форм, которыми еще не овладел говорящий. Среди стратегий второго типа можно выделить различные стратегии, применяемые в ролевых играх, например, знание того, как обратиться к незнакомцу, статус которого неизвестен [4, с. 29].

Наконец, некоторые специалисты (Карева 2000, Коренева 2003, Ек 1992, Tarone 1981) относят к коммуникативным стратегиям следующие:

- ожидание обратной связи;
- использование семантического поля (говорящий идентифицирует, а затем просматривает семантическое поле, к которому относится искомое явление);
- обращение к другим языкам (говорящий находит в памяти подходящее средство другого языка, а затем применяет его в изучаемом иностранном языке).

Все вышеперечисленные способы выхода из затруднения в процессе общения на иностранном языке нередко используются говорящим интуитивно, под влиянием самой ситуации общения и в результате переноса опыта из родного языка.

Следует отметить важность грамотного использования коммуникативных стратегий для преодоления проблем, которые возникают в общении при недостаточной коммуникативной компетенции говорящего. Основываясь на ряде опубликованных работ (Апаринной, Ромашинной 2010; Фроловой 2015, Чернышовой 2015 и др.) и собственном анализе речевых поступков студентов-практикантов, мы выявили целый ряд типичных языковых ошибок:

- речь практиканта в ходе урока (в отличие от учебной ситуации в аудитории), изобилует нарушениями языковой нормы, не является образцовой, иногда необоснованно осуществляется переход на родной язык;
- неэффективно используются речевые клише и разговорные формулы, демонстрируется излишняя многословность, слабая экспрессивность и обращенность речи, поэтому речь неубедительна, не всегда логична и ясна;

– речевые действия не всегда понятны ученикам, не адаптированы к их лингвистическому уровню, не учитывают возрастные и индивидуальные особенности;

– отмечается неаутентичность речевых высказываний, невладение правилами речевого профессионального этикета, характерного для преподавателей иноязычной культуры;

– на уроке редко создаются ситуации реального общения; часто отсутствует спонтанное реагирование на изменение обстановки в классе; недооцениваются ролевые игры, групповые формы работы, позволяющие организовать процесс взаимодействия, учебного сотрудничества, вовлечение всех учащихся в активное общение;

– неадекватно интерпретируется и оценивается речь учащихся в плане ее содержания и средств выражения, выбираются неэффективные способы их коррекции.

Из вышесказанного видно, что значительное число затруднений связано с использованием иностранного языка в качестве средства обучения и педагогического общения. Поэтому чрезвычайно важным является обучение коммуникативным стратегиям для расширения языкового опыта студентов.

Среди эффективных коммуникативных стратегий выделяют следующие:

– возвращение к сказанному (retracing): e. g. *Sorry, I'll start again.*

– перифраз (paraphrase): e. g. *Let me put it in a different way. It's like thin but it means "thin and attractive" (slim).*

– замена (substitution): e. g. *"flower" вместо "daffodil", "meat" вместо "pork";*

– описание (description): e. g. *You can tie it around a wound or injury.*

– показ (demonstration): e. g. *Here, look at this, this is what I mean. I'd like this, please.*

– обращение за помощью к собеседнику (appeal for assistance): e. g. *What do you call a thing that...? What exactly do you mean by that? Pardon? Will you say that again, please? Sorry, I don't get you.*

– паузы, хезитации, мимика, жесты и другие паралингвистические средства [3, с. 104].

Таким образом, при обучении иноязычному общению целесообразно отдавать предпочтение стратегиям, с помощью которых говорящий стремится достигать намеченной цели и реализовывать коммуникативное намерение (achievement strategies), в то время как стратегии уклонения и переключения разговора на другую тему (avoidance strategies) являются малоэффективными, поскольку означают отказ

говорящего от своего речевого намерения и, как следствие, ведут к коммуникативным неудачам. Также важно помочь студентам осознать, какие стратегии они уже применяют в родном языке и как они могли бы пользоваться ими при изучении иностранного.

Из всего вышесказанного следует, что при формировании стратегической компетенции у будущего учителя иностранного языка начальной школы особое внимание следует уделять:

– умению перефразировать, т. е. заменять соответствующим синонимичным выражением; прибегать к описанию того, что не знаешь, как назвать;

– умению подсказать, предложить помощь и исправить ошибки, используя аутентичные средства выражения;

– умению адаптировать речь с учетом контингента (например, начальный уровень обучения).

Эффективному использованию коммуникативных стратегий необходимо учить, поэтому исследования в области формирования у студентов иноязычной стратегической компетенции будут способствовать успешной профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка начальной школы.

### Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) МИНОБРНАУКИ РФ, Приказ от 9.02.2016 г. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/8073>. – Дата доступа: 17.03.2017.

2. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М.: Академия, 2015. – 288 с.

3. Faerch, C. Processes and strategies in foreign language learning and communication / C. Faerch, G. Kasper // *International Studies Bulletin*. – 1989. – № 5. – P. 47 – 118.

4. Canale, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – № 1. – P. 27–31.

5. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / пер. с англ. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

**Н. К. Осокина**

*(НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. А. Н. Шамов*

**ПРИНЦИПЫ ОТБОРА АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ  
ДЛЯ АУДИРОВАНИЯ,  
СОДЕРЖАЩИХ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФАКТЫ**

*В статье рассматривается понятие аутентичности, как основополагающей характеристики текстов, используемых при формировании социолингвистической и социокультурной компетенции. Формулируются факторы, которые необходимо учитывать при выборе аудитивных текстов, а также предлагаются принципы отбора аутентичных аудитивных текстов, содержащих прецедентные факты.*

При обучении аудированию на иностранном языке большое значение имеет отбор аудитивного материала и методика его использования. С точки зрения психологии и лингвистики, текст для аудирования должен быть связным, цельным, логичным, информативным. В связи с этим Н. Б. Параева выделяет следующие требования к тексту:

- 1) предельная ясность содержания первого предложения текста;
- 2) равномерное чередование не слишком коротких и не слишком длинных предложений;
- 3) равномерное распределение высоко и низко информативных элементов в тексте;
- 4) интонационная расчлененность речевого сообщения [1].

Поскольку аудитивный текст является средством обучения иностранному языку, он должен быть небольшим по объему; содержать минимум неусвоенного речевого материала; включать речевой материал в сеть многообразных связей; иметь повторяемость материала. С методической точки зрения учебные тексты представляют собой:

- источник предметно-содержательной информации;
- предметно-содержательную опору для высказываний по определенному аспекту проблемы;
- средство предъявления лексического материала, необходимого для обсуждения проблемы;
- средство стимулирования к употреблению определенного грамматического материала;

– источник ситуативных связей, необходимых для обсуждения проблемы;

– объект для творческой познавательно-речевой деятельности учащихся.

В методике принято различать учебные и аутентичные тексты. Учебные тексты для аудирования на иностранном языке составляются педагогами-методистами, а озвучиваются учителями или другими специалистами, например, носителями языка. Предпочтительность использования аутентичного материала в обучении аудированию доказана в науке такими учеными, как О. Ю. Захаровой, К. С. Кричевской, Е. В. Носович, Р. П. Мильруд, А. Н. Шамовым и др. Они отмечают, что работа с различными видами аутентичных материалов способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации, формирует социокультурную и лингвострановедческую и компетенцию. Важно отметить, что в ходе прослушивания текстов на слух у обучающихся развивается и их рефлексивная деятельность, что способствует пониманию наличествующих в тексте прецедентных фактов и облегчает восприятия смысла текста в целом [2; 3; 4; 5].

Термин «аутентичный» восходит к англ. *authentic* «естественный». В качестве аутентичных материалов рассматриваются любые материалы на изучаемом языке, взятые из оригинальных источников, которые являются средством расширения лексического запаса учащихся, необходимого для развития навыков и умений устной и письменной речи [5, с. 10]. Хотя такие тексты далеко не всегда предназначены специально для учебных целей, они могут с успехом применяться в обучении иностранному языку.

Основным критерием аутентичности мы считаем функциональность. Под этим мы понимаем ориентацию аутентичных материалов на использование содержания таких текстов в реальной жизни, для создания атмосферы приобщения обучающихся к естественной языковой среде. Воссозданная иноязычная языковая среда является существенным фактором в успешном овладении иностранным языком.

Работа над функционально аутентичным материалом приближает учащегося к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами, готовит обучающихся к самостоятельному аутентичному употреблению средств языка в речевой деятельности.

Из всего множества аутентичных текстов для обучения аудированию более всего подходят культуроведчески ориентированные тексты. Такой вид текстов насыщен национально-культурными стереотипами, культурными феноменами и прецедентными фактами. Обращение

к данным фактам возобновляется неоднократно в дискурсивной деятельности самой языковой личности. Феномен прецедентности представляет «непосредственный синтез языка и культуры». Его ключевая роль в современной лингвокультурной парадигме, несомненно, велика и дидактически важна [6].

Использование аутентичных ресурсов для подготовки и проведения интересных и эффективных занятий получило сильный импульс благодаря доступу к сети Интернет. Открылась возможность использовать современные тенденции развития языка и актуальную проблематику с учетом страноведческих реалий. Язык, являясь феноменом определенной цивилизации, должен изучаться в контексте этой цивилизации.

Для создания естественной языковой среды целесообразно прослушивать аудиоматериалы с сайтов различных радиостанций. Предлагаются не только тексты радиопередач, но и очень удобные для использования на занятиях по иностранному языку подкасты (аудиозаписи). В итоге, необходимость понимания аутентичной речи на слух выходит на первый план.

Для русскоязычных учащихся аудирование вызывает наибольшую трудность по сравнению с другими видами речевой деятельности. Известно, что люди, достаточно хорошо владеющие языком, в том числе и говорением, нередко испытывают затруднения при слушании естественной речи носителей языка. Процессу восприятия иностранной речи может мешать многое: содержание речи; выбор языковых средств, которыми пользуется говорящий; темп и другие особенности его речи (сильное редуцирование или «проглатывание» отдельных звуков, недостаточная отчетливость речи, тембр голоса и т. д.). Возникающие при аудировании трудности могут быть связаны с языковыми аспектами (фонетическими, грамматическими, лексическими) и/или с культурой страны (социолингвистический и социокультурный компонент коммуникативной компетенции).

Под социолингвистической компетенцией понимается знание норм пользования языком в различных ситуациях и владение ситуативными вариантами выражения одного и того же коммуникативного намерения. Соответственно слушающий должен знать эти варианты и понимать причины использования одного из них в контексте определенной ситуации общения.

Главная проблема для нас – слабая подготовка учащихся к полному и точному восприятию и пониманию прецедентных фактов в культуроведчески ориентированных аутентичных текстах. Для приобретения фоновых знаний и формирования на этой основе

социолингвистической и социокультурной компетенций учащийся должен получать необходимую информацию о стране изучаемого языка и ее народе. Источником могут служить художественные и документальные фильмы, а также сериалы, действие в которых происходит в стране изучаемого языка.

Социокультурная компетенция подразумевает знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиции истории, культуры и социальной системы страны изучаемого языка. Следовательно, учащийся должен обладать умениями воспринимать и понимать устный текст с позиции межкультурной коммуникации, для чего ему необходимы фоновые знания. Только обладая этими знаниями, слушатель может правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителя языка.

Специфика аутентичных материалов обеспечивает общение с реальными источниками информации, стимулирующими почти подлинную коммуникацию; учащиеся становятся участниками обыгрываемых ситуаций, играют определенные роли, решают настоящие жизненные проблемы. Создаваемый при этом эффект участия в повседневной жизни страны изучаемого языка с ее особенной культурой не только способствует обучению естественному, живому языку, но и служит мощным стимулом для повышения мотивации учащихся.

Учитывая сказанное, можно сделать вывод о том, что не все аутентичные тексты могут быть использованы на уроках английского языка. Следовательно, одним из условий успешного использования аутентичного материала в процессе обучения английскому языку является его отбор и систематизация. Для использования аутентичного материала в учебном процессе по иностранному языку необходимо исходить из определённых критериев их отбора.

Мы считаем целесообразным руководствоваться следующими принципами отбора аутентичного материала [7; 8]:

– *принцип культурологической направленности* позволяет выделить тексты, формирующие представления о специфике другой культуры, об особенностях быта, о привычках носителей языка, что способствуют значительному повышению интереса и мотивации к изучению иностранного языка;

– *принцип информативной направленности* позволяет выбирать тексты, несущие значимую для обучаемых информацию, соответствующую их возрастным особенностям и интересам;

– *принцип ситуативной направленности* создает интерес носителей языка к заявленной теме, естественность обсуждения ситуации, предлагаемой в качестве учебной иллюстрации;

– *принцип проблематичной направленности* предполагает наличие актуальной проблемы;

– *принцип методической направленности* помогает формировать и совершенствовать навыки и умения учащихся в соответствии с программой обучения иностранному языку;

– *принцип прецедентности* – наличие в тексте прецедентных фактов, обладающих рядом свойств: общеизвестность, когнитивная значимость для языковой личности или социума, регулярная возобновляемость в речи;

– *принцип аутентичности учебных заданий к текстам* предполагает, что задания должны стимулировать взаимодействие с текстом, и основываться на операциях, которые совершаются во внеучебное время при работе с источниками информации.

В качестве аудитивных текстов можно использовать следующие аутентичные материалы: озвученные литературные тексты; песни, теле- и радиопередачи; тексты из сферы бытового общения и др.

Опыт отечественных и зарубежных преподавателей показывает, что включение в процесс обучения аудированию неадаптированных литературных текстов и лирических произведений вызывает у учащихся ощущение приобщения к различным речевым стилям и создает эффект погружения в реальную речевую стихию изучаемого языка. В то же время при отборе текстов следует уделять внимание аутентичным текстам разговорного стиля повседневного общения, т. к. этим стилем пользуются люди всех возрастов и профессий.

Тексты сферы бытового общения отличаются большой эмоциональной насыщенностью, носят естественный, непосредственный характер. Учащимся всегда интересно прослушать текст на иностранном языке, который повествует о знакомых им жизненных ситуациях.

Из всего сказанного выше можно сделать следующие выводы:

– аутентичные материалы представляют собой образец того языка, которым пользуются его носители в общении друг с другом;

– использование аутентичных материалов позволяет воссоздать иноязычную среду на уроке, звучащая иноязычная речь демонстрирует нормы аутентичного речевого поведения;

– понимание иноязычной речи дает учащимся особое чувство удовлетворения и способствует повышению их мотивации;

– аутентичные тексты должны быть отобраны по определенным критериям, которые позволяют отобрать материал в соответствии с целями и задачами обучения аудированию.



## Список использованной литературы

1. Параева, Н. Б. Обучение аудированию аутентичных текстов на немецком языке учащихся VII класса средней школы: дис. канд. пед. наук / Н. Б. Параева. – СПб., 2001.
2. Захарова, О. Ю. Обучение аудированию аутентичных текстов-интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка: дис. канд. пед. наук / О. Ю. Захарова. – Ярославль, 2009.
3. Шамо́в, А. Н. Аутентичный текст как средство совершенствования лексического аспекта речи на немецком языке / А. Н. Шамо́в // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 7. – С. 20–26.
4. Шамо́в, А. Н. Текст как исходная единица обучения рефлексивному чтению и говорению на иностранном языке / А. Н. Шамо́в // Функциональные аспекты языка и перспективы: материалы чтений памяти проф. А. Т. Кукушкиной. – Н. Новгород: «НГЛУ», 2015.
5. Шамо́в, А. Н. Накопительная функция слова и ее роль в познании иноязычной культуры / А. Н. Шамо́в // Межкультурная и межэтническая коммуникация в преподавании иностранных языков: материалы научно-практической конференции. – Н. Новгород: «НГЛУ», 2013.
6. Дюжева, М. Б. Прецедентность как ключевое понятие лингвокультурологии [Электронный ресурс] / М. Б. Дюжева. – Режим доступа: <http://www.abvproject.ru/412>.
7. Кричевская, К. В. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. В. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.
8. Носович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.

УДК 37.091.33:811`233`243

**М. В. Павлова**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н. В. Акимова*

### **СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Умение говорить является наиболее проблематичным аспектом владения иностранным языком, требующим сложной мыслительной*

*деятельности. В статье кратко описываются механизмы, лежащие в основе говорения, и обсуждаются основные проблемы, возникающие в процессе обучения говорению. Показывается, что существенным показателем успеха в обучении является мотивация и интерес учащихся к изучаемому языку.*

Процесс говорения характеризуется наличием деятельности, охватывающей речевой слух, память, прогнозирование и внимание. Говорение есть процесс выражения собственных мыслей вслух. Это сложный мыслительный процесс, в котором вначале зарождается мысль, затем она принимает форму слов, высказываний, предложений, включается механизмы речевого планирования, прогнозирования предстоящего текста и т. д.

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности выражения собственных мыслей в устной форме, умение поддерживать и понимать диалог, т. е. осуществлять устное речевое общение в разнообразных ситуациях [1, с. 206].

Успешность обучения говорению во многом зависит от индивидуально-возрастных особенностей учащихся, т. е. от наличия мотивов изучения языка, внимания и интереса.

По мнению психологов, школьников можно разделить на три группы: младший школьный возраст (1–4 классы), средний (5–7 классы) и старший (8–11 классы). Каждой группе присуще свое собственное мышление и видение той или иной ситуации, в зависимости от чего для каждого возраста вырабатывается своя методика обучения говорению.

Для детей младшего возраста, характерна большая потребность в движениях, неудовлетворение которой способствует быстрой утомляемости и потере интереса. На данном этапе обучение устному общению предполагает широкое использование средств наглядности и частой смене приемов обучения.

Для среднего возраста характерно стремление к самостоятельности, отказ от помощи. Большое внимание уделяется целенаправленному наблюдению, стремлению выделять опорные пункты и находить главное, что облегчает запоминание и воспроизведение. Именно на среднем этапе вводятся коммуникативные игры для развития диалогической и монологической речи, так как учащиеся этого возраста характеризуются повышенной общительностью, положительно сказывающейся на организации парного и группового общения.

Старшеклассники отличаются высоким культурным уровнем и кругозором, определившимися интересами, самостоятельностью. Именно на старшей ступени учащиеся способны дискутировать на

различные темы, опровергать и поддерживать выдвинутые высказывания, высказывать собственные суждения [1, с. 196–198; 2, с. 237].

Наиболее распространенной проблемой при обучении говорению является боязнь сделать ошибку, которая может быть связана, как с неблагоприятной ситуацией дома, так и в школе. Учащийся думает скорее об оценке, а не о самом акте коммуникации. Обстановка в школе также сказывается на продуктивности акта коммуникации. Многие учащиеся слишком зависят от чужого мнения, боятся «опозориться», сделав ошибку, после чего последует смех одноклассников. На успешность акта говорения может влиять и обстановка, в ходе которой протекает данный процесс. Учащиеся должны себя чувствовать комфортно, поэтому именно такую атмосферу старается создать опытный педагог на своих занятиях.

Вместе с тем, известно, что, только делая ошибки, человек учится, совершенствуется, а победить свой страх – это уже залог успеха.

Среди основных проблем в обучении процессу говорения также можно выделить недостаточный словарный запас учащихся для выражения собственной мысли и понимания речи своего собеседника. Для решения данной проблемы необходимо отводить определенное время на аспект лексики. Учащиеся должны заучивать новые слова и выражения не только на уроке, но и в свое свободное время.

Процесс обучения говорению подразделяют на два вида устной речи: диалогическую и монологическую. Диалогическая речь подразумевает под собой разговор между несколькими лицами, которые поочередно слушают друг друга и говорят, обмениваясь информацией. Важнейшей особенностью диалогической речи является общение – собеседники слышат и чаще всего видят друг друга. Благодаря данному обстоятельству, говорящие способны использовать выразительные средства языка – мимику, жесты, интонацию голоса. Следует отметить, что говорящий может наблюдать за реакцией слушателей на свою речь – внимательно или невнимательно к ней относятся, согласны или не согласны с его позицией и пр. Для диалогической речи характерны реплики, повторение фраз или отдельных слов за собеседником, пояснения, вопросы, дополнения, а также употребление намеков. Данные наблюдения позволяют говорящему понять, где и какие выразительные средства речи нужно усилить или ослабить, чтобы правильнее скорректировать свою речь. Именно в процессе диалогической речи у собеседников есть возможность лучше понять друг друга, так как собеседники поддерживают друг друга в разговоре [3, с. 82–93].

Представим ситуацию на уроке в школе: учитель ведет беседу с учащимися, задает наводящие вопросы, которые направляют ход

мыслей и высказывания детей. Более того, меняется и характер речи учителя в зависимости от того, как реагируют на нее учащиеся.

Обучение диалогической речи осуществляется тремя способами: с использованием диалога-образца, пошагового составления диалога и посредством создания ситуаций общения. Работа с диалогом-образцом предполагает такие упражнения, где учащимся предлагается прочитать и воспроизвести диалог по ролям, составить диалог по образцу, восстановить диалог, опираясь на слова в родном языке, самостоятельно расширить реплики в диалоге и т. д. Обучение диалогической речи на основе пошагового составления диалога может быть представлено в таких упражнениях, где нужно описать ситуацию, подобрать правильные реплики реагирования, расширить их, составить диалог на основе приведенных реплик и т. д. Обучение посредством создания ситуаций общения подразумевает собой такие упражнения, где учащимся предлагается разыграть диалог между официантом и посетителем ресторана, работодателем и устраивающимся на работу, матерью и сыном, составить диалог к серии картинок, предлагаемых обстоятельств [3, с. 82–93].

Монологическая речь подразумевает собой речь одного человека, который обращается к одному или многим лицам, слушающим его. Это может быть развернутый ответ ученика, доклад, рассказ учителя и т. д. Монологическая речь представляет большие трудности по сравнению с диалогической речью, так как требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, логики и последовательности при изложении мысли [3, с. 70–81].

Обучение монологической речи осуществляется двумя способами: на базе прочитанного текста или на ситуативной основе. Обучение монологической речи на базе текста может быть представлено такими упражнениями, где учащимся необходимо определить тематическую принадлежность текста, кому он адресован, каков его характер, стиль, ответить на вопросы по тексту, найти в нем предложение, которое отражает основную идею текста, сказать, как бы поступил персонаж «А», если персонаж «Б» поступил бы так-то, составить сжатый пересказ текста и т. д.

Обучение на ситуативной основе подразделяется на обучение на основе фразы, сверхфразового единства и текста.

Обучение на уровне фразы является наиболее простой для учащихся, где предлагается прослушать и повторить отдельные элементы текста, выслушать просьбу товарища и выполнить указанное действие, дать оценку поступку персонажа, предложить свое решение касательно той или иной ситуации. При обучении на уровне сверхфразового

единства учащимся предлагается добавить к написанному предложению свои, подходящие по смыслу, рассказать о каком-либо событии по указанным на карточках ключевым словам, рассказать на какую-либо тему и доказать правильность своих суждений, описать картинку, привести аргументы и контраргументы. Наконец, обучение на уровне текста предполагает выступление с собственными докладами по заданным темам, составление собственных рассказов по заданным картинкам, поговоркам, преобразование диалогических реплик в монологические высказывания. Это самый сложный этап для учащихся [3, с. 70–81].

В развитии устной речи неотъемлемую часть занимают коммуникативные игры, с помощью которых улучшаются отношения между учащимися и учителем, делается попытка выйти за рамки ограниченного общения в классе, появляются условия для создания творческой обстановки, а также создаются большие возможности для расширения кругозора учащихся путем знакомства со страной изучаемого языка: ее историей, культурой, традициями и обычаями, а также стимулируется изучение иностранного языка, сопровождаемое мотивацией учащихся [4, с. 86].

Процесс говорения является одним из наиболее сложных, ведь именно в этом аспекте учащиеся преодолевают собственные страхи и выражают собственные мысли в устной форме. Процесс обучения говорению является такой же важной составляющей учебного процесса, как и обучение другим видам речевой деятельности: чтению, письму, аудированию и аспектам языка. В совокупности элементы учебного процесса позволяют учащимся овладеть иностранным языком и понять культуру носителей этого языка.

### **Список использованной литературы**

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез // Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
2. Блонский, П. П. Избранные психологические произведения: память и мышление / П. П. Блонский. – М., Просвещение, 1964. – 501 с.
3. Справочное пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. – 9-е изд., стер. – Минск: Высшая школа, 2004. – 522 с.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

**С. Н. Песенко**

*(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)*

*Научный руководитель: магистр пед. наук Л. А. Леонович*

## **ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В данной работе обосновывается актуальность формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку, определяется содержание понятия социокультурной компетенции, рассматриваются наиболее эффективные пути организации учебной деятельности для ее успешного формирования.*

Актуальность формирования социокультурной компетенции у учащихся обусловлена необходимостью подготовить их к жизнедеятельности в сложных условиях современного мира, когда происходят процессы глобализации экономики, науки, образования, создается все больше и больше международных корпораций, учебных заведений, компаний, интенсифицируются межкультурные контакты на уровне повседневного межличностного общения.

Одной из важнейших задач современного образования является приобщение подрастающего поколения к универсальным, глобальным ценностям, формирование умений общаться и взаимодействовать с представителями других культур и в мировом пространстве. Функция иностранного языка при этом – содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну при межкультурных интеракциях, относиться с уважением к духовным ценностям других культур. Формирование у учащихся социокультурной компетенции способствует адекватному пониманию норм социовербального поведения представителей культуры страны изучаемого языка, пониманию и принятию системы ценностей, воспитанию взаимопонимания и терпимости по отношению к чужой культуре и ее носителям, уважительному отношению к другому народу, его обычаям и традициям. Без тщательного изучения иноязычной культуры, национального характера, образа жизни, менталитета невозможно обеспечить адекватную коммуникацию с ее носителями.

Приобщение к культуре другого народа не только повышает мотивацию к изучению иностранного языка, но и способствует полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию

представителей иноязычной культуры, способствует формированию социокультурной компетенции в условиях межкультурного общения. Соответственно, овладение социокультурной компетенцией способствует воспитанию коммуникативно-активной личности, способной учитывать культурно-психологические особенности коммуникативного поведения носителя языка и обеспечить адекватное межкультурное общение, диалог культур.

Носители различных культур при вступлении в коммуникативный контакт могут выбирать различные стратегии коммуникативного поведения, обусловленные их культурно-психологической спецификой. В результате могут возникнуть серьезные сбои в межкультурном общении, так как реализующий межкультурную коммуникацию собеседник сознательно отбирает содержание и языковое оформление, необходимые для адекватной, с точки зрения социокультурных норм общения и в рамках изучаемого социума, реакции на высказывание иноязычного собеседника и формулирует релевантные для речевого акта высказывания соответственно условиями ситуации межкультурного общения [1, с. 3].

Овладение социокультурной компетенцией подразумевает знание культурных реалий своей страны и стран/страны изучаемого языка и умение осуществлять межкультурную коммуникацию, преодолевая межкультурные барьеры.

Таким образом, наличие социокультурной компетентности у учащихся характеризуется рядом знаний и умений:

- осознавать национальную специфику фактов культуры родной страны и страны/стран изучаемого иностранного языка;
- сравнивать и интерпретировать факты и реалии иноязычной и родной культуры;
- владеть целостной системой знаний о культуре, ценностях, этикете народа страны/стран изучаемого языка;
- адекватно воспринимать отдельные факты иноязычной культуры, отличные от родной и включать их в целостную картину мира, проявляя при этом готовность конструктивно отстаивать свои позиции, не попадая в зависимость от чужих взглядов и приоритетов;
- владеть социальными нормами вербального и невербального поведения в типичных ситуациях межкультурного общения;
- предвосхищать причины возможного недопонимания между представителями разных культур, снимая их за счет выбора адекватных средств речевого взаимодействия;
- относиться с уважением к культурным различиям страны/стран изучаемого языка и родной культуры, признавая права разных культурных моделей на существование.

Важным фактором формирования социокультурной компетенции является применение современных технологий обучения, которые помогают учащимся влиться в коммуникативную среду, приближенную к реальному общению носителей языка. Развитие у обучаемых способностей участвовать в реальном общении на уровне личностных смыслов, раскрывая и реализуя себя как личность, предполагает владение обобщенными способами речевой деятельности, учебными действиями. Процесс иноязычного образования рассматривается как обучение культуре через язык и языку через культуру (по Е. И. Пассову), для достижения поставленной цели «необходимо процесс образования сделать моделью реального общения» [2, с. 74].

Межкультурное образование является воплощением сущности диалога культур. Поэтому для формирования социокультурной компетенции необходимо использовать именно диалоговые технологии обучения. Известно, что использование диалога в обучении непосредственно связано с межкультурным образованием, поскольку реализация его принципов возможна только в ситуации диалога культур. Технологию обучения в сотрудничестве по праву можно отнести к диалоговым технологиям обучения, т. к. обучение в сотрудничестве подразумевает взаимодействие, совместную деятельность, творческую активность, развитие и саморазвитие субъектов целостного педагогического процесса, диалогичность общения. Технология обучения в сотрудничестве помогает создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях. Взаимодействие учащихся в парах или группах обеспечивает практическое использование языка в ситуациях, моделирующих реальную действительность. Обучение в сотрудничестве развивает у учащихся потребность постоянно совершенствовать свои речевые и творческие способности [3].

Данное исследование рассматривает организацию познавательной деятельности учащихся с использованием элементов обучения в сотрудничестве для формирования социокультурной компетенции. В связи с тем, что этот процесс носит пролонгированный характер, социокультурный компонент содержания образования должен быть включен на всех этапах овладения иноязычным материалом.

Это достигается путем использования заданий, содержащих социокультурный компонент и направленных на познание культуры, характера, образа жизни, менталитета другого народа через его язык. Условно можно разделить данные задания на три группы.

*1. Задания, направленные на формирование способности сравнивать модели социовербального поведения представителей культуры страны изучаемого языка и своей культуры.*



Целью такого рода заданий является не только знакомство с моделями поведения в повседневной жизни, которым следуют носители языка, но и сравнение, нахождение сходств и различий в поведении представителей своей национальной культуры. Это способствует более глубокому пониманию как иноязычной, так и родной культуры. Таким образом, учащиеся оказываются более подготовленными к ситуациям реального общения с носителями языка. Кроме того, задания подобного рода способствуют воспитанию чувства собственного достоинства и уважительного отношения к достоинству других людей.

*2. Задания, направленные на формирование способности к установлению межкультурных связей* способствуют формированию потребности и способности понимать другую точку зрения, отличную от своей собственной, достигать согласия и сотрудничества при условии различия взглядов и убеждений. С помощью таких заданий учащиеся не только узнают о культурных различиях в стране изучаемого языка, но и обогащают знания о своей культуре. Для успешной коммуникации с представителями иной культуры на уровне личностного общения необходимо не просто распознавать модели поведения носителей языка и принимать их, но и осознавать, какое влияние оказывает своя культура на собственное поведение, как воспитывать терпимость по отношению к поведению, отличному от общепринятого в своей стране.

*3. Задания, направленные на развитие умений адекватно понимать системы культурных ценностей и моделей поведения, принятых в чужой культуре.*

Умение адекватно понимать системы культурных ценностей и моделей поведения, принятых в чужой культуре, является ключевым в процессе формирования социокультурной компетенции, так как оно позволяет осознавать сущность изучаемых явлений. Осознание, принятие и «умножение» ценностей на основе сочетания общечеловеческого и этнонационального происходит посредством использования различных подходов к трактовке событий и явлений; умений самостоятельно анализировать, сопоставлять факты родной культуры и культуры страны изучаемого языка, включая их в свой опыт, знания, выражать эмоциональный отклик вербальными и невербальными средствами.

Задания подобного рода несут в себе воспитательный потенциал, способствуют воспитанию убеждённости в приоритете общечеловеческих ценностей, способностей к рефлексии и критическому мышлению.

Таким образом, проанализировав возможные пути формирования социокультурной компетенции можно сделать вывод, что овладение социокультурной компетенцией будет более успешным если:

1. использовать современные технологии обучения, которые помогают учащимся влиться в коммуникативную среду, приближенную к реальному общению носителей языка;

2. применять групповые формы работы на уроках иностранного языка с целью создания условий для моделирования ситуаций межкультурного общения;

3. прибегать к анализу аутентичных источников информации (путеводители для туристов, объявления в аэропорту, вокзале, транспорте, прогноз погоды, интервью, новости и т. д.);

4. анализировать продукты собственной речевой деятельности;

5. включать в систему упражнений задания на выявление и коррекцию ошибок, т. к. некоторые аутентичные материалы (в частности письма) могут содержать ошибки.

### **Список использованной литературы**

1. Починок, Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения / Т. В. Починок // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 2–6.

2. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Мн. : ООО «Лексис», 2003. – 181 с.

3. Напалкова, Е. А. Развитие социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка (формирование умения представлять свою страну в условиях межкультурного общения) [Электронный ресурс] / Е. А. Напалкова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2012/11/17/razvitie-sotsiokulturnoy-kompetentsii>. – Дата доступа: 17.11.2017.

**УДК 37.091.33:811.112.2`243**

**С. А. Пимонова**

*(ТГУ им. Г. Р. Державина, Тамбов)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. О. Г. Поляков*

### **ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ**

*В статье рассмотрено явление межъязыковой интерференции при обучении второму (третьему) иностранному языку, когда на*

*естественную интерференцию родного языка накладывается интерференция ранее изученного иностранного языка. Освещается ряд проблем, связанных с языковой (прежде всего, лексической) интерференцией при обучении немецкому языку как второму иностранному.*

Термин «интерференция» является одним из базовых понятий контактологии (теории языковых контактов) – раздела лингвистики, изучающего порождение речи при дву- и многоязычии. Само определение многоязычия как лингвистического явления оперирует этим термином и звучит следующим образом: многоязычие (полилингвизм) – это владение общеупотребительной устной и письменной формами существования трёх и более (в случае билингвизма – двух) литературных языков без проявления интерференции на каком-либо уровне их структур [1, с. 29].

Таким образом, интерференция – явление речевого плана, так называемое индивидуальное внедрение в речь на одном языке единицы, принадлежащей другому, идущее вразрез с нормами языка, на котором осуществляется высказывание. Явление это однозначно негативное, и его не следует путать с «узаконенным» существованием языковых единиц, общих для двух и более языков.

Методика преподавания иностранных языков рассматривает интерференцию как показатель недостаточной сформированности навыков владения тем или иным языком, как неизбежное зло, которое необходимо, по мере возможности, предупреждать, с которым необходимо на всех уровнях бороться, и как отрицательный коррелят положительного переноса прошлого лингвистического опыта [1, с. 37].

Разумеется, перенос осуществляется на уровне языка: сходные лингвистические явления в родном языке и более ранних по времени изучения иностранных переносятся учащимися на язык, изучаемый в данный момент. Именно здесь таится главная опасность. С одной стороны, если степень совпадения формы какого-то элемента изучаемого языка с его коррелятом в одном из ранее усвоенных такова, что учащийся в состоянии соотнести их, это сходство облегчает первоначальное знакомство с этим элементом и даёт языковой материал для догадки в области рецепции. «Мышление, подготовленное к выражению в двух языковых оболочках, подготовлено к смене языка как природной материи мышления» [2, с. 27], за исключением случаев обманчивых когнатов или «ложных друзей» (например, английский глагол *become* ‘становиться’ и немецкий *bekommen* ‘получать’), когда сходство явлений будет затруднять правильное понимание, а не помогать ему. Что же касается продукции речи, то выигрыш, который даёт

близость языковых явлений, весьма сомнителен. «Правильность речи требует умения адекватно оперировать многими сторонами языковых явлений, а близкие языковые явления в большинстве случаев соотносятся со знаком плюс лишь частично» [3, с. 38], следовательно, создают своим частичным сходством благоприятную почву для интерференции.

Следует заметить, что, хотя интерферирующее влияние ранее изученных языков проявляется в основном на уровне неадекватного переноса языковых единиц, им оно не ограничивается и может затрагивать как уровень речемыслительной деятельности, так и уровень переноса учебных умений и навыков. Например, у учащихся, чьим первым иностранным языком является английский, формируется установка на аналитический строй изучаемого языка, где основными средствами выражения грамматических отношений являются служебные слова и порядок слов [4, с. 43]. Переход на аналитико-синтетическую систему немецкого языка, требующего с одной стороны употребления аналитических форм и соблюдения строгого порядка слов, а с другой – использования артиклей и флексий, для таких учащихся часто весьма мучителен.

Каковы же причины введения единицы одного языка в текст, принадлежащий другому? Любая значимая единица языка имеет два аспекта: звуковая (или графическая) оболочка и семантика, то есть форма и содержание. Форма и содержание ассоциативно связаны друг с другом, но, тем не менее, могут актуализироваться в сознании говорящего относительно самостоятельно. Их связь, как любая ассоциация, не являясь врождённой, может иметь разную степень прочности.

Употребление или неупотребление данной формы в звучащей речи зависит от речевой ситуации, т. е. говорящий осуществляет контроль над материалом, выходящим в звучащую речь с точки зрения его пригодности для данной речевой ситуации.

В ситуациях неформального общения людей, владеющих несколькими языками, иноязычные слова звучат достаточно часто, т. е. языковые формы вводятся в звучащую речь в том порядке, в котором актуализируются и употребляются с коммуникативной целью, т. е. все собеседники могут использовать в общении данные языковые системы.

Яркий пример подобного общения представляют беседы студентов факультета иностранного языка между собой:

*- Hi! Собирался сдать сегодня последний assessment... Вот прям grade позвонили и вызвали на Rundtisch! Побегал, see you!*

Такие уникальные речевые произведения называются макаронизмами и представляют собой чрезвычайно интересный предмет как

для лингвистических, так и для психолингвистических исследований [5, с. 67].

В ситуации общения полиглотов в социально значимых условиях иноязычные формы употребляются достаточно редко, и звучат, только если попытки перевода не приводят к успеху. Нередко такую ситуацию можно наблюдать на уроке иностранного языка, когда учащийся в затруднительном случае произносит слова родного или ранее изученного языка, а преподаватель автоматически подсказывает, даже не обращая внимания на своеобразие этого явления:

*У: Alle afrikanischen Ländern sind heute... mm... independent...*

*П: Unabhängig.*

*У: ... sind heute unabhängig. Sie... возрождают...*

*П: Erneuern.*

*У: Sie erneuern allmählich ihre nationale Kultur.*

Такие случаи учащаются, когда стоит задача стимулировать спонтанную речь учащихся и обращается внимание не столько на форму речи, сколько на саму возможность выражения мысли. В таких ситуациях иноязычная форма вводится в текст только после безуспешных попыток найти перевод, причём говорящий осознаёт, что вводит в речь иноязычную форму, что говорит он неправильно и рассчитывает на помощь и коррекцию партнёра по общению.

Однако механизм контроля действует, только если говорящим осознаётся принадлежность актуализированной формы к другому языку, её «неправильность» для того языка, на котором осуществляется общение. Если же говорящий не осознаёт свою ошибку, ничто не препятствует её введению в звучащую речь.

Теперь рассмотрим важный для методики обучения многоязычию вопрос: какой же язык, родной или ранее изучавшийся иностранный, является основным источником межъязыковой интерференции при обучении второму, третьему и т. д. иностранному языку.

Ответить на данный вопрос однозначно не представляется возможным, поскольку в каждом индивидуальном случае многоязычия действует целый ряд факторов, создающих уникальную комбинацию условий языкового контакта в сознании полилингва. К подлежащим учёту факторам относятся:

- степень родства между контактирующими языками;
- уровень сформированности речевых навыков индивида на каждом из них;
- предрасположенность к использованию того или иного языка в определённых ситуациях общения, смежность во времени и т. д.

Однако, опираясь на данные экспериментов, проводившихся

в разные годы в Европе и в России, можно выделить некоторые общие закономерности.

При осмыслении нового языкового материала и при догадке о значении неизвестных элементов изучаемого языка учащийся может использовать в качестве опоры любой из ранее усвоенных языков. Основным источником непроизвольного переноса при рецепции будет тот язык, который состоит в более близком родстве с изучаемым. Общность алфавита нового языка с одним из ранее изученных делает последний источником как положительного, так и отрицательного переноса в области правил чтения, орфографии и графики.

Более сложен вопрос об основном источнике непроизвольного переноса при обучении говорению на изучаемом языке и вопрос об источнике интерференции вообще, если все контактирующие языки принадлежат к разным языковым группам или семьям. В речи одного и того же учащегося могут чередоваться сегменты, соответствующие норме изучаемого языка; отражающие влияние родного; отражающие один из ранее усвоенных иностранных языков.

Тем не менее, имеет место следующая тенденция: в сознании учащегося тот иностранный язык, которым он владеет наиболее уверенно (обычно это первый по времени изучения иностранный язык) и связанная с этим языком культура, обретает статус доминантного, т. е. такого, который, в первую очередь, ассоциируется с ситуацией иноязычного общения и становятся критерием для сопоставления при изучении более поздних по времени языков. Так, в случае с изучением немецкого языка в условиях, когда у учащихся уже в достаточной степени сформированы навыки владения английским языком, последний однозначно станет преобладающим источником межъязыкового переноса, вследствие достаточно близкого родства между ними, общности алфавита и основных звукобуквенных соответствий.

При грамотном построении курса обучения предыдущий языковой опыт может стать опорой и значительным подспорьем при овладении новым языком. Процесс его изучения будет более сознательным, потребуется гораздо меньше времени на отработку языковых явлений, уже изученных в курсе другого языка и т. д.

Следовательно, принцип учёта предыдущего языкового опыта учащихся следует принять в качестве одного из основных принципов при разработке методики обучения многоязычию [1, с. 86]. Знание изложенных выше принципов порождения речи полилингвом должны послужить основой для практических рекомендаций по методике, грамотной опоры на предыдущий языковой опыт и блокирования интерферирующего влияния ранее изученных языков.

## Список использованной литературы

1. Дешериев, Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия: сб. статей. – М.: Наука, 1972. – С. 26–42.
2. Барсук, Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия / Р. Ю. Барсук. – М.: Высшая школа, 1970. – 176 с.
3. Лapidус, Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б. А. Лapidус. – М.: «Высшая школа», 1980. – 173 с.
4. Берман, И. М. Методика обучения английскому языку / И. М. Берман. – М.: Высшая школа, 1970. – 232 с.
5. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 192 с.

УДК 811.111'24:371.3(045)

**К. Д. Плашкова**

(МГЛУ, Минск)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. О. А. Соловьева*

### **МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОМУ МАТЕРИАЛУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

*В статье предлагается модель поэтапного обучения языковому материалу на основе сочетания синхронных и асинхронных интернет-платформ. Автор характеризует процессуальный и технический компоненты модели, представляет действия учителя и учащихся в процессе дистанционного обучения лексическому и грамматическому материалу. Подробно рассматриваются три блока процессуального компонента модели во взаимодействии с блоками технического компонента.*

В настоящее время в Республике Беларусь реализуется идея инклюзивного образования, которое нацелено на обеспечение равных возможностей для всех обучающихся без исключения. Согласно «Кодексу об образовании» Республики Беларусь для детей, имеющих особые образовательные потребности, учащихся из дальних деревень, детей с ограниченными возможностями здоровья, а также находящихся

на домашнем обучении должны создаваться специальные условия обучения [1, с. 34]. Интеграция данной категории обучающихся в процесс овладения иностранным языком невозможна без использования современных информационно-коммуникационных технологий и различных моделей дистанционного обучения. Актуальность нашего исследования обусловлена противоречием между необходимостью реализации идеи инклюзивного образования, в том числе в рамках дистанционного обучения, и недостаточной разработанностью вопросов, связанных с использованием интернет-ресурсов в дистанционном обучении учащихся языковому материалу.

Под **дистанционным обучением (ДО)** понимается специальная форма организации учебной деятельности, при которой взаимодействие учителя и учащегося осуществляется на расстоянии и отражает все присущие образовательному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы и средства обучения), которые реализуются специальными средствами интернет-технологий или другими средствами [2, с. 32].

На основе проведенного исследования мы предлагаем модель дистанционного обучения языковому материалу, которая состоит из двух компонентов: процессуального и технического, каждый из которых включает несколько блоков (см. рисунок 1). Блоки **процессуального компонента** выделены на основе закономерностей становления лексических и грамматических навыков и соотносятся с этапами введения и автоматизации навыков. Блоки **технического компонента** модели выделены исходя из функциональных характеристик синхронных и асинхронных платформ и дидактических возможностей их использования в дистанционном обучении языковому материалу. Рассмотрим компоненты модели более подробно.

**Первый блок** процессуального компонента модели соотносится с этапом введения грамматического материала и семантизации лексических единиц. Введение нового языкового материала осуществляется на виртуальных занятиях по иностранному языку, которые проводятся на синхронной платформе WiZiQ/Adobe Connect/Big Blue Button. Для предъявления учащимся лексических или грамматических единиц используются видеопанель и виртуальная доска выбранной платформы. Для учащихся, которые отсутствовали на виртуальном занятии, в открытом доступе может быть размещена аудио- или видеозапись урока на асинхронной платформе в разделе «Материалы учителя».

Семантизация лексических единиц происходит посредством видеосвязи, где для каждого нового слова сообщаются различные



значения, зафиксированные в активном лексическом минимуме. Рецептивную лексику следует семантизировать посредством аудио- или видеоподкастов либо предъявлять учащимся на экране виртуальной доски лексические единицы в сопровождении дефиниций, но вне контекста. Как и при введении продуктивных лексических единиц, при работе учащихся над рецептивным лексическим минимумом обязателен этап закрепления звуковой и графической форм [3; 4]. С этой целью учитель виртуально «вызывает учащихся к доске» на синхронных платформах, после чего обучающиеся читают новые слова вслух, опираясь на слайды презентации на экране.

Грамматический материал может вводиться двумя способами: дедуктивным и индуктивным. При дедуктивном способе введения грамматического материала учитель объясняет новое грамматическое явление, используя видеопанель и виртуальную доску синхронной платформы. При индуктивном способе учащиеся знакомятся с новым грамматическим явлением в контексте в процессе прослушивания аудиоподкаста или просмотра видеоподкаста. Обучающиеся стремятся понять грамматическое значение из контекста, осмысливают его самостоятельно и затем выводят грамматическое правило во время виртуального урока, «подняв руку» и «вызвавшись к доске» для ответа. С этой целью они используют управляющие кнопки «Поднять руку» и «Вызвать к доске» на синхронной платформе.

Во *втором блоке* процессуального компонента модели осуществляется формирование лексических и грамматических навыков учащихся. Учащиеся сначала выполняют языковые упражнения на закрепление формы и значения лексических единиц или грамматических явлений на асинхронных платформах Edmodo или Moodle. Затем тренировка языкового материала осуществляется в устных условно-речевых упражнениях в условиях парного или группового устного взаимодействия учащихся на синхронных платформах WiZiQ/Adobe Connect/Big Blue Button с использованием приложения Skype или аудио- и видеочатов в приложении Paltalk. Выполняя условно-речевые упражнения, учащиеся употребляют новый языковой материал в диалогической либо монологической речи, опираясь на образцы. После этого учащиеся переходят к парному и групповому письменному взаимодействию, выполняют письменные условно-речевые комбинаторные упражнения для закрепления лексических единиц или грамматического материала в письменной диалогической или монологической речи на асинхронных платформах. Данные упражнения выполняются на основе веб 2.0 ресурсов, например Google Docs, Linoit, Padlet и др.

**Завершающий блок** процессуального компонента модели посвящен контролю сформированности лексических и грамматических навыков. Контроль осуществляется в письменной и устной форме. Письменный контроль сформированности грамматических и лексических навыков проводится посредством выполнения учащимися тестовых заданий на асинхронных платформах Edmodo или Moodle. Устный контроль осуществляется путем выполнения учащимися заданий на синхронных платформах WiZiQ/Adobe Connect/Big Blue Button. С этой целью на синхронных платформах учащимся «предоставляется слово» с помощью управляющей кнопки «Вызов к доске». На асинхронных платформах учащиеся могут размещать свои голосовые сообщения, записанные на внешних ресурсах, например VoiceThread или Voki.

Таким образом, дистанционное обучение учащихся старших классов языковому материалу должно осуществляться поэтапно. Синхронные интернет-платформы WiZiQ/Adobe Connect/Big Blue Button используются для осуществления синхронной взаимосвязи между учителем и учащимися в процессе введения языкового материала, выполнения устных условно-речевых упражнений по теме урока и проведения устного контроля. Асинхронные интернет-платформы Edmodo или Moodle используются для выполнения учащимися языковых и письменных условно-речевых упражнений, а также для осуществления письменного контроля.

### **Список использованной литературы**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: Кодекс Респ. Беларусь, 13 янв. 2011 г., №243-З : в ред. от 26 мая 2012 г. – Минск : Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Титаренко, Н. В. Методика организации ролевых игр проблемной направленности при дистанционном обучении иностранным языкам: на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Титаренко. – Москва, 2007. – 197 л.
3. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учеб. пособие / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов [и др.] – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ, 2008. – 238 с.

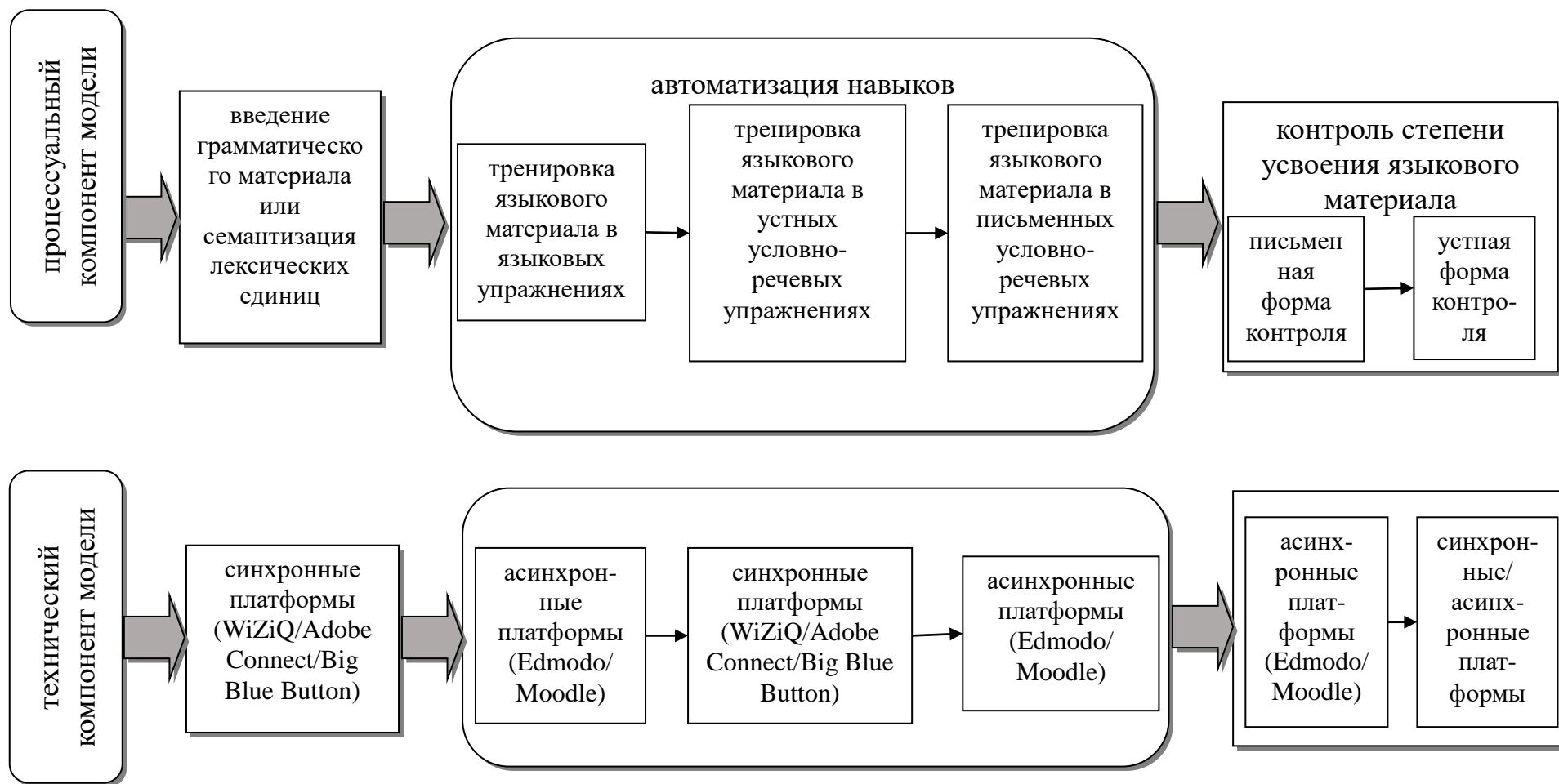


Рисунок 1 – Модель дистанционного обучения языковому материалу

**Е. Р. Плотникова**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н. В. Акимова*

## **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Индивидуализация обучения в настоящее время становится все более популярной, так как современное поколение стремится получить качественно иной образовательный материал. В статье детализируются понятия «индивидуализация обучения» и «индивидуальный подход». Даются рекомендации по обучению школьников разных психологических типов (по Юнгу). Отмечается, что более тесное взаимодействие преподавателя и ученика дает возможность повысить эффективность обучения.*

Обучающий в любом образовательном учреждении должен по определению пользоваться помощью учителя, репетитора, соучеников и т. д., но одновременно он является и активным субъектом образовательного процесса. Таким образом, важно отметить, что для того, чтобы процесс обучения действительно был результативным, необходимо учесть тот факт, что каждый обучающийся обладает индивидуальными особенностями, как личностными, так и деятельностными. Уровень развития ребенка во многом зависит от особенностей его памяти, восприятия, мыслительной деятельности, а также физического развития.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что перед учителем стоит задача – создать такие условия, при которых появилась бы возможность использовать потенциал каждого ребенка при классно-урочной форме обучения. Другими словами, должны быть созданы такие условия, при которых, вся учебная система своим содержанием, организацией и методикой будет обеспечивать индивидуализацию образовательного процесса при получении знаний. Процесс индивидуализации обучения включает учет индивидуальных особенностей ученика на конкретной ступени процесса и построение всего образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных программ [1, с. 123; 4, с. 8].

Само понятие «индивидуализация обучения» трактуется учеными по-разному. Так, по мнению немецкого философа, психолога и педагога И. Ф. Гербарта, ребенок в процессе учения является наполняемым

«сосудом»: важно, чтобы деятельность педагога и подаваемый материал соответствовали свойствам и конфигурациям сосуда. Каждый человек есть отличие от других, то есть обладает фундаментальным свойством – индивидуальностью [2, с. 33].

Автор работ по педагогике И. Д. Бутузов отмечал не только важность индивидуализации обучения, но и необходимость дифференцированного подхода к учебному процессу. Наряду с необходимостью изучения индивидуальных особенностей учащихся, он подчеркивал такую важную сторону осуществления учебного процесса, как разделение учащихся на группы по индивидуально-психологическим качествам. С его точки зрения, дифференциация обучения – личностно-ориентированная система обучения на принципиально новой мотивационной основе. Следует понимать, что индивидуализация обучения – это принцип процесса образования, а дифференцированное обучение это конкретная форма организации обучения [3, с. 17].

Наконец, М. А. Данилов и М. Н. Скаткин под индивидуализацией обучения понимают систему управления учебно-познавательной деятельностью учащихся с учетом индивидуальных психологических особенностей каждого ученика. При этом индивидуализированное обучение они рассматривают как один из видов дифференцированного обучения [3, с. 11–15]. В. В. Давыдов, рассматривая индивидуальный подход к учащимся, говорит, что его суть заключается в том, чтобы «точно знать сильные и слабые стороны развивающегося школьника и создавать условия, благоприятные всестороннему развитию тех слабых сторон, которые мешают ему успешно учиться» [2, с. 15].

Теперь приведем определение двух важных для нас понятий – «индивидуальный подход» и «индивидуализация обучения» [4, с. 92]. Индивидуальный подход – это:

1) принцип педагогики, исходя из которого, в процессе учебно-воспитательной деятельности учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели и учитывает их личностные особенности;

2) ориентирование на индивидуальные особенности в общении с ребенком;

3) учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения;

4) создание психолого-педагогических условий не только для развития всех обучаемых, но и для развития каждого ребенка в отдельности.

Индивидуализация обучения – это:

1) организация учебного процесса, при котором выбор приемов, способов, темпа обучения определяется индивидуальными особенностями учащихся;

2) различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, которые обеспечивают индивидуальный подход.

С этих позиций технология индивидуализированного обучения – такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными.

Принцип индивидуализации может применяться не только в рамках индивидуального занятия (учитель-ученик), когда учащийся лишен контакта с другими учениками, но и при групповом обучении.

Рассмотрим в этой связи основную форму обучения – урок или занятие. В ней отражаются преимущества групповой организации обучения, которая при массовости охвата обучающихся делает возможной организационную четкость и непрерывность учебную работу. Она экономически выгодна, особенно по сравнению с индивидуальным обучением. Классно-урочная и лекционно-семинарская системы обучения предполагают тесную связь обязательной учебной и внеучебной (внеурочной) работы. Наконец, главным ее преимуществом является возможность в рамках занятия органично соединить фронтальные, групповые и индивидуальные формы обучения.

Фронтальная работа не предусматривает учет индивидуальных различий. Она ориентирована на среднего ученика, поэтому одни учащиеся отстают от заданного темпа работы, а другие – изнывают от скуки.

При групповых формах обучения учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Важное место для индивидуализации обучения занимает дифференцированно-групповая форма, при которой как постоянные, так и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями.

Если ученик самостоятельно выполняет задание, полученное от учителя с учетом его индивидуальных учебных возможностей, то такую организационную форму обучения называют индивидуализированной. В том случае, когда учитель на уроке уделяет внимание некоторым ученикам, в то время как другие работают самостоятельно, то такую форму обучения можно назвать индивидуализированно-групповой.

Так, например, учитывая индивидуальные особенности обучающихся, можно разделить их на четыре группы, в соответствии с типом психических функций, ибо именно они определяются

познавательными особенностями. В основе разделения лежит классификация К. Г. Юнга на логика, этика, сенсорика и интуита.

Анализ специфики типов, выделенных Юнгом, показывает, что каждый из четырех типов личности склонен использовать в познавательной деятельности определенный набор перцептивных и мыслительных операций, характерный для его типа. Этим и будет обусловлен выбор содержания, вида упражнений и уровня проработки обучаемого.

Для логика процесс обучения будет успешным, если на этапе восприятия будут решаться такие задачи, как активная ориентировка; на этапе осмысления – выделение главного, анализ, абстрагирование; на этапе закрепления – организация, упорядочивание материала.

Для этика ближе по его когнитивным особенностям такие задачи, как активная ориентировка, догадка на этапе восприятия; доказательство на этапе осмысления; нахождение подтверждения, новых связей на этапе закрепления.

Для интуитивиста на этапе восприятия легче решать такие задачи, как нахождение новых связей, уточнение и расширение представления; на этапе осмысления – определение новых возможностей, выделение новых существенных обстоятельств; на этапе закрепления – ориентировка в новых действиях.

Для сенсорика усвоение материала будет более успешным, если на этапе восприятия будут решаться задачи на мобилизацию прошлого опыта, на осмысление противоречий; на этапе осмысления – задачи на сбор фактов, на определение существенного от несущественного; на этапе закрепления – задачи на установку связи с ранее изученным.

Подводя итог, можно сделать вывод, что в процессе обучения учебные задачи должны соотноситься с когнитивными особенностями учащихся на каждом этапе усвоения, что позволит индивидуализировать процесс обучения в целях повышения его качества.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

– следует разделять понятия «индивидуализация обучения» и «дифференциация обучения». Дифференциация является способом организации образовательного процесса на уровне разнообразия образовательных учреждений и программ, видов и сроков обучения, а индивидуализация – принцип обучения, организация учебной деятельности, ориентированная на учет и развитие индивидуальных особенностей личности;

– принцип индивидуализации обучения может применяться на каждом этапе познавательной деятельности.

## Список использованной литературы

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 558 с.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1986. – 240 с.
3. Данилов, М. А. Дидактика средней школы / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1975. – 301 с.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 372.881.111.1

**Е. М. Прибыльнова**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

### **ТЕХНОЛОГИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматривается технология поэтапного формирования грамматического навыка на уроке иностранного языка в средней школе. Дается анализ научных работ по данной проблематике, обсуждаются примеры применения дифференцированного подхода к формированию грамматической компетенции учащихся с опорой на теорию поэтапного формирования мыслительной деятельности П. Я. Гальперина.*

Из методики обучения иностранным языкам как науки известно, что овладение школьниками грамматикой иностранного языка является важным звеном процесса формирования у них продуктивных умений во всех видах иноязычной речевой деятельности. Как справедливо отмечает Е. Н. Соловова, «недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции» [1]. По мнению К. И. Грибановой «успешному развитию иноязычной коммуникативной компетенции способствует прочно сформированная языковая компетенция, основу которой составляют грамматические навыки и знания правил/норм изучаемого языка» [2, с. 17].



Вместе с тем, существующие в методике стратегии и технологии формирования у школьников грамматической компетенции, нуждаются в дальнейшем исследовании в силу следующих обстоятельств. Во-первых, превалирующая сейчас личностно-ориентированная парадигма языкового образования ставит в центр учебного процесса личность учащегося, его собственные усилия, рефлексию, собственную умственную активность, нацеливает на усиление личностно-значимых аспектов обучения грамматики. Это связано с неоднородностью состава обучающихся основной школы, имеющих индивидуальные психологические особенности и весьма различающихся по способностям, склонностям, интересам, мотивам учения, подготовленности к обучению и т. д.). Во-вторых, как известно, процесс овладения грамматической компетенцией всегда индивидуален, в то время как классно-урочная система обучения зачастую ориентирована на «среднего» ученика и не учитывает его умение изучать грамматику иностранного языка, практически пользоваться ею в интересах общения, его (ученика) субъективное восприятие языковой реальности.

Как отмечают психологи, в подростковом возрасте (в основной школе) учащиеся начинают овладевать высшими формами мыслительной деятельности – теоретическим, формальным, рефлексивным мышлением (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.). И роль грамматики в этом отношении трудно переоценить. Так, усвоение грамматических понятий в школе само по себе создает объективные условия для формирования теоретического мышления, под которым в психологии понимается познание законов и правил.

Однако практика показывает, что теоретическое мышление формируется не у всех школьников [3]. «Установлено, что в процессе усвоения учащимися одного и того же материала их мышление развивается по-разному, в зависимости от структуры познавательной деятельности, определяемой методом педагогического руководства, от того, как сочетаются в этом руководстве алгоритмизированные и эвристические его способы, какое место оставляется для мыслительной самостоятельности учащихся, как последние овладевают обобщенными способами решения мыслительных задач» [4]. Следовательно, необходим поиск новых технологий обучению иностранным языкам. Данное положение справедливо и для обучения грамматике иностранного языка.

Как отмечает Н. Д. Гальскова [5], новые нетрадиционные, образовательные технологии – это такие технологии, которые:

- 1) вовлекают каждого учащегося в активный познавательный и информационно-коммуникационный процесс, в том числе и прежде всего с помощью средств современных информационных технологий;

2) позволяют создавать условия для применения каждым обучающимся приобретенных знаний;

3) помогают учащимся осознать, где, каким образом и для каких целей приобретаемые знания могут быть применены.

Такое видение технологий в полной мере соответствует требованиям современной образовательной концепции.

Технология дифференцированного обучения не является новой, в том числе и в области иностранных языков. В основе данной технологии находятся индивидуально-типологические особенности учащихся. Самой распространенной формой реализации данной технологии в учебном процессе, в том числе и на уроках иностранного языка, являются задания различного уровня сложности, когда учащиеся работают в собственном темпе (овладение учебным материалом на разном уровне, но не ниже базового). В то же время, если в основу данной технологии положить не традиционное деление учащихся на слабо, средне и хорошо успевающих, а, например, обратиться к теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, данная технология приобретает новое содержание.

Теория поэтапного формирования умственных действий, представляет переход внешнего, практического действия во внутреннее, умственное действие как сложный многоэтапный процесс [4]. И если мы хотим сформировать у учащихся прочный грамматический навык, то необходимо провести их через все этапы этого процесса, причем на каждом этапе следует дифференцировать учебную деятельность школьников, направленную на формирование грамматического навыка. Перечислим все этапы, каждый раз отмечая, как именно можно осуществлять дифференцированный подход.

1) Мотивационный этап (создание мотивации к изучению нового грамматического явления, а также активизация речевого опыта учащихся). Здесь необходимо представить грамматическое явление различными способами в зависимости от типа репрезентативной системы учащихся (аудиал, визуал, кинестетик, дигитал).

Рассмотрим, как можно, учитывая психологический тип учащегося, дифференцировать введение нового грамматического материала:

– аудиалы лучше будут воспринимать грамматический материал в диалоге с учащимся более высокого уровня обученности или с учителем;

– для визуалов важно использовать наглядные материалы для обучения грамматике, например карточки, схемы, наглядные образцы, иллюстрации;

– кинестетики воспринимают информацию через движение, действие, поэтому, школьникам с данным типом психологической

системы можно предложить инсценировать грамматическое явление (конкретную ситуацию, предложение);

– дигиталу важно понять логику грамматического явления, для него лучше представить грамматическое явление в виде схемы, таблицы.

2) Ориентировочный этап (введение механизма рефлексии как способа получения нового знания). Учитель дифференцирует характер и степень оказания помощи учащимся в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся.

Так, ученики с низким и средним уровнем слушают объяснение действия с грамматическим явлением, которое дает учитель, и затем выполняют его. В свою очередь, учитель помогает школьнику, давая соответствующие указания: определить тип предложения, категорию числа подлежащего, наличие и место в предложении вспомогательного глагола и указателей времени (наречия частотности и времени), форму основного глагола. Для учащихся с высоким уровнем обученности учитель демонстрирует грамматическое явление, а учащийся наблюдает за контекстом его употребления, анализирует его, прибегая в случае необходимости к помощи подсказок учителя.

3) Материализованный этап (выполнение действия с помощью модели грамматического явления). Учитель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия по формированию грамматического навыка, что позволяет гарантировать усвоение грамматического явления всеми учащимися. Учитель, направляя действия школьника с грамматическим материалом, помогает ему выделить цели действия и методы достижения целей.

Все действия учащегося выполняются по определённому алгоритму, который может быть разбит на отдельные элементы на карточках для учащихся со средним и низким уровнем обученности. Учащиеся с высоким уровнем обученности могут проговаривать алгоритм без использования карточек.

4) Внешнеречевой этап (выполнение действия в громкой речи): учащийся представляет свои действия посредством словесного анализа. Он уже может проговорить содержание действия (грамматическое явление) вслух, объяснить способ, каким собирается действовать.

5) Этап беззвучной устной речи (самоконтроль) представляет собой первую форму умственного действия. Вместо речи вслух ребенок поощряется к проговариванию про себя. Конец этого этапа характеризуется полной сформированностью действия во внутренней речи.

6) Этап умственного, или внутриречевого действия (грамматическое действие становится автоматизированным). На этом этапе действие становится обобщенным, сокращенным, выполняемым

самостоятельно, без внешних опор, т. е. процесс оказывается скрытым, а сознанию открывается лишь продукт этого процесса.

На пятом и шестом этапах в зависимости от сформированности познавательной деятельности учащихся имеет место дифференциация заданий, которая может проходить по уровню творчества учебных заданий, по уровню трудности грамматических упражнений, по объёму учебного грамматического материала.

Если ребенок ошибся и научился неверно, необходимо вернуться к более ранним этапам и начать сначала, давая ему возможность попрактиковаться на той стадии, где он получил ошибочное подкрепление своим неверным действиям.

Подобная технология дифференцированного обучения, которая ведется поэтапно, осознанно, с опорой на знания, а не интуитивно, с учетом личностных и психологических особенностей учащихся, позволит сформировать прочный грамматический навык; а также удовлетворить познавательные интересы подростков.

Таким образом, технология поэтапного формирования у школьников иноязычной грамматической компетенции является системной и призвана «устранить разрыв между фронтальными методами преподавания и индивидуальным характером знаний» [4]. Более того, на основе указанной технологии формируются индивидуальные способы проработки учебного грамматического материала, которые в ходе закрепления превращаются в познавательные способности.

### **Список использованной литературы**

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам, базовый курс лекций, пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е издание. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

2. Грибанова, К. И. «Персональная» грамматическая компетенция: миф или реальность? / К. И. Грибанова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 3. – С. 17 – 19.

3. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 159 с.

4. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.

5. Гальскова, Н. Д. Новые технологии обучения в концепции современной концепции образования в области иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 9–15.

**И. Н. Рождественская**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

**МЕХАНИЗМ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВЫБОРА  
В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ  
УЧИТЕЛЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Рассматривается механизм реализации творческого компонента методической компетенции учителя иностранного языка. Показывается, что определение условий решения методической задачи и методически грамотный выбор из существующих альтернатив решения способствует повышению эффективности образовательной ситуации.*

В условиях быстрых социально-экономических перемен образование должно стать движущей силой, обеспечивающей потребности общества в формировании нового поколения граждан, сознательных, самостоятельно мыслящих, профессиональных, культурных, компетентных. Воспитывать нового человека без учета общественных преобразований невозможно. Учителю, как одному из участников образовательного процесса, необходимо творчески мыслить, использовать инновационные технологии в своей работе, постоянно развивать свою профессиональную компетентность. Нацеленность учителя на креативность, новаторство, развитие способности к творческим актам позволят педагогу качественно совершенствовать свою профессиональную деятельность, повысить ее эффективность.

Труд учителя на современном этапе характеризуется творческой направленностью. Созидательная, творческая составляющая присутствует в самом операциональном механизме деятельности учителя, а именно процессе выработки, принятия, реализации решений при организации и проведении образовательной ситуации. На каждом этапе решения методической задачи (целеполагание, целеосуществление, целеутверждение – [1, с. 5]) учитель оказывается в ситуации выбора: конкретизация цели, определение задач, отбор учебного и дидактического материалов, выбор методов и средств достижения цели, выбор способа корректировки при возникновении несоответствия между планируемым и достигнутым результатом. При этом следует найти технологически верное и эффективное решение, способствующее

формированию знаний, умений, навыков, компетенций обучающихся; заранее предусмотреть особенности образовательной ситуации, возникающие на данном этапе; обеспечить взаимосвязь данного этапа образовательной ситуации с последующими.

Таким образом, методическое творчество требует от учителя **индивидуального ответа на индивидуальные обстоятельства** [2]. Не случайно учителя столь сильно различаются по времени, затрачиваемому на принятие решений, и по качеству достижения результата.

Соответственно на всех этапах решения методической задачи присутствует творческий компонент, и он является неотъемлемым звеном в составе профессионально-методической компетенции и по сути своей есть личностный выбор ее (задачи) решения. Смысл выбора состоит в определении оптимальной и эффективной траектории деятельности, направленной на достижение результата;7 поэтому нам необходимо рассмотреть механизмы осуществления выбора.

По мнению С. Л. Рубинштейна, нахождение решения в ситуации выбора предполагает расчленение этой ситуации, выделение в ней условий, соотнесенных с возникающими перед учителем требованиями, задачами [3, с. 345].

К *условиям образовательной ситуации* относится, по нашему мнению, совокупность ряда факторов. Это, прежде всего, форма организации образовательной ситуации и временные рамки решения методической задачи. Находясь в ситуации выбора, преподаватель должен ответить на вопросы, **что он хочет** (цели, мотивы, ценности), и **что он может**. К условиям, вытекающим из последнего вопроса, мы относим не только возможности и личностные качества учителя, но также психофизические, интеллектуальные возможности обучающихся. Учет актуального и потенциального уровня развития ребенка, обучение в «зоне ближайшего развития», согласно теории, Л.С. Выготского, чрезвычайно важен для успешного решения методической задачи [4]. В свете современных воззрений и антропоцентрической парадигмы процесс обучения должен быть обогащен смыслом «зона ближайших интересов» школьника, который, на наш взгляд, необходимо включать в контекст условия решения задачи выбора.

Специфическая особенность осуществления выбора заключается в осознании организатором образовательной ситуации наличия вариантов, альтернатив решений методической задачи по формированию коммуникативной компетенции обучающихся. Возникает ситуация неопределенности. Учителю предстоит *найти основания для сопоставления качественно разных альтернатив и сформулировать критерии их оценки*, в результате чего будет отдано предпочтение одной альтернативе

из всех остальных [5, с. 98]. Таким образом, в сознании *моделируется ... идеальный образ действия, и отражается реальный способ действия, осуществляются контролирующая и оценивающая функции, выстраиваются стратегия и тактика деятельности* [6, с. 310].

Необходимость делать выбор альтернатив требует от учителя особенно напряженной мыслительной и эмоциональной работы. На этапе целеполагания, связанным с выработкой решения, учитель, по определению С. Л. Рубинштейна, *актуализирует, глубинные ценностно-смысловые структуры* [6, с. 309].

Дело осложняется тем, что иногда выбор методов и средств, ведущих к осуществлению цели, состоит в принятии не одной альтернативы, а нескольких. Например, учитель осуществляет отбор вариантов, как подстраховку (пойдет – не пойдет).

На этапе целеосуществления происходит реализация принятого решения. Здесь ситуация осложняется тем, что при необходимости корректировки перед учителем может возникнуть задача пересмотра ранее осуществленного выбора. И осуществление этого выбора происходит уже в более ограниченном отрезке времени.

Этап целеутверждения относительно спокойнее, менее напряженный. Здесь выбираются способы подведения итогов с участниками образовательной ситуации. Рефлексивный анализ педагогом эффективности проведенной работы по реализации цели и задач будет служить отправной точкой выбора последующей корректировки и постановке новых целей и задач.

Осуществление выбора происходит в ситуациях с меньшей или большей степенью неопределенности. В первом случае мы имеем дело, в терминологии Б. А. Леонтьева и Н. В. Пилипко, с простым выбором, когда **операционная структура в результате частого повторения автоматизировалась, свернулась** [5, с. 100]. Во втором случае, в ситуации большей степени неопределенности, в ситуации, когда выбор альтернатив из числа имеющихся по каким-либо основаниям не был осуществлен, возникает необходимость создания дополнительных альтернатив. Данный вид выбора, **рискованный, не вытекающий из прошлого и настоящего акт**, был определен Б. А. Леонтьевым и Н. В. Пилипко как «простой», а Ф. Е. Василюком – как «подлинный» [5, с. 99].

На наш взгляд, последний можно назвать **эвристическим**, как наиболее метко попадающий в точку, как более четко отражающий механизм его реализации. Данный выбор – это нахождение нового, это всегда открытие, это «Эврика!» Архимеда.

В своей преподавательской практике мы не раз пытались моделировать механизм совершения подобного выбора-открытия. Выводы,

сделанные нами, коррелируют с описанием стадий творческого мышления А. Пуанкаре [7] и Г. Уоллеса [8]. Последовательность стадий такова:

1. **Подготовка**, предполагающая формулирование задачи, а в контексте вышеизложенного – выделение условий ситуации.

2. **Инкубация**, стадия вынашивания идеи, заключающаяся в отстранении от проблемы, стадия бессознательной работы над задачей. На этом этапе происходит создание, комбинирование альтернатив, выбор рационального решения.

3. **Озарение** – интуитивное появление альтернативы.

4. **Проверка**, этап, на котором происходит реализация решения.

По мнению Е. А. Газеевой, деятельность личности в ситуации осуществления выбора, а в нашем случае учителя, характеризуется *осознанностью, самостоятельностью, целостностью, своевременностью, удовлетворенностью* [6, с. 311]. И действительно, выбор варианта решения методической задачи соотносится с перспективой его реализации; конструирование альтернатив является индивидуально-личностным актом; способы решения осуществляются во взаимосвязи с предыдущим и последующими этапами обучения; в момент наибольшего соответствия образовательной ситуации; а правильность выбора подтверждает степень реализации.

Подводя итог вышеизложенному, констатируем необходимость творческого компонента в структуре профессионально-методической компетенции учителя иностранного языка, сущность которого есть осуществление личностного выбора при решении методической задачи. Творческий процесс выбора методического решения реализуется через осознание возможностей субъектов образовательной ситуации. В основе механизма выбора лежит принцип выделения условий ситуации и соотнесения их с поставленными задачами. Необходимо наличие альтернатив принятия решений. В случае их отсутствия, недостаточности альтернатив для осуществления выбора, учителю предстоит «открыть», сконструировать новые, необходимые и достаточные для совершения методического акта. Это требует от организатора образовательной ситуации гибкости мышления, способности генерировать идеи, смелости в принятии решений.

### Список использованной литературы

1. Макеева, С. Н. Сущность и структура методической компетенции учителя / С. Н. Макеева, Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 2–9.



2. Нечаев, Н. Н. Проектное моделирование как творческая деятельность (психологические основы высшего архитектурного образования): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1987. – 411 с.

3. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика. – 1972. – 424 с.

4. Выготский, Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. – 1996. – № 4. – С. 33–49.

5. Леонтьев, Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.

6. Магазева, Е. А. К проблеме личностного выбора / Е. А. Магазева. Психология человека в современном мире. Том 3: Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С. Л. Рубинштейна и в современной психологии: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. – С. 308–315 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/580/67580/40828?p\\_page=31](http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/580/67580/40828?p_page=31). – Дата доступа: 08.12.2017.

7. Пуанкаре, А. Математическое творчество // А. Пуанкаре, Ж. Адамар. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. – М. – 1970. – Прил. III. – С. 142–143. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.math.com.ua/articles/puankare.html>. – Дата доступа: 08.12.2017.

8. Wallas, G. The Art of Thought / G. Wallas – N. Y. – 1926. – 162 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.goodreads.com/book/show/17226604-the-art-of-thought>. – Дата доступа: 08.12.2017.

**УДК 373.3.091.3:811`271`243**

**Е. И. Романовская**

*(МПГУ, Москва)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. З. Н. Никитенко*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

*Статья посвящена проблеме формирования культуры общения на иностранном языке в младшем школьном возрасте. Уточняются понятия «общение», «культура слушания». Особое внимание*

*обращается на важность создания такой технологии, которая бы способствовала успешному овладению младшими школьниками умением культуры слушания на иностранном языке.*

Целью начального иноязычного образования является формирование личности младшего школьника и его способности к иноязычному общению [1, с. 167]. Феномену общения посвящено много работ известных ученых в области философии, психологии и педагогики (А. Г. Асмолов, И. А. Зимняя, М. С. Каган, А. А. Леонтьев, Е. И. Пасков и др.).

*Общение*, в отличие от *коммуникации*, обладает рядом особенностей (М. С. Каган), которые необходимо учитывать при организации общения (как на родном, так и на иностранном языке). К числу таких особенностей можно отнести:

- диалогичность, поэтому в результате общения происходит обогащение духовного мира и учителя и учащихся;
- взаимодействие субъектов общения и совместная выработка информации;
- интенциональность, что предполагает ощущение индивидуальности субъекта общения.

Г. М. Андреева, вслед за М. С. Каганом, выделяет три взаимосвязанных стороны общения: коммуникативную, интерактивную, перцептивную. Каждая из них определяет свою область в системе взаимодействий. Коммуникативная сторона общения заключается в обмене информацией между учащимися; интерактивная сторона предполагает организацию взаимодействия между ними, обмен не только знаниями, идеями, но и действиями; перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этом базисе взаимопонимания [2, с. 9].

Достижение слияния единства трёх компонентов структуры общения – это показатель *речевой культуры*.

Формирование умений устного иноязычного общения (т. е. умения начать разговор, поддержать его, правильно завершить и пр.) базируется на умениях аудирования и говорения. Именно аудирование является условием успешного формирования у школьников речевой деятельности и условием эффективного общения.

*Аудирование*, как известно, является сложным видом мыслительно-речевой деятельности, в основании которой лежит восприятие речи и ее понимание. При этом задействуются такие механизмы, как фонематический слух, оперативная память, вероятностное прогнозирование и слуховое внимание. Традиционно различают *контактное* и

*дистантное* аудирование. В процессе контактного слушания оно является составной частью устного интерактивного общения. Дистантное же слушание (радио, фонозаписи и др.), является самостоятельной формой речевого общения с присущими ему особенностями [3, с. 184]. При восприятии речевых сообщений на слух, выделяют *коммуникативный план высказывания; логический и синтаксический планы; эмоциональную оценку услышанного* (В. А. Артемов, Н. С. Фоменко) [3, с. 185].

Зимняя И. А. в своих работах отмечает, что аудирование речи предполагает целенаправленное, волевое мотивированное действие на восприятие, узнавание и понимание звуковых речевых сигналов, которое может быть представлено в двух планах: как восприятие и понимание речи собеседника и как слушание своей собственной речи.

Психолог З. А. Кочкина в своих работах также ориентируется не на термин «слушание» речи, а на «аудирование», который охватывает не только слышание речи, но и её понимание и осознание.

*Понять слышимое* – значит понять его предметное содержание, т. е. понять изложенные в нем факты (что произошло и с кем произошло). Для этого требуется знакомство с кругом понятия, о которых идёт речь, с той действительностью, которая нашла свое отражение в речи. Логическое понимание высказывания наступает в результате сложных мыслительных операций, включающих анализ – синтез – аналогию, и требует, в связи с этим, достаточно высокого умственного развития. Сложность и быстрота мыслительных процессов, совершаемых при восприятии устной речи, требуют максимальной внимательности со стороны слушающего, мобилизации как произвольного, так и после-произвольного внимания.

Гальскова Н. Д. и Гез Н. И. обращают особое внимание на то, что по окончании начальной школы учащиеся должны воспринимать на слух и понимать речь учителя и одноклассников в процессе общения на уроке, а также небольшие доступные тексты и аудиозаписи, построенные на изученном языковом материале [3, с. 201].

Известный специалист в области обучения аудированию, Елухина Н. В., выделяет *три основных уровня* формирования умений аудирования: первый уровень (элементарный), который включает формирование перцептивной базы; второй (продвинутой) основывается на развитии аудирования как вида речевой деятельности; третий (завершающий) охватывает овладение устным общением, где учащийся выступает в роли слушающего.

В этой связи, *целью* обучения на первом уровне является становление механизмов восприятия иноязычной звучащей речи, на втором – формирование способности воспринимать и понимать устные

иноязычные тексты/сообщения определённой длины и трудности, что достигается путём развития основных умений аудирования, на третьем уровне системы учащийся должен приобрести способность участвовать в устном иноязычном общении [2, с. 12].

В силу того, что аудирование как способ иноязычного общения представляет наибольшую трудность для младших школьников по ряду объективных (отсутствие естественной среды бытования изучаемого языка) и субъективных причин (неправильная технология обучения языку и др.), учителю необходимо обратить особое внимание на формирование культуры слушания.

В основе понятия «культуры слушания» лежит понятие «культура», которая, по определению И. А. Зимней, понимается как «воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества» [4, с. 253].

В свою очередь, «культура слушания» – это «совокупность знаний, умений и навыков слушания речевых высказываний, являющихся непосредственным отражением опосредованных языком связей и отношений предметов и явлений окружающей действительности, выраженных в речевом сообщении» [5, с. 135].

Сопрягая понятия «культура» и «культура слушания», мы можем утверждать, что ценностные установки и умение не только слушать, но и слышать собеседника, являются неотъемлемыми при формировании культуры иноязычного общения в младшем школьном возрасте, что и должно учитываться в процессе овладения учащимися иноязычной речью. Вышесказанное позволяет нам заявить проблему создания технологии, которая бы способствовала формированию аудитивной культуры младшего школьника при овладении иностранным языком.

### Список использованной литературы

1. Никитенко, З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования / З. Н. Никитенко. Диссертация на соиск. степени доктора пед. наук. – М.: МПГУ. – 2015. – 427 с.

2. Пассов, Е. И. Методическая школа Пассова. Обучение аудированию / Е. И. Пассов. – НОУ «Интерлингва», Воронеж, 2002. – 228 с.

3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: «Академия», 2015. – 368 с.

4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотренное. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО ‘МОДЭК’, 2010. – 480 с.

5. Зеленова, Г. В. Формирование культуры слушания учащихся педагогического колледжа в учебном процессе / Г. В. Зеленова. – Дисс..., канд. пед. наук. – Таганрог, 1998. – 170 с.

**УДК 37.013:37.091.12:005.336.2-057.86:37:811'243**

**Е. А. Салата**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

**Научный руководитель: ст. преподаватель О. Н. Каребо**

## **СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Данная статья посвящена вопросам преимуществ профессии преподавателя иностранного языка и требованиям к уровню подготовки молодого специалиста. В статье определены доминирующие императивы, предъявляемые к профессиональным и личностным качествам учителя иностранного языка, выделяются основные пути становления профессиональной компетентности педагога-лингвиста, описывается стратегия достижения профессиональной компетентности.*

Профессия преподавателя иностранного языка (ИЯ) обладает существенными преимуществами по сравнению с другими направлениями педагогической деятельности. Ее содержательный компонент, а также психолого-педагогическая составляющая предоставляют учителю широкие возможности для личностного роста как в плане частнометодических умений, реализации профессионально-личностного потенциала, так и в вопросе повышения собственного общеобразовательного уровня и становления зрелой компетенции учителя как специалиста. Образовательный процесс отличается высокой динамичностью, когда на смену устоявшимся методам и приёмам приходят их измененные вариации, дополненные возможностями новой реальности. Учитель иностранного языка оказывается, таким образом, в центре событий, затрагивающих как сферу образования, так и отражающих изменения новой социальной, культурной и лингвистической действительности. Ему необходимо обладать

достаточными исследовательскими умениями для сбора и анализа самой разнообразной информации с целью последующей ее интерпретации в рамках прохождения той или иной темы по предмету.

Какие же требования предъявляются к уровню подготовки молодого специалиста, чтобы можно было в полной мере говорить о его высокой профессиональной квалификации? Анализ методической литературы позволил сделать следующий вывод: о наличии у выпускника соответствующей компетентности свидетельствует его четко выраженная готовность и способность осуществлять свою профессиональную деятельность, реализуя цели обучения с учетом современных социальных требований.

Становление же профессиональной компетенции учителя иностранных языков подразумевает гармоничное развитие пяти ее составляющих:

- социально-психологической;
- коммуникативной;
- общепедагогической;
- предметной;
- компонента профессиональной самореализации [1, с. 34–35].

В соответствии с этим были определены доминирующие императивы, предъявляемые к профессиональным и личностным качествам учителя ИЯ, а именно:

- умение самостоятельно и критически мыслить;
- открытость педагогическим инновациям;
- способность адаптировать свои знания и умения к условиям вариативности образования (постоянно меняющимся условиям социальной и профессиональной среды);
- умение реагировать на проблемные ситуации и находить положительные решения, проявляя надлежащую профессиональную ответственность;
- опыт и стремление к проявлению профессиональной рефлексии;
- наличие творческого и исследовательского характера деятельности [2, с. 75].

Кроме того, одним из ключевых показателей профессиональной компетентности учителя иностранного языка называют его умение содействовать развитию у учащихся способностей к коммуникативному межличностному общению.

Таким образом, при соблюдении условия взаимоподдерживающего становления и развития вышеперечисленных компонентов профессиональной компетенции, мы видим достижение основной цели процесса образования молодого специалиста в качестве квалифици-

рованной, творчески мыслящей, конкурентоспособной личности, которая обладает всеми необходимыми качествами и умениями для того, чтобы выполняемая ею работа по обучению и воспитанию средствами дисциплины демонстрировала динамику роста личности каждого учащегося. Именно такой педагог, свободно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности, креативно моделирующий образовательный процесс является гарантом достижения современных целей в овладении ИЯ.

Итак, исходя из актуальных требований, предъявляемых к уровню педагога-лингвиста, можно выделить основные пути становления его профессиональной компетентности. Среди наиболее продуктивных направлений следует в первую очередь назвать работу в разнообразных творческих группах, участие в педагогических конкурсах, мастер-классах и в деятельности методических объединений, что закономерно будет способствовать повышению и развитию исследовательского интереса учителя, приобщая и «подталкивая» его к освоению новых педагогических технологий. Не менее велика роль и объединений учителей иностранного языка, основной целью которых является обеспечение профессионального становления путем ознакомления и анализа передового практического опыта в деле преподавания предмета. Особую роль мотивирующего фактора здесь оказывает также проведение аттестационной процедуры, которая дает возможность педагогу продемонстрировать свой текущий уровень мастерства и дает импульс к его последующему развитию, пробуждая потребность в профессиональном росте.

Сегодня каждый учитель должен осознать необходимость в дальнейшем планомерном совершенствовании своего профессионального мастерства. Взяв за основу общие рекомендации по повышению уровня, в процессе своего саморазвития педагог должен в первую очередь опираться на те из них, которые станут наиболее оптимальными в его конкретном случае и которые будут содействовать нахождению более интересных, более удачных, творческих решений на этом пути [3].

В качестве ориентировочной основы специалисту может быть предложена стратегия, подразумевающая прохождение определенных этапов с целью достижения профессиональной компетентности. Во-первых, работа над саморазвитием должна начинаться с тщательного самоанализа, сопровождающегося осознанием необходимости проведения последующей работы. Вторым этапом выступает этап целеполагания, когда необходимо определить промежуточные и конечные цели, а также рассмотреть пути решения поставленных задач.

Заключительный этап посвящается самопроявлению, анализу и, при необходимости, самокорректировке.

В настоящее время существует достаточно много классификаций, по оценке профессиональной компетенции учителя иностранного языка.

Например, методист З. М. Цветкова предлагает такую модель:

- 1) учитель начинает видеть, что его *не понимают*;
- 2) учитель видит, что *именно* не понимают;
- 3) учитель осознает, *почему* его не понимают;
- 4) учитель видит, что *нужно* сделать, и делает так, чтобы его поняли;
- 5) учитель способен добиться понимания за *минимальное* время;
- 6) добиваясь понимания за минимальное время, учитель одновременно развивает творческие возможности учащихся [4].

Методист З. М. Цветкова стремилась разработать систему оценок, которые позволяют всесторонне и объективно проанализировать работу учителя на разных этапах его деятельности. Т. е. учитель развивает творческие возможности учащихся и добивается понимания за минимальное время.

Таким образом, понятие «профессиональная компетентность» на современном этапе развития системы образования многоаспектно и постоянно дополняется новыми компонентами. Учитель осваивает сегодня новую, практико-преобразующую компетенцию, возрастает объем и качество исследовательской составляющей в педагогической работе, что связано с изменением содержания и подходов к педагогической деятельности. Компетентность учителя иностранного языка может быть определена как совокупность профессиональных и личностных качеств педагога, определяющая эффективность его педагогической деятельности. Также необходимо помнить о постоянном саморазвитии личности учителя иностранного языка и совершенствовании своих знаний.

### Список использованной литературы

1. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
2. Белоножкина, Е. Г. Профессиональная компетенция учителя иностранного языка / Е. Г. Белоножкина // ИЯШ. – 2009. – № 5. – С. 74–77.
3. Головнина, М. Г. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка как совокупность профессионально-педагогических компетенций [Электронный ресурс] / М. Г. Головнина. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya->



pedagogika/library/2015/02/07/professionalnaya-kompetentnost-uchitelya.  
– Дата доступа: 13.12.2017.

4. Климова, Н. Т. Зоя Михайловна Цветкова [Электронный ресурс] / Т. Н. Климова // Мecenat и Мир. – 2003. – № 21–24. – Режим доступа: <http://www.mecenat-and-world.ru/21-24/cvetkova.htm>. – Дата доступа: 13.12.2017.

**УДК 811'243:005.523-057.4**

**А. В. Серикова**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. С. Н. Колоцей*

## **РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА**

*Статья посвящена вопросу значимости знания иностранного языка для обеспечения профессиональной успешности в сфере юриспруденции. Рассматривается необходимость не только правовой грамотности специалиста, но и обязательных знаний норм вербального и невербального поведения партнеров, принятых в конкретных национальных общностях, подчеркивается перспективность владения иностранным языком для дальнейшего профессионального роста.*

Нет сомнения в том, что владение иностранным языком в современном мире является ключевым аспектом в жизни успешного человека. Сегодня появляется все больше людей, которые желают знать иностранный язык, потому что это знание дает им новые возможности для организации своей деятельности. В идеале образованный человек должен владеть несколькими иностранными языками, а также постоянно улучшать свои знания. Изучение иностранных языков позволяет человеку совершенствовать своё мышление, память, а также учиться кратко и чётко формулировать свои мысли.

Еще совсем недавно владение иностранными языками являлось роскошью, а сегодня – это жизненная необходимость. Знание иностранных языков дает возможность человеку не только расширить свой кругозор, но и познакомиться с интересными людьми, культурой и традициями зарубежных стран. Иностранный язык – это уникальный мир, который открывает множество возможностей для всестороннего развития человека как личности, его адаптации в социокультурной среде.

Практически невозможно представить жизнь современного человека без знания иностранных языков, ведь в обществе средства коммуникации и общения направлены на людей, которые знают и используют иностранный язык в своей повседневной жизни.

Сегодня мы можем наблюдать процесс глобализации, в результате которого формируется мировая культура, смешиваются национальные традиции, происходит интеграция науки, культуры и системы образования [1]. Процесс глобализации способствует росту межкультурных связей и появлению таких возможностей, как учёба по обмену, туристические поездки и международные конференции учёных.

Обозначим основные факторы, которые обуславливают необходимость изучения иностранных языков в различных сферах и областях:

– учёба: владение иностранным языком позволяет осуществлять учёбу за рубежом в рамках академической мобильности студентов, знакомиться с культурой и искусством зарубежных стран;

– работа: знание иностранного языка поможет найти более перспективную работу, создаст возможности стажировки за границей и обмена опытом с зарубежными коллегами;

– наука: знание иностранных языков даёт возможность изучать зарубежные источники, искать, отбирать дополнительную информацию;

– путешествия: владение иностранными языками позволит не только изучить культуру, религию, достопримечательности зарубежных стран, но и подружиться с интересными людьми [2].

Иностранный язык позволяет ориентироваться в огромном мире профессий, а затем и формировать каждому специалисту свои профессиональные навыки. Владение языками в наше время становится одним из условий оценки профессиональной компетентности. Знание иностранного языка является незаменимой составляющей характеристики успешного специалиста. Такой пункт в резюме будет являться несомненным преимуществом при приёме на серьёзную должность.

Для специалистов знание иностранного языка необходимо для осуществления коммуникации. Успешно общаться на иностранном языке означает также понимать, выражать и толковать свои мысли, чувства, эмоции, переживания и на родном языке [3, с. 23]. Эту мысль может подтвердить высказывание немецкого мыслителя и писателя, основоположника немецкой литературы нового времени Иоганна Вольфганга Гёте о том, что тот, кто не знает иностранных языков, ничего не смыслит и в своем родном языке. Изучая иностранный язык, мы лучше понимаем значение слов на родном языке. Человек, который владеет несколькими иностранными языками, способен проследить и влияние одного языка на другой.

Профессии, связанные с иностранными языками, разнообразны и интересны. Иностранный язык играет важную роль и в сфере юриспруденции. Можно выделить ряд причин, по которым специалисты в области права обязаны владеть иностранным языком. Во-первых, по мере роста международных связей специалистам необходимо повышать уровень языковой подготовки в своей профессиональной деятельности для возможности обмена опытом с зарубежными коллегами. Недооценка такого фактора, как взаимопонимание, приводит к потерям в практической сфере, не обеспечивает равных партнерских отношений. Во-вторых, специалисты должны улучшать свой уровень знаний для того, чтобы обеспечить юридическую помощь на удобном для клиента языке, что ведет к повышению значимости специалиста в профессиональном плане.

Востребованность иностранного языка – объективная реальность. Иностранный язык будет являться ключевым аспектом в работе юриста-международника. Юрист-международник – это специалист, имеющий высшее юридическое образование, знающий несколько иностранных языков, применяющий знания в процессе своей профессиональной деятельности.

Юрист-международник представляет собой такую категорию юристов, которые осуществляют свою деятельность с представителями иностранных государств и компаний. Основным языком общения является английский язык, но в зависимости от сферы деятельности компании могут использоваться французский, немецкий, китайский и другие иностранные языки.

Условия, при которых возможно осуществление успешной и перспективной деятельности юриста-международника представляют собой следующие: качественное высшее юридическое образование; знание нескольких иностранных языков, подтвержденных соответствующими международными сертификатами, высокий уровень владения нормами вербального и невербального поведения, принятыми в конкретных национальных общностях. Заниматься юридической деятельностью на международном уровне могут только лучшие кадры. Юристы-международники являются достаточно востребованными специалистами в компаниях, работающих с представителями иностранных государств.

На основе востребованности данных специалистов можно сделать вывод о росте влияния и значимости иностранных языков в нашем мире. С каждым днем увеличивается количество международных связей государств, государственных компаний и предприятий. Появляется большое количество частных предприятий, которые наряду

с государственными структурами осуществляют свою деятельность, требующую юридического оформления. При этом все больше предприятий предлагают свои услуги не только внутри данного государства, но и за его пределами. Бесспорным фактом признается возникновение в деловых связях «языкового риска». «Языковые барьеры», а также различия в терминологических понятиях в разных странах могут повлиять отрицательным образом на согласование условий международных контрактов и договоров. В связи с этим для специалистов-юристов очень важно знание юридических терминов и их эквивалентов в иностранных языках.

В том случае, когда возникают какие-либо расхождения в толковании разноязычных текстов, прибегают к существующим специальным правилам толкования (ст. 4.7 принципов ЮНИДРУА Международного института по унификации частного права – «Лингвистические расхождения»). Согласно этим принципам, если договор составлен на двух и более языках, то каждый из текстов имеет одинаковую силу. Однако в случае расхождения между ними предпочтение отдается толкованию в соответствии с вариантом текста договора, который был составлен первоначально.

Юрист-международник по роду своей деятельности не только работает с иностранными коллегами, но и знакомится с документами в оригинале, поэтому уровень его языковой подготовки для осуществления профессиональной деятельности должен быть очень высоким.

По мере совершенствования сферы предоставления услуг, усиливается конкуренция в области юриспруденции. К специалистам данной профессии предъявляются достаточно строгие требования. Именно поэтому иностранный язык как средство профессиональной компетенции требует непрерывного изучения. Специалист, который будет постоянно совершенствовать свои знания, станет конкурентоспособным и обеспечит себе множество возможностей карьерного роста.

Таким образом, иностранный язык получает высокую оценку в плане полезности в сфере юриспруденции, так как формирует коммуникативные способности, развивает мышление, память, выполняет функцию коммуникативно-развивающей среды, способствует созданию ситуаций успеха, ведет к уверенности в своих силах, повышает самооценку специалиста.

### **Список использованной литературы**

1. Роль иностранных языков в современном мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/509/329>. – Дата доступа: 02.12.2017.

2. Балезин, Д. Зачем изучать иностранные языки? [Электронный ресурс] / Д. Балезин. – Режим доступа: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1582180.html>. – Дата доступа: 04.12.2017.

3. Войтович, И. К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования / И. К. Войтович. – Ижевск : УГУ, 2012. – 212 с.

**УДК 811.111'36:371.3(045)**

**В. В. Смолич**

*(МГЛУ, Минск)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, проф. И. М. Андреасян*

### **О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**

*В статье рассматривается проблема совершенствования речевого грамматического навыка на основе лично-ориентированного подхода. Особое внимание уделяется использованию технологии творческих мастерских. Представлен образец задания для совершенствования навыков употребления “The Present Perfect Continuous” в формате мастерской.*

В обучении иностранным языкам грамматика занимает важное место, это своего рода каркас, на котором базируется лексика. Интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания у обучающихся интереса к изучаемому иноязычному материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит в процессе формирования грамматических навыков и их дальнейшего совершенствования.

*Грамматический навык* – синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи [1, с. 30].

В методике выделяются речевой и языковой грамматические навыки. *Языковой грамматический навык* – это операционный навык, образование отдельных грамматических форм и структур по правилам и вне условий речевой коммуникации. *Речевой грамматический*

*навык* – стабильное правильное и автоматизированное, коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной речи [1, с. 33].

Е. И. Пассов выделяет следующие качества речевого грамматического навыка: *правильность выполнения; бессознательность; темп выполнения; прочность операции; способность к переносу.*

Кратчайший путь к созданию навыков лежит через осознание операций, которые производятся с материалом языка, через совершенствование их путем тренировки и доведения до автоматизма.

Тренировочные упражнения, целью которых является автоматизация какой-либо одной структуры, обычно не могут обеспечить выработку навыка, лишь создают предпосылки для его формирования. Речевой грамматический навык можно назвать полностью автоматизированным только тогда, когда он свободно используется в коммуникативной деятельности наряду с другими моделями, в комбинации с ними, когда он не является объектом произвольного внимания говорящего.

В настоящее время усвоение грамматики вызывает значительные трудности, которые усугубляются правилами и бесконечным числом исключений. Наши наблюдения за учебным процессом свидетельствуют о том, что часто в школе обучение грамматике ограничивается сухим заучиванием инструкций, однотипными упражнениями, выполняя которые, учащийся не совсем убежден в практической пользе того, что он делает. Большое количество временных форм, артикли, непривычный аналитический строй языка затрудняет обучение. Не всегда на уроках чередуются формы работы, что вызывает пассивность учащихся. Между тем, овладение грамматическим материалом должно быть не менее интересным, увлекательным, познавательным, развивающим личность обучаемого. Мы полагаем, что обучение иноязычной грамматике на основе личностно-ориентированного подхода позволит активизировать речевую деятельность учащихся в процессе формирования и совершенствования грамматических навыков и сделает этот процесс более разнообразным и мотивирующим.

Личностно-ориентированный подход вносит значительный вклад в развитие таких личностных качеств, которые способствуют сопоставлению альтернативных вариантов и формулированию аргументированных обобщений и выводов. Концептуальная основа личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку характеризуется тем, что предметное содержание способствует: усвоению обучаемыми социального опыта, то есть знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для общения в языковой среде; стимулированию обучаемого к свободному и креативному мышлению;

развитию в обучаемом системы личностных свойств и качеств, способствующих его саморазвитию: мотивация, рефлексия [2, с. 47].

Учитель и ученики понимаются как психологически равноправные и равноактивные участники учебного процесса, партнеры иноязычного общения, взаимодействие которых приобретает характер сотрудничества.

В процессе совершенствования речевого грамматического навыка субъекты могут выполнять учебные действия индивидуально и совместно, обмениваясь ими в ходе решения стоящих перед ними учебно-речевых задач, могут согласовывать и координировать взаимодействия на всех фазах учебной деятельности, приходя друг к другу на помощь в случае необходимости. Разъясняя данное понятие, И. А. Зимняя ведет речь об учебном сотрудничестве как наиболее емком, деятельностно-ориентированном термине, обозначающем «многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой» [3, с. 67]. В ходе осуществления учебного взаимодействия может происходить и совершенствование речевого грамматического навыка.

В последние годы в рамках личностно ориентированного подхода было разработано большое количество социальных технологий. Одной из технологий, использование которой повышает эффективность процесса обучения грамматике, а также влияет на глубину знаний учащихся, способствует повышению интереса к изучению иностранных языков, является *технология творческих мастерских*.

Мастерская – это такая форма обучения, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. В мастерской достигается максимальное приближение к реальному опыту истинно научного или художественного постижения мира, потому что каждый ее участник движется от осознания личного опыта к опыту национальной и общечеловеческой культуры в *свободной деятельности*.

В настоящее время технология творческих мастерских понимается и как новый способ организации деятельности учеников, и как интегративная технология, соединяющая игровые, исследовательские и проблемные виды деятельности, а также как технология, требующая от учителя перехода на позиции партнерства с учащимися, направленная на погружение участников мастерской в процесс познания, самопознания, в процесс творчества [4, с. 38].

Участниками мастерской является учитель-мастер, готовый поделиться секретами своего мастерства, и учащиеся, как самостоятельные, творческие личности. Их взаимодействие происходит

в проблемной ситуации, часто выдвигаемой самими школьниками как результат поиска и выбора оптимального пути познания.

Эффективность использования технологии творческих мастерских в процессе совершенствования речевого грамматического навыка бесспорна. Проблемная ситуация стимулирует напряженную мыслительную деятельность учащихся, в ходе свободного взаимодействия, общения и обмена информацией происходит «построение» нового знания, необходимого для решения определенной творческой задачи. Этот процесс предполагает особое состояние сотворчества участников мастерской, когда каждый верит в возможность открытия, надеется на успех, на помощь друзей, что рождает синергический эффект и обеспечивает обязательное получение желаемого результата.

Технология творческой мастерской состоит из следующих этапов: 1) индуктор; 2) самоинструкция; 3) социоконструкция в парах; 4) социоконструкция в мини-группах; 5) социализация через афиширование; 6) разрыв; 7) рефлексия.

*Индуктор* является начальным этапом мастерской. Его содержание отбирается таким образом, чтобы максимально учесть личностные характеристики участников мастерской, их потребности, интересы, способности. В качестве индуктора могут быть предъявлены фотографии, картинки, слова, схемы и пр.

*Самоинструкция* направлена на индивидуальное решение творческой задачи. В своей работе каждый учащийся может самостоятельно выбирать способы и темп работы, учебные материалы.

На этапе *социоконструкции* происходит обсуждение индивидуальных результатов в парах, внесения коррективов, выбора лучшего или подготовки общего продукта. Этап *социализации* предполагает обсуждение в малой группе того, что сделано индивидуально и в парах. На этапе *афиширования* участники мастерской представляют работы, подготовленные и выполненные в виде таблиц, ассоциограмм, схем. *Разрыв* – кульминация творческого процесса, этап, показывающий участникам мастерской, что им еще надо сделать для более глубокого проникновения в обсуждаемую проблему и для совершенствования созданного продукта. *Рефлексия* – это этап, в ходе которого обсуждаются и фиксируются способы деятельности, анализируется качество приобретенных знаний и сформированных навыков.

Нами был разработан фрагмент урока с использованием технологии «творческие мастерские», задачей которого было совершенствование речевого грамматического навыка на материале *The Present Perfect Continuous* в 7-м классе гимназии (цикл 4, УМК для 7-го класса).



1. Индуктор. *Today we continue talking about hobbies. On the blackboard you can see pictures of different hobbies. Today we will speak about your own experience, about your hobbies, which hobbies you have been doing for some period of time.*

2. Самоинструкция. *Read the text individually and decide which hobbies are good for health/unsafe. Think which of them you have been going in for since childhood/for some period of time. Try to fill in the following table.*

| Hobby | Have been doing since childhood | Have been doing for some period of time |
|-------|---------------------------------|---|
|       |                                 |   |

3. Социоконструкция в парах. *Compare your tables with your partner and try to complete the table together.*

4. Социоконструкция в группе. *Work in small groups. Exchange your tables and discuss your hobbies and choose a classmate with the most interesting hobby, who has been doing it for the longest period of time.*

5. Афиширование. *Present your tables on the board and comment on the hobbies of your classmates.*

6. Разрыв. *We also have people with interesting hobbies all over the world. Now let's watch a video with a girl from England who will speak about her hobbies. She has been enjoying them since her childhood. After watching the film we will discuss the most interesting hobbies of the English girl.*

7. Рефлексия. *What new important information have you learnt today? What should you do to know more about the ways of using The Present Perfect Continuous in your communication?*

Использование технологии творческих мастерских целесообразно на этапе совершенствования иноязычных грамматических навыков, где учащиеся получают возможность включаться в «построение» нового знания, во взаимодействие и сотрудничество с одноклассниками. В мастерской иностранный язык выполняет роль средства, обслуживающего творческую деятельность обучающихся.

### **Список использованной литературы**

1. Пассов, Е. И. Формирование грамматических навыков: учебное пособие / Е. И. Пассов. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

2. Куклина, С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы / С. С. Куклина. – Киров: Изд-во ООО «Радуга–ПРЕСС», 2013. – 158 с.

3. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на ИЯ / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 125 с.

4. Куклина, С. С. Организация технологии мастерских на разных этапах овладения иноязычным общением / С. С. Куклина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: сб. науч.-метод. тр. – Вып. 15. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. – С. 38–44.

**УДК 37.064.2:37.091.3:811'243**

**И. В. Смолич**

*(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук И. А. Горская*

**СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ  
КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ  
С УЧАЩИМИСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье рассматривается стиль педагогического общения. Описаны особенности демократического стиля общения на уроках иностранного языка. Акцентируется внимание на значимости стиля общения на уроке для формирования коммуникативной и межкультурной компетенций у учащихся в ходе овладения иностранным языком.*

Сегодня в условиях социально-экономических и духовных преобразований жизни нашего общества все чаще обращается внимание на развитие индивидуальности человека, его неповторимости и уникальности. Более востребованной становится личность активная, творческая, способная принимать грамотные решения и реализовывать их в своей деятельности. Такую личность может воспитать только учитель-профессионал, обладающий конкурентоспособностью, умеющий творчески работать, владеющий навыками планирования и прогнозирования педагогической деятельности и самосовершенствования в ней.

Г. В. Рогова видела путь достижения иноязычного образования через обеспечение максимального развития потенциала каждого учащегося на основе гуманизации, деятельностного подхода и перестройки педагогического процесса в соответствии с идеями сотрудничества [1, с. 16].

В связи с этим становятся актуальными вопросы формирования у учителя наиболее оптимальных и эффективных способов и приемов осуществления педагогической деятельности, обеспечивающих

высокую ее результативность, что подразумевает под собой и становление его индивидуального стиля. Верно найденный стиль, обуславливающий выраженность индивидуальности учителя, способствует демократичности, эффективности педагогического воздействия на учащихся, продуктивному общению участников образовательного процесса, максимальному раскрытию индивидуального потенциала каждого учащегося.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем [2, с. 167].

Стиль деятельности – это устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее существования. Он обуславливается спецификой самой деятельности и индивидуально-психологическими особенностями ее субъектов [3, с. 135].

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и когнитивный стиль учителя, а также стиль общения как одно из условий эффективного развития целостной личности.

Успех педагогической деятельности в значительной мере зависит от характера взаимоотношений, сложившихся между учителем и учащимися. Можно с уверенностью сказать, что через общение складывается чрезвычайно важная система образовательных взаимоотношений, которая способствует эффективности обучения и воспитания личности на материале иностранного языка.

Е. И. Пассов определяет общение как социальный процесс, в котором происходит обмен деятельностью, опытом, способами деятельности, умениями и навыками, результатами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру [4, с. 123].

Иными словами, общение – это не просто действие, но взаимодействие, предполагающее, во-первых, субъектность участников и, во-вторых, их обоюдную активность, так как каждый из учащихся выступает в общении как личность и является носителем активности.

Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. В. Петровский и др. определяют педагогическое общение как основу развития личности учащегося в школьный период его жизни. Общение с учителем способствует формированию мотивационной и аффективной сфер развивающейся личности и сильнее это воздействие становится тогда, когда учащийся сам заинтересован в данном общении, а учитель организует процесс педагогического общения [3, с. 47].

Особое значение приобретает учет психологических закономерностей формирования ведущей мотивации у учащихся. Учитель должен опираться на познавательные интересы и желания учащихся общаться на иностранном языке. Это является обязательной предпосылкой

иноязычной речевой деятельности. При отсутствии потребности в общении такую мотивацию можно создать за счет использования широкого спектра познавательных и социальных мотивов у учащихся.

С другой стороны, педагогическое общение – это вид общения в процессе профессиональной деятельности, разносторонний и многогранный процесс, изучаемый в различных аспектах многими науками: философией образования, социологией, психологией, педагогикой, языкознанием. Оно отличается от других видов общения тем, что обеспечивает передачу учащимися знаний, умений, навыков и нравственных норм, необходимых для успешного и продуктивного функционирования в человеческом обществе [5, с. 20].

В настоящее время цель обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной и межкультурной компетенции учащихся. Успешность же обучения иностранным языкам зависит не только от овладения коммуникативными умениями, но также и от сотрудничества учителя и учащихся, важным аспектом которого является взаимодействие их личностей, складывающиеся между ними взаимопонимание, что, по определению В. А. Кан-Калика, является основой содружества и сотрудничества на уроке.

Результатом взаимодействия учителя и учащихся могут быть следующие стили педагогического общения: демократический, авторитарный и либеральный, классификация которых, предложенная А. К. Марковой, представлена в таблице 1 [5, с. 20].

Таблица 1 – Стили педагогического общения

| Название стиля            | Стилеобразующие черты  |
|---------------------------|--|
| 1                         | 2  |
| <i>Авторитарный стиль</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Организацию общения учитель берет на себя.</li> <li>– Цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются учителем.</li> <li>– Свои действия учитель не объясняет, не комментирует.</li> <li>– Проявляет чрезмерную требовательность, категоричен в суждениях.</li> <li>– Учитель постоянно проявляет свое превосходство, у него отсутствует сопереживание, сочувствие.</li> <li>– Учащиеся – объекты педагогического воздействия.</li> <li>– Общение строится на дисциплинарных воздействиях и подчинении.</li> </ul> |

Окончание таблицы 1

| 1                            | 2  |
|------------------------------|--|
| <i>Либеральный стиль</i>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Отсутствует система в организации деятельности и контроля.</li> <li>– Учитель занимает позицию стороннего наблюдателя, не вникает в жизнь коллектива.</li> <li>– Тон обращения диктуется желанием избежать сложных ситуаций, зависит от настроения учителя.</li> <li>– Форма обращения – увещевания, уговор.</li> </ul>   |
| <i>Демократический стиль</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Общение и деятельность строятся на творческом сотрудничестве.</li> <li>– Совместная деятельность мотивируется учителем; прислушивается к мнению учащихся, поддерживает право учащегося на свою позицию, поощряет активность, инициативу, обсуждает способы и ход деятельности.</li> <li>– Положительно-эмоциональная атмосфера взаимодействия, доброжелательность, доверие, требовательность, уважение, учет индивидуальности личности.</li> <li>– Основные формы обращения: совет, рекомендация, просьба.</li> </ul> |

Для создания положительного эмоционального климата в процессе обучения демократический стиль является наиболее эффективным и приемлемым, позволяющим учителю создать атмосферу сотрудничества и взаимопомощи в процессе овладения иностранным языком, обеспечить уважение к личности учащегося и веру в его уникальность и большие познавательные возможности. Такой учитель предоставляет учащемуся свободу выбора личной познавательной цели и траектории познания в обозначенном образовательном поле, моделирует условия для вступления учащимися в общение для создания образовательного продукта. Главной чертой данного стиля является то, что учитель выступает в роли партнера по общению и его координатора.

Особую значимость в ходе общения приобретает отношение учителя к ошибкам учащихся. При выполнении речевых упражнений немедленное исправление учителем ошибок отрицательно сказывается на желании учащихся пользоваться изучаемым языком как средством общения. Поэтому в период практики общения коррекции подлежат лишь только грубые, блокирующие коммуникацию ошибки. Учитель поощряет попытки учащихся создавать высказывания, поновому комбинируя известные им языковые элементы. В этом случае

способы коррекции ошибок имеют форму поддержки и сообщения дополнительной информации.

Учитель фиксирует ошибки по ходу высказывания, используя для этого «лист замечаний», индивидуальный «лист-отзыв» или специальные карточки с фамилиями учащихся для фиксации допущенных типичных ошибок [6, с. 4–6].

Для определения стилей общения использовалась методика «Стили педагогического общения» (Е. П. Ильин) [7, с. 219]. Исследование проводилось на базе УО «Речицкий государственный педагогический колледж» (Республика Беларусь) в октябре 2017 года. В нем принимали участие учащиеся 4-го курса (будущие учителя английского языка) в количестве 56 человек. В ходе данного эксперимента было выявлено, что у 74% учащихся-практикантов преобладает демократический стиль общения, у 17% – авторитарный стиль и 9% учащихся склонны к либеральному стилю общения.

В период прохождения учебной практики у учащихся-практикантов, придерживающихся демократического стиля общения, на уроках царил благоприятная психологическая атмосфера, которая создавалась за счет учебного сотрудничества и равноправного взаимодействия между участниками учебной коммуникативной деятельности.

Представляется, что учитель должен быть в целом ориентирован на демократический стиль общения, диалог и сотрудничество с учащимися на уроке, так как именно этот стиль общения позволяет учащемуся становиться субъектом познавательной деятельности, самостоятельно управлять своим развитием, брать на себя ответственность за полученные результаты обучения.

Таким образом, демократический стиль общения создает условия для формирования коммуникативной и межкультурной компетенций у учащихся, что способствует их успешному «сотрудническому общению» (И. А. Зимняя) на иностранном языке.

### **Список использованной литературы**

1. Безукладников, К. Э. Стратегические ориентиры развития системы методической подготовки учителя иностранного языка в трудах Г. В. Роговой и ее учеников / К. Э. Безукладников, З. Н. Никитенко, С. Я. Ромашина // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 8. – С. 15–20.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / ЛГУ, фак. психол. – Л.: издательство Ленинградского университета, 1968. – 338 с.

4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

5. Актуальные проблемы психолого-педагогических исследований профессионального образования: Сб. науч. ст. / Авт. вступ. ст. и науч. ред. Н. Я. Кушнир, О. С. Попова. – Мн.: РИПО, 2004. – 268 с.

6. Горская, И. А. Стратегия коррекции ошибки в контексте современной языковой политики / И. А. Горская // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2001. – № 2. – С. 3–7.

7. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002 – 339 с.

УДК 811.111'24:371(045)

**В. С. Солдатенко**

*(МГЛУ, Минск)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. О. А. Соловьева*

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ЭТАПА МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА ОСНОВЕ ДЕБАТ-ТЕХНОЛОГИИ**

*В статье предлагается модель развития у учащихся старших классов умений говорения на основе дебат-технологии Карла Поппера, подробно характеризуется подготовительный этап модели. Автор выделяет умения монологической и диалогической речи, которые развиваются у учащихся в процессе овладения различными способами аргументации и интерактивными умениями, необходимыми для проведения дебатов на уроке иностранного языка. Предпринимается попытка выделить типы заданий, направленных на развитие умений говорения; соотнести их с действиями учащихся, осуществляемыми на основе веб 2.0 ресурсов и мобильных приложений.*

Классические дебаты Карла Поппера являются, на наш взгляд, наиболее эффективным форматом для развития у учащихся старших классов умений говорения на иностранном языке, поскольку он позволяет реализовать наиболее значимые принципы коммуникативного подхода, приблизить процесс обучения говорению на иностранном

языке к реальному общению с учетом личностных особенностей обучающихся.

Проведенное нами исследование показало, что для плодотворного участия в дебатах Карла Поппера на уроках иностранного языка учащиеся старших классов учреждений общего среднего образования должны предварительно овладеть приемами аргументации и интерактивными умениями. Овладение данными приемами и умениями осуществляется в соответствии с принципами речемыслительной активности и взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

На основании проведенного исследования мы предлагаем модель развития у учащихся умений говорения в рамках дебат-технологии, которая включает два этапа: подготовительный и процессуальный (см. рисунок 1). На **подготовительном этапе** учащимся необходимо овладеть приемами аргументации и интерактивными умениями [1], необходимыми для участия в дебатах Карла Поппера на процессуальном этапе. На наш взгляд, использование приемов аргументации в дебатах Карла Поппера должно: а) способствовать вовлечению одновременно всех учащихся в речевое взаимодействие в паре/группе; б) предполагать включение бóльшего количества умений диалогической и монологической речи, предусмотренных учебной программой; в) создавать условия для эффективного проведения дебатов на уроке иностранного языка.

С целью овладения учащимися приемами аргументации на подготовительном этапе мы предлагаем задания следующих типов: аргументативные, уточняющие и опровергающие. **Аргументативные** задания направлены на овладение учащимися приемами фундаментальной подачи своей позиции. С этой целью учащиеся выполняют следующие действия: подбирают аргументы за и против, используют дополнительный материал. Учащиеся выполняют задание индивидуально в письменной форме. Приведем пример письменного задания на подбор аргументов:

*You have a friend from Brown. He came to Belarus on an exchange program. You've begun to discuss with him high education in the USA, and you've found out that there is a lot of controversy concerning this issue. One of you will get the cards "for", the other – the cards "against" the fee-paying education in the USA. Try to extend your arguments using the additional information: facts, data, and numbers. You may use your textbooks and Internet sources. Share your ideas in our Google Classroom.*

Следующее аргументативное задание направлено на овладение учащимися приемами расчленения высказывания на отдельные части и выражения своего отношения к ним. Учащиеся выполняют задание



индивидуально в письменной форме. Приведем пример письменного задания на выделение основных идей в тексте:

*You are a teacher of English. You have some essays to correct. Each teacher gets his/her essay to be corrected. While reading, divide the essays into several parts (theses) and express your personal attitude towards each thesis. Do it in the written form in our Google Classroom.*

Для выполнения подобных письменных аргументативных заданий мы предлагаем использовать платформу Google Classroom, где размещаются необходимые для прочтения тексты. Там же учащимся предлагаются ссылки на внешние ресурсы, например *linguapress.com*. Учащиеся выполняют данные задания с использованием опор, которые прикреплены в *Google Classroom* в виде документа в формате Word. После выполнения заданий учащиеся размещают во вкладке «Моя работа» свои ответы в виде электронного документа или презентации. В результате выполнения письменных аргументативных заданий учащиеся овладевают следующими умениями монологической и диалогической речи: а) сообщать информацию, определяемую предметно-тематическим содержанием общения; б) аргументировать свое мнение в дискуссии.

**Уточняющие** задания направлены на овладение учащимися приемами: а) противопоставления своей позиции путем согласия с доводами оппонента против предоставляемой позиции, указания на ее слабые стороны с опорой на собственные доводы; б) выявления противоречий в аргументации оппонента путем обнаружения слабых сторон в линии рассуждения оппонента.

Учащиеся осуществляют парное речевое взаимодействие на иностранном языке. Для выполнения письменных уточняющих заданий мы предлагаем использовать виртуальную платформу *Linoit*, а для устных уточняющих заданий – мобильное приложение *Telegram*. Приведем пример письменного задания на выявление слабых сторон и противоречий в линии рассуждения оппонента:

*Next year you finish school and you are planning to apply to Belarusian university, while your classmate is going to study abroad. One of you receives a card with the arguments “for” Belarusian education and the other – with the arguments supporting the idea of the education abroad. Work in pairs. Try to oppose your views using the phrases given on Linoit wall. Try to find the most vulnerable points in your partner's arguments using the patterns given on Linoit.*

В устной форме учащиеся могут выполнить предложенное задание в мобильном приложении *Telegram*. В общий групповой чат помещается условие задания, скрин с опорными фразами, а также условие

осуществления парного взаимодействия: а) разделение учащихся на пары с присвоением соответствующего номера; б) порядок представления высказываний каждой парой. Учащиеся в паре записывают аудиоответы в соответствии со своим номером. В результате выполнения уточняющих заданий у учащихся развиваются следующие умения монологической и диалогической речи: а) запрашивать информацию, определяемую предметно-тематическим содержанием; б) узнавать мнение собеседника по поводу полученной информации.

**Опровергающие** задания направлены на овладение следующими приемами аргументации: а) сравнение линии рассуждения оппонировавшей команды со своей с последующим выявлением сильных стороны своих аргументов; б) осуществление видимой поддержки оппонента путем перечисления доводов в поддержку аргументов оппонента с выдвиганием контраргументов.

Для выполнения письменных опровергающих заданий в групповой форме мы предлагаем использовать платформу *Minnit Chat*. Для выполнения устных опровергающих заданий можно использовать платформу *Voicethread*, а также мобильное приложение *Telegram*. Приведем пример письменного задания на сравнение своей линии рассуждения с линией рассуждения оппонента, а также на перечисление доводов в поддержку аргументов оппонентов с выдвиганием контраргументов:

*Next year you finish school and now you're in two minds: where to study – in Belarus or abroad. Read an Internet article on this issue. Fill in the table with arguments "for" and "against" (thesis-antithesis), and then discuss them in our Minnit Chat in the written form, comparing the arguments.*

Для выполнения этого же задания в устной форме на платформе *Voicethread* или в мобильном приложении *Telegram* на экран (в общий чат) помещается скрин с условием задания и опорными фразами. В результате выполнения устных и письменных опровергающих заданий учащиеся овладевают следующими умениями диалогической и монологической речи: а) выразить свое отношение по поводу полученной информации, давать эмоциональную оценку; б) аргументировать свое мнение в дискуссии; в) рассказывать об услышанном / прочитанном / увиденном с использованием эмоционально-оценочных суждений.

**Синтезирующие** задания направлены на развитие у учащихся интерактивных умений и выполняются в рамках аудиторной работы. Мы предлагаем реализовывать синтезирующие задания на разных этапах урока английского языка в рамках «мозгового штурма», «дерева решений» и «пресс-конференции». Использование данных

технологий возможно при соблюдении следующих условий:  
а) соответствия коммуникативной задачи целям и теме урока;  
б) наличия четкой формулировки и актуальности коммуникативной задачи;  
в) соблюдения правил и этапов технологии;  
г) распределения ролей между участниками.

После завершения подготовительного этапа модели развития у учащихся умений говорения осуществляется переход к **процессуальному этапу**. На данном этапе учащиеся участвуют в дебатах Карла Поппера. Формат дебатов Карла Поппера предусматривает:  
1) участие в дебатах «Утверждающей» и «Отрицающей» команд;  
2) наличие судей и таймкипера;  
3) предварительное ознакомление учащихся с регламентом, ролями и темой;  
4) предварительное ознакомление учащихся с учебным материалом. Непосредственно дебаты на уроке иностранного языка включают три раунда, в которых принимают участие «Утверждающая» и «Отрицающая» команды [2].

Таким образом, мы предлагаем развивать у учащихся старших классов умения говорения на основе модели, включающей подготовительный и процессуальный этапы. На подготовительном этапе учащиеся должны научиться: опираться на слабые стороны в аргументации оппонента; взаимодействовать в паре/группе; четко выражать свои мысли и концентрироваться на сути проблемы; подтверждать свою точку зрения, ссылаясь на достоверные источники; классифицировать, расчленять, объединять и группировать явления и факты. Приемы аргументации и интерактивные умения, освоенные учащимися на подготовительном этапе модели, позволяют им активно участвовать в дебатах на уроке иностранного языка и реализовывать умения говорения.

### Список использованной литературы

1. Орешина, Е. Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Е. Орешина. – Тамбов, 2008. – 187 л.
2. Солдатенко, В. С. Использование дебат-технологий для развития у учащихся умений говорения / В. С. Солдатенко // Теория и практика обучения иностранным языкам: сохраняем традиции и смотрим в будущее : сб. науч. ст. / Гом. гос. ун-т; редкол. : Л. И. Богатикова (гл. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – вып. 2 – С. 258–263.

Рисунок 1 – Модель развития у учащихся умений говорения на основе дебат-технологий.

Подготовительный этап

| Тип задания     | Подготовительный этап           |   |   |                          |                      |                  |                      |  |
|-----------------|---------------------------------|---|---|--------------------------|----------------------|------------------|----------------------|--|
|                 | Цель                            | Приемы и технологии   | Действия учащихся   | Форма выполнения заданий | Форма взаимодействия | Ресурсы веб 2.0  | Мобильные приложения | Планируемый результат: умения  |
| аргументирующие | Овладение приемами аргументации | а) фундаментальная подача своей позиции   | подбор аргументов за и против с использованием дополнительных материалов  | письменная               | индивидуальная       | Google Classroom |                      | а) сообщать информацию, определяемую предметно-тематическим содержанием общения    |
|                 |                                 | б) расчленение высказывания на отдельные части и выражение своего отношения к ним | разделение текста на ключевые идеи и выражение отношения к ним  | письменная               |                      | Google Classroom |                      | б) аргументировать свое мнение в дискуссии   |
| уточняющие      | Овладение приемами аргументации | в) противопоставление своей позиции;  | – согласие с доводами оппонента против предоставляемой позиции, указывать на слабые ее стороны с опорой на собственные доводы | письменная               | парная               | Linoit           | Telegram             | в) запрашивать информацию, определяемую предметно-тематическим содержанием общения |
|                 |                                 | г) выявление противоречий в аргументации оппонента                                | – выявление слабых сторон в линии рассуждений оппонента   | устная                   |                      |                  |                      | г) узнавать мнение собеседника по поводу полученной информации;                    |

|                      |  |  |  |            |           |             |          |   |
|----------------------|--|--|--|------------|-----------|-------------|----------|---|
| <b>опровергающие</b> |  | д) сравнение своей линии рассуждения с линией рассуждения оппонента  | рассуждения оппонирующей команды со своей; последующее выявление сильных стороны своих аргументов. | письменная | групповая | Minnit Chat | Telegram | д) выразить свое отношение по поводу полученной информации, давать эмоциональную оценку;  |
|                      |  | е) видимая поддержка оппонента                                       | перечисление доводов в поддержку аргументов оппонентов с выдвижением контраргументов               | устная     |           | Voicethread |          | е) аргументировать свое мнение в дискуссии  |
| <b>синтезирующие</b> | <b>Овладение интерактивными умениями</b> | а) «мозговой штурм»;<br>б) «дерево решений»;<br>в) пресс-конференция | выполнение заданий в рамках алгоритмов технологии  | устная     | групповая | –           | –        | а) достигать взаимопонимания;<br>б) противопоставлять свои мнения;<br>в) анализировать дополнительные обстоятельства;<br>г) взаимодействовать в паре/группе;<br>д) излагать четко и ясно свою точку зрения;<br>е) управлять своим поведением в конфликтной ситуации |

**А. А. Соловьева**

*(Санкт-Петербургский университет технологий управления  
и экономики, Санкт-Петербург)*

*Научный руководитель: ст. преподаватель О. В. Донцова*

## **АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*В данной статье рассматриваются альтернативные способы изучения иностранного языка, такие как набирающие популярность международные программы обменов и языковые лагеря для людей, совершенствующих свои языковые навыки, и различные виды уроков и интернет-программ для тех, кто только начал изучать иностранный язык. Освещаются не только плюсы и минусы изучения языка тем или иным способом, но и то, как помимо изучения языка идёт погружение в культуру страны изучаемого языка.*

В современном мире изучение иностранного языка является достаточно общедоступным видом деятельности. Существует множество способов изучения языка, включая лингвистические курсы, языковые лагеря и международные программы, направленные на обучение, путешествия либо работу за рубежом. Одними из самых эффективных методов можно считать те, где происходит вхождение в языковую среду, полное погружение в культуру изучаемого языка. В условиях современной действительности и многообразия способов коммуникации мы рассмотрим несколько таких вариантов освоения иностранной речи.

Одним из самых популярных путей изучения языка являются занятия с использованием различных приложений и систем: *Viber, Whatsapp, Skype*. Такие занятия позволяют изучать иностранный язык в комфортной домашней обстановке. Уроки могут проводиться носителем языка, что является той уникальной чертой, которая присуща именно таким дистанционным занятиям, поскольку благодаря Всемирной сети возможность свободного общения с носителем языка является реальной. Этот способ комфортен, удобен и доступен.

Существует множество сайтов, предоставляющих возможность найти преподавателя-соотечественника либо же преподавателя-носителя языка (*www.profi.ru, www.spbrepetitor.ru*). Общение в рамках занятия с носителем языка уникально, однако такие занятия схожи

с привычными нам школьными уроками, так как реальной проблемы, которую нужно решить непосредственно путём коммуникации, нет, поэтому погружение в языковую среду происходит искусственно. Если диалог происходит с одним носителем языка, то у обучаемого появляется стереотип о культуре на основе впечатлений конкретного человека. Не стоит забывать, что при условии занятий только с одним носителем возникает привыкание к конкретному акценту и манере речи.

Чтобы приступить к живому общению с носителем, ученику необходимо иметь языковую базу, включающую все виды речевой деятельности. Для обучающихся, которые опасаются сложности общения с иностранцем, занятия с русскоговорящим преподавателем – хорошая альтернатива для начального этапа обучения. Носитель родного языка поможет ознакомиться с культурой иностранного языка, создаст мост для её понимания. Занятия с использованием *Skype* и других коммуникационных приложений (программ) имеют свои достоинства и недостатки. Занятия с хорошим тьютором, безусловно, помогут в изучении иностранного языка, особенно на ранних этапах, снимут боязнь живого общения, но данный вид обучения стоит рассматривать как одну из начальных ступеней.

Урок-погружение – интересный альтернативный способ провести досуг и одновременно улучшить знания иностранного языка. Такие занятия проводятся на базе языковых школ, обеспеченных квалифицированными специалистами и иногда даже носителями языка. Чаще всего такие уроки являются тематическими и приурочены к праздникам, которые отмечаются в странах изучаемого языка, что также позволяет приобщиться к культуре и традициям. Уроки-погружения длятся недолго, но обычно этого достаточно, чтобы участники вошли в языковую среду и начали коммуницировать на иностранном языке. Данные занятия сочетают разные виды деятельности, направленные на улучшение знаний и умений, например: загадки, интервью, где участникам предоставляется возможность задать вопросы носителю языка, активные игры. Активность участников подкрепляется не только энтузиазмом, но часто призами и сертификатами. Такая непринужденная среда положительно влияет на мотивацию, позволяет найти друзей по интересам и подходит даже для невысокого уровня знания языка.

В последнее время, когда интерес к зарубежной культуре и изучению языка в целом возрастает, занятия языком стали очень популярны и престижны. Часто они проводятся не только на регулярной основе, но и небольшим курсом в период каникул. Уроки-погружения позволяют не только окунуться в языковую среду, но и увеличить и разнообразить языковой запас, могут послужить тем толчком,

благодаря которому захочется изучать язык и углубиться в культуру. Их можно подобрать соответственно уровню обучаемого и его личным интересам. В какой-то степени такие уроки можно считать расширенной версией уроков-праздников, которые проводят в школах при наличии свободных часов у преподавателей. Следовательно, если ребёнку нравятся такие уроки в школе, почему бы не подкрепить его интерес, сводив его на урок-погружение?

Проживание в семье – распространённый способ изучения иностранного языка. Участник программы обмена приезжает в страну и проходит обучение, проживая в семье, которая по мере возможности знакомит его с традициями и бытом страны. Впоследствии член принимающей семьи посещает страну участника обмена с ответным визитом. Здесь очень важно, чтобы компания, организующая обмен, тщательно подошла к выбору семей. Ведь ответственность за досуг и даже жизнь новоприбывшего в страну, который зачастую является несовершеннолетним школьником, полностью лежит на семье. Несомненным плюсом такой программы является наличие в принимающей семье детей-сверстников, которые обладают желанием и возможностью проводить экскурсии для приглашенного ребенка, а также выделяют время для общения. Также важным является не только желание узнать культуру, но и заведомое уважение к ней со стороны гостя страны. Этот способ изучения иностранного языка увлекательный, продуктивный и безопасный, если заранее убедиться в добросовестности сторон, участвующих в организации обмена. Следует выбирать семьи, имевшие опыт в подобных программах, и компании, хорошо зарекомендовавшие себя.

Языковая лаборатория – ещё один альтернативный способ изучения иностранного языка. Этот метод позволяет изучать иностранный язык на базе школ или языковых курсов. Студенты занимают места у компьютеров, а преподаватель, находящийся за главным компьютером, обеспечивает их образовательным контентом с помощью различных сервисов. Большим преимуществом данного способа изучения иностранного языка является то, что преподаватель имеет возможность уделить внимание и оценить каждого студента даже в большой группе, так как ответы студентов записываются с помощью микрофона и отсылаются на главный компьютер преподавателю [1]. Кроме того, студенты работают индивидуально в автономном темпе, что позволяет слабым или стеснительным студентам проявить себя. Благодаря разнообразию предлагаемых тем изучение языка перестаёт быть скучным; кроме того, у преподавателя появляется возможность добавлять свой контент в ресурс, таким образом данные сервисы постоянно развиваются и обеспечивают обучающихся новой информацией.



Одним из таких сервисов является *FluentU*, который обладает большой базой видеоматериалов для любого уровня владения языком. Также существует мобильная версия этого сервиса, что позволяет изучать язык в любое удобное время [1]. Каждый студент может найти интересующую его тему, таким образом изучение языка приобретает более неформальный характер, и даже тот, кто изначально не имел достаточной мотивации, с удовольствием включается в работу. Данный ресурс позволяет выбрать желаемый уровень, добавить субтитры. Студент имеет возможность сразу же посмотреть дефиницию слова, его использование и произношение. Кроме обучающих видео и словаря, этот сайт позволяет осуществлять самопроверку с помощью мини-игр. Сервис отслеживает прогресс в изучении иностранного языка, указывает на сильные и слабые стороны студента, также составляет домашние задания и тесты.

Таким образом, языковую лабораторию можно рассматривать как полноценный способ изучения иностранного языка, охватывающий различные стороны развития личности, позволяющий не только развивать языковые навыки, но и общую эрудицию, быть в курсе мировых событий и самому вносить вклад в изучение иностранного языка.

Другим распространенным способом изучения иностранного языка являются языковые лагеря. Этот метод позволяет изучать иностранный язык, полностью погружаясь в культурную среду в другой стране. Длительное языковое погружение позволяет эффективнее изучать язык. Кроме того, поскольку группы подбираются по возрасту и уровню знания языка, языковой лагерь не только предоставляет возможность совершенствовать свои навыки, но и социализироваться. Данный метод подходит для интересного и продуктивного времяпрепровождения в течение каникул, следовательно, курс может длиться от недели (во время зимних, осенних и весенних каникул) и до нескольких месяцев (летние каникулы). Благодаря сочетанию свободного времени и времени, отведенного для занятий, участники программы имеют возможность не только изучать иностранный язык, но и отдыхать, не выходя за рамки языковой среды [2].

Однако в случае некорректно составленного расписания или нерационально распределенного свободного времени дети могут быть предоставлены сами себе, что может привести к нежелательным последствиям. Помимо этого, в отзывах на работу языковых лагерей часто упоминается несоответствие денежных затрат качеству предоставляемых услуг как в отношении обучения, так и касательно условий проживания [3].

Несмотря на возможные минусы языковых лагерей, это всё же хороший способ изучения иностранного языка. Главным условием

удачной и продуктивной поездки является выбор проверенной фирмы, с положительными отзывами и длительным сроком работы в данной сфере.

Программа *Work and Travel* предоставляет возможность изучать иностранный язык, работая и путешествуя одновременно. Данная международная программа, имеющая достаточную популярность среди студентов, делится на две ступени: работу и путешествия, проходит в период летних каникул (с мая по сентябрь). Студент, приехав в страну, получает возможность работать в сфере услуг и на производстве: кафе, отелях, заводах, парках развлечений и магазинах, а затем путешествовать на протяжении определенного времени. График и места путешествий студент выбирает сам, опираясь на личные предпочтения и занятость, связанную с учёбой [4].

Главные требования к участникам программы – обучение на очном отделении вуза и владение языком не ниже уровня *Intermediate*, таким образом данный метод не подходит тем, кто только начинает изучать иностранный язык. Документы для программы легко собрать: в основном требуется анкета, загранпаспорт, фотографии, резюме и документы, подтверждающие факт обучения в вузе.

В отличие от университетских грантов, участие в программе *Work and Travel* полностью оплачивается участником (регистрационный сбор агентства, стоимость самой программы, консульский сбор и обязательный сбор участника программы) [4]. Однако в связи с тем, что предоставляется возможность самостоятельно составлять график работы, многие студенты возвращаются с накоплениями, тем самым компенсируя затраты на оплату самой программы. При этом главным плюсом данной программы всё же является получение опыта и изучение иностранного языка, а не повышение уровня благосостояния студента.

Проанализировав несколько альтернативных способов изучения иностранного языка в условиях современной коммуникации, мы можем сказать, что каждый обучающийся может найти подходящий для себя вариант. В современном мире изучать язык легко и доступно, всегда можно найти то, что удовлетворяет потребности определенного человека. Постоянно появляются новые возможности приобщиться к языку и культуре другой страны, и степень владения языком в данных условиях зависит исключительно от мотивированности и трудолюбия обучающегося.

### Список использованной литературы

1. Geikhman, Y. 9 Modern English Language Lab Software Options That Hand You the Reins / Y. Geikhman. Режим доступа:

<https://www.fluentu.com/blog/educator-english/english-language-lab-software/>. – Дата доступа: 01.12.2017.

2. Языковой лагерь за рубежом. – Режим доступа: <https://www.ef.ru/pg/camp/>. – Дата доступа: 26.11.2017.

3. Шнуренко, И. Плюсы и минусы языковых лагерей / И. Шнуренко. – Режим доступа: [https://m.dp.ru/a/2012/04/27/Bez\\_trudnostej\\_perevoda](https://m.dp.ru/a/2012/04/27/Bez_trudnostej_perevoda). – Дата доступа: 26.11.2017.

4. Work and travel : О программе (общая информация). – Режим доступа: <https://workandtravel.ru/about>. – Дата доступа: 23.11.2017.

**УДК 378.14.015.62**

**Н. А. Степанова**

*(ТГУ им. Г. Р. Державина, Тамбов)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. О. Г. Поляков*

## **К ПРОБЛЕМЕ КОНТРОЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Рассматриваются социально-педагогические аспекты контроля в преподавании иностранного языка на современном этапе. Излагаются новые требования к контролю, обозначенные современными образовательными стандартами. Обсуждаются проблемы контроля, связанные с педагогическими взглядами на контроль учителя и отношением к нему учащихся.*

Контроль – это определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения. Контроль – это и часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им пользоваться в практических целях [1, с. 291].

Контроль важен как для преподавателя, так и для учащихся. С его помощью преподаватели получают представление о достижениях учащихся и о результатах своей работы. В то же время, исходя из полученных результатов, учащиеся повышают свою мотивацию и могут корректировать свою учебную деятельность [1].

В отечественной методической литературе выделяют предварительный, текущий, промежуточный и итоговый виды контроля. Предварительный контроль используется для определения исходного уровня владения языком. Эта информация необходима для определения программы обучения и формирования учебных групп, соответствующих

уровню подготовки учащихся. Текущий контроль позволяет судить об успешности обучения и процессе овладения учащимися навыками и речевыми умениями. Промежуточный контроль подводит итог изучению одной темы, а итоговый охватывает несколько тем за более длительный период времени (полугодие, год), оценивая достигнутый уровень владения языком [1].

В традиционной для нас системе образования знания обычно являются приоритетом. Роль учителя состоит в передаче своих знаний учащимся, а учащиеся должны пассивно их усвоить. Недостатки этой модели образования кроются в ее оторванности от практики. Знания часто забываются без применения их в реальной жизни.

Для устранения этих недостатков предлагается другая модель образования. Ее целью является способность учащихся применять полученные знания, навыки и умения на практике. В нашей стране введение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) призвано реализовать эту модель на практике. Одной из составляющих ФГОС являются универсальные учебные действия. Их цель – научить учащихся делать свой выбор, сформировать умение организовать свою деятельность, работать с информацией и общаться с людьми [2]. Учителям необходимо применять в процессе обучения элементы личностно-ориентированного подхода и рефлексии.

В этих условиях контроль как составляющая процесса обучения нуждается в пересмотре. Некоторые исследователи видят причины негативного эффекта контроля в его отрыве от учения и обучения [3]. Землянская [4, с. 1] формулирует три положения, связанные с новыми подходами к контролю в современном образовании:

1. Новое понимание сущности образовательных результатов как роста в совокупности мотивационных, операциональных (инструментальных) и когнитивных ресурсов личности, которые определяют ее способность к решению значимых для нее познавательных и практических задач. Это означает, что оцениваться должна, прежде всего, динамика учебной успешности школьников относительно их самих.

2. Выделение в качестве обязательных планируемых образовательных результатов не только предметных, но и метапредметных, и личностных, которые невозможно оценить или диагностировать традиционными способами оценки и контроля.

3. Выделение новых целевых ориентиров образования, в частности, в начальном образовании – это развитие учебной деятельности школьника, что, в свою очередь, предполагает развитие субъектности в учении каждого школьника и осознание им особенностей собственного учения.

В соответствии с требованиями, закрепленными в образовательных законодательных актах, отечественные и зарубежные авторы акцентируют внимание на факторах, ведущих к необходимости пересмотра роли контроля и более детальной разработки различных его форм. Поль Блэк и Дилан Уильям [5] полагают, что фокус на отчетности и отслеживании соблюдения стандартов не позволяет изучать то, что происходит непосредственно в классе. Авторы называют эти процессы «черным ящиком», со множеством входных данных и результатов. Они задаются вопросом: Как исследовать предполагаемый результат, если мы не знаем, что происходит внутри аудитории?

Авторы подчеркивают необходимость диалога между учителем и учащимися – это шанс для учителя откорректировать обучение учащихся. С другой стороны, учитель может невольно подавить познавательную деятельность учащихся в тех случаях, когда он ожидает один правильный ответ и не готов принять какой-либо другой. К негативным аспектам педагогического общения можно отнести и недостаточное время ожидания правильного ответа со стороны учителя, и некоторые типы вопросов (не все вопросы способствуют развитию критического мышления). Наконец, неразумным выглядит использование тестов в конце учебного периода, так как уже слишком поздно работать над улучшением результатов.

Еще одна проблема связана с участниками образовательного процесса. Новый взгляд на систему образования и введение современных подходов к составляющим учебного процесса не всегда полностью воспринимается учителем. Блэк и Уильям [5] затрагивают три круга вопросов, связанных со взглядами учителя на контроль.

Первый касается мнения учителя относительно эффективности той или иной формы контроля. Иногда учителя активно используют разного рода тесты, не понимая их сущности и назначения. Тесты часто способствуют зазубриванию и натаскиванию, но учителя применяют их, утверждая, что они хотят добиться осознанного понимания материала со стороны ученика. Таким образом, у педагогов наблюдается несоответствие между декларируемыми целями и предпринятыми действиями. Помимо этого нет обсуждения вопросов контроля с коллегами и критической оценки содержания объектов контроля. По мнению авторов, учителя гонятся за количеством тестов, а не качеством понимания.

Вторая проблема связана с негативными эффектами контроля. В данном случае, оценка является главной целью контроля, а полезный совет как одна из функций контроля. «Учителя часто прибегают к контролю, чтобы *выявить*, чему их обучаемые научились, вместо

того чтобы *показать*, чему они научились» [3, с. 291]. Помимо этого, учителя сравнивают результаты контроля одного ученика с результатами других, вместо того, чтобы проследить прирост учебных достижений учащихся в процессе обучения. Это приводит к снижению самооценки учащихся, так как ученики думают, что они не способны учиться.

Третья проблема – это контроль для управления. Обратная связь, идущая от учителя, часто выполняет не обучающую, а социальную и управленческую роли. В этом случае, учителя могут предсказать результаты внешнего контроля, потому что их собственные тесты имитируют их, но в то же время они не знают реальные нужды своих учеников. Помимо этого, «коллекция» оценок ценится выше, чем анализ контрольных работ для выявления индивидуальных проблем учащихся. Многие учителя игнорируют записи предыдущих учителей об учащихся.

Другим участником процесса обучения выступает ученик. Он является главным «потребителем» контроля нацеленного на улучшение качества образования. Как полагают Блэк и Уильям [5], для ученика показатель контроля – это оценка, а не средство для улучшения качества образования, особенно если такое вознаграждение культивируется на уроке. В результате ученики идут по пути наименьшего сопротивления, не гонятся за интересными, но сложными заданиями, так как главное – получить оценку. Учащиеся не хотят рисковать и ищут возможность найти и списать правильные ответы. На уроке они избегают задавать вопросы, которые могут показаться неуместными и выставить их в невыгодном свете. Таким образом, у обучаемых формируется представление, что не стоит прилагать какие-либо усилия в учебу, так как это может вести к разочарованию. В результате дети могут прибегнуть к асоциальному поведению, когда слабые ученики пытаются самоутвердиться за счет чего-то другого. Хорошая новость состоит в том, что данная ситуация может быть изменена. Для этого нужно прививать культуру успешности, подкрепленной верой учащихся в свои силы.

Еще одна проблема современного образования – это негативное влияние технического прогресса. Бесспорно, технологии и прежде всего Интернет, несут массу возможностей для обучения. Однако существуют и «побочные» эффекты. Интернет переполнен ответами к заданиям многих современных учебно-методических комплексов. В такой ситуации выполнение домашнего задания не позволяет учителю судить о том, как идет усвоение материала, достигаются ли учебные цели. Для получения объективной картины подходы к контролю должны быть изменены. Об этом говорят отечественные и зарубежные авторы и специалисты в области образования предлагают

ввести другие виды контроля. Так, например, предлагается разделить контроль на формальный, неформальный и самоконтроль с целью их взаимодополнения и взаимодействия [5].

Как бы то ни было, изменения в системе образования, современные тенденции в применении контроля, отношение к контролю учащихся и преподавателей требуют дальнейшей разработки уже существующих видов и форм контроля.

### **Список использованной литературы**

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 407 с.

2. Федеральный государственный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение. 2010. – 529 с.

3. Поляков, О. Г. Контроль в обучении иностранным языкам / О. Г. Поляков // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 291–309.

4. Землянская, Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений учащихся / Е. Н. Землянская // Современная зарубежная психология. – 2016.

5. Black, P. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment / P. Black, D. William. – London: King's College School of Education. – 1998. – 13 p.

**УДК 378.81**

**Д. Т. Сулеева**

*(МГЛУ, Москва)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Ф. Коряковцева*

### **МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ: РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ**

*Работа посвящена изучению мотивационных предпочтений учеников средней ступени общеобразовательной школы в отношении используемых приемов обучения иностранному языку. Предлагается*

*процедура получения рейтинговой оценки приемов обучения иноязычной устной речи. Сообщаются результаты проведенного опроса учеников 5 класса гимназии.*

Одной из важнейших задач, стоящих перед современной школой является формирование всесторонне развитой социально активной личности. Достижение этой цели возможно лишь при учете интересов и потребностей учащихся и при грамотном воздействии на их мотивационную сферу.

Особенно остро стоит вопрос развития мотивации в связи с обучением иностранным языкам на среднем этапе общеобразовательной школы. Лишь немногие учащиеся испытывают потребность в подобного рода знаниях, умениях и навыках. Более того, даже у изначально мотивированных школьников к средней ступени обучения отмечается мотивационный спад.

В этой связи особую значимость приобретает поиск путей и способов поддержания мотивации изучения иностранного языка на оптимальном уровне в течение всего периода обучения.

Мотив обычно понимается как побуждение, направляющее деятельность. В работах А. Н. Леонтьева четко различаются сама потребность как внутреннее «состояние организма» и мотив, придающий деятельности определенную направленность [1]. Существенным моментом является также то, что одна и та же потребность может быть реализована посредством различных мотивов (отвечающих ей предметов) и соответственно посредством различных деятельностей.

Отмечается, что разные типы мотивации по-разному проявляются в разном возрасте, и «прослеживается прямая зависимость между возрастом учащегося и преобладающей мотивацией» [2].

Решению проблемы мотивационной обусловленности учебной и коммуникативной деятельности способствуют личностно ориентированные методы, учитывающие потребности и интересы учащихся, позволяющие раскрывать их способности, задатки. Наиболее сложной ситуацией при обучении иностранному языку является моделирование ситуаций устного общения, поэтому нами была предпринята попытка изучить мотивационные предпочтения учеников гимназии в отношении заданий, используемых в процессе обучения иностранному языку.

Была выбрана наиболее сложная, с нашей точки зрения, возрастная группа – учащиеся 5-го класса основной общеобразовательной школы. Как известно, средний этап общеобразовательной школы является наиболее сложным в плане учебной мотивации, в том числе мотивации изучения иностранного языка. Сложности мотивационного



характера обусловлены также и тем, что 5 класс – это этап перехода от начальной к основной школе.

Учебная мотивация в значительной степени обусловлена индивидуально-возрастными особенностями учеников. На ступени начальной школы исследователи выделяют такие индивидуально-возрастные особенности учащегося, как: постепенная смена ведущей деятельности с игровой на учебную; проявление интереса к осмыслению нового, в том числе своего языкового и речевого опыта; практико-ориентированный характер деятельности; стремление ученика к самовыражению и др. (Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко).

Характерно, что «в младших классах доминирующим является внешний мотив: дети далеко не всегда стремятся понять, для чего нужно учить иностранный язык [2, с. 343].

В связи с этим в качестве основных видов работы на уроках иностранного языка используются: сочетание игр и учебной деятельности и постепенный переход к учебно-познавательной деятельности как ведущей, связанной с «открытием для себя» нового языка и культуры, формирование через игровую деятельность способов решения учебных задач; посредством игровой деятельности, связанной с анализом опыта изучения и использования иностранного языка, создание естественной мотивации как внешней, так и наиболее ценной – внутренней мотивации учебно-познавательной деятельности; опора на наглядность и яркую, эмоциональную подачу предметной наглядности; опора на творческое воображение учащихся [3].

Подростковый возраст – это, как известно, время, когда происходит встреча подрастающего человека с самим собой. Он начинает осознавать свое «Я» как субъекта образовательного процесса и социальной деятельности. Формируются качества характера, определяющие его как самостоятельную личность. Особенностью этого возраста является то, что ученик устремлен к реальной практической деятельности, познанию мира, самоопределению и самопознанию. На среднем этапе школьного образования для учащихся характерно стремление к самореализации и самоопределению. Их учебная деятельность, в том числе и в области изучения ИЯ, отличается большей степенью самостоятельности, автономности. У учащегося формируется собственный стиль изучения языка и культуры, он полнее осознает себя как языковую личность в условиях [4].

В связи со сказанным 5 класс как этап перехода от начальной к основной школе должен учитывать особенности перехода от младшего школьного возраста к подростковому, что прежде всего проявляется в характере учебной мотивации.

Для учащихся, изучающих испанский язык, были составлены задания разных типов:

- формальные языковые задачи, связанные с семантическими, морфологическими и другими признаками языковых единиц;
- коммуникативные и условно коммуникативные задачи;
- творческие задачи;
- игровые задания;
- задания продуктивного типа, направленные на создание личностного образовательного продукта [5].

Всего было опрошено 30 учеников 5-тых классов (возраст детей 10–11 лет). Нас интересовало, какие задания они считают наиболее интересными. Учащимся предлагалось выставить рейтинговую оценку от 1 до 5 баллов по каждому типу заданий.

Приведем все 10 предложенных детям заданий и данные по ним, полученные в ходе опроса.

**Задание № 1.** Определить по написанию фамилии, имени и отчества принадлежность к национальности и род (мужской или женский).

**Задание № 2.** Составить из букв слова.

**Задание № 3.** Найти лишнее слово в предложении.

**Задание № 4.** Составить диалог. Спросить своего друга, когда у него день рождения.

**Задание № 5.** Составить диалог с соседом по парте. Узнать информацию о его семье (сколько членов семьи, имя, внешность и характер).

**Задание № 6.** Написать рассказ о своей семье. Описать каждого члена семьи (имя, возраст, внешность, характер и т. д.).

**Задание № 7.** Использовать свою фантазию и нарисовать самое красивое генеалогическое древо своей семьи. Подписать каждого члена семьи и их имена на испанском языке.

**Задание № 8 (игра).** Выучить слова по новой теме «Mi casa» (мой дом). Правила игры: один человек вытягивает листочек со словами по новой теме, показывает это слово жестами (без звука), остальные отгадывают его. Игра ведется на испанском языке и говорить можно только по-испански.

**Задание № 9.** Написать объявление для литературного персонажа, который ищет дом в России или Испании, прочитать свое объявление в классе, и твои друзья должны угадать, кто ищет дом.

**Задание № 10.** Приготовить представление твоей группы испанского языка для блога вашего класса: написать, сколько вас, представить каждого ученика/ученицу, указать их электронные адреса и

почтовый адрес школы. Помните, что нельзя писать личные адреса и телефоны в блогах.

Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Доля учеников, поставивших тот или иной балл (в %)

| Балл | Задания |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|------|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|      | 1       | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   |
| 5    | 30,0    | 26,6 | 50,0 | 30,0 | 33,3 | 20,0 | 63,3 | 76,6 | 23,3 | 43,3 |
| 4    | 23,3    | 36,6 | 20,0 | 23,3 | 16,6 | 30,0 | 13,3 | 23,3 | 40,0 | 23,3 |
| 3    | 30,0    | 16,6 | 10,0 | 23,3 | 23,3 | 6,6  | 16,6 | -    | 20,0 | 13,3 |
| 2    | 6,6     | 20,0 | 13,3 | 16,6 | 10,0 | 23,3 | 6,6  | -    | 10,0 | 13,3 |
| 1    | 10,0    | -    | 6,6  | 6,6  | 16,6 | 20,0 | -    | -    | 6,6  | 6,6  |

Как видно из табл. 1, наиболее высокую оценку получили такие задания, как игра (№ 7), использование фантазии (№ 7), подготовка презентации учебной группы (№ 10). В то же время такие коммуникативные задания, как составление рассказа о литературном персонаже (№ 9), о своей семье (№ 6) или диалога (№№ 4,5) воспринимаются учениками, как мало интересные, по всей видимости – как формальные.

Анализ данных опроса позволяет сделать вывод о том, что наиболее интересными для детей этого возраста являются творческие и продуктивные задания, в которых они должны придумать что-то сами.

Результативность деятельности учащегося, умеющего выполнять творческую задачу, возрастает. Такие дети психологически более устойчивы, обладают хорошо развитой смекалкой, возможностью быстро менять направление деятельности в зависимости от требуемого результата.

### Список использованной литературы

1. Леонтьев, Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – М.: МГУ, 2016.
2. Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – М.: КНОРУС, 2018. – 390 с.
3. Никитенко, З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе / З. Н. Никитенко, Н. Д. Гальскова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. – 176 с.
4. Коряковцева, Н. Ф. Европейский языковой портфель для России – новая образовательная технология в области обучения

иностранным языка / Н. Ф. Коряковцева. – М.: ИПК МГЛУ «РЕМА», 2009. – 154 с.

5. Коряковцева, Н. Ф. Теория и методика обучения иностранным языкам: Продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.

УДК 811.111'342.9 : 371.3(045)

**Н. В. Сурунтович**

*(МГЛУ, Минск)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. И. Г. Колосовская*

**ИНТОНАЦИОННОЕ ОФОРМЛЕНИЕ РЕЧИ  
КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*В статье рассматривается проблема обучения студентов интонационному оформлению английской речи как неотъемлемой составляющей межкультурной коммуникации. Подчеркивается необходимость овладения обучающимися основными коммуникативными функциями интонационных контуров и особенностями их функционирования в речи на английском языке при передаче эксплицитных и имплицитных значений. Представлен комплекс упражнений для взаимосвязанного обучения интонационному оформлению речи и успешной реализации коммуникативных намерений обучающихся.*

Язык как исторически сложившаяся система звуковых, словарных и грамматических средств, объективирует работу мышления и является орудием общения, обмена мыслями в обществе [1, с. 10]. Обучение межкультурной коммуникации, под которой мы, вслед за Халеевой И. И., Гальсковой Н. Д., понимаем процесс общения между коммуникантами-носителями разных культур и языков, которые не только принадлежат к разным лингвокультурам, но и признают факт «чужеродности» друг друга. Данный процесс осуществляется на основе речевого эталона, сохраненного и отраженного в памяти носителей языка, используемого и распознаваемого коммуникантами в процессе обмена межкультурной речевой информацией [2, с. 4].

Культура иноязычного речевого поведения отражается не только в правильном подборе речевых средств для построения высказывания, но и в адекватном ситуации выборе фонетико-интонационных

средств речевого общения, служащих для передачи имплицитных коммуникативных намерений говорящего, его отношения к собеседнику, ситуации, предмету речи. Транслирование многообразия сообщаемой просодическими характеристиками речи информации входит в функции интонации, поскольку интонация предоставляет сведения не только том, *что* говорится, но и о том, *кто* говорит, *как* (в каком эмоциональном состоянии), *где* (в какой ситуации) и *кому* (какому собеседнику или группе собеседников).

Физически интонация является относительной структурой взаимосвязанных и изменяющихся во времени единиц: *частоты* основного тона и *интенсивности*, их *диапазонов*, *интервалов* и *уровней*, а также общей производимой *энергии*. Интонация понимается (вместе с лексикой, синтаксическим строем и стилистическими особенностями фразы) как своеобразная звуковая структура высоты основного тона, громкости и долготы, расчлененных во времени паузами и ударениями. Речевая интонация, по мнению В. А. Артёмова, обусловлена особенностями коммуникации и смысловым содержанием фразы, она вплетена в речевые поступки людей, общающихся посредством языка [3]. Интонационный пласт языка лежит не горизонтально на фонематическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях языка, а вертикально, организуя их. Данная точка зрения подтверждается в исследованиях ряда фонетистов (Е. А. Бурая, И. Е. Галочкина, Т. И. Шевченко и др.), которые трактуют интонацию как систему единиц, обладающих планом содержания, а, соответственно, смыслоразличительной функцией [4, с. 138].

Релевантное владение фонетико-интонационной стороной изучаемой лингвокультуры свидетельствует о степени владения речевым этикетом и способствует установлению контакта между коммуникантами, достижению ими взаимного понимания и высокой результативности процесса коммуникации в целом.

Поскольку существуют различия между русской/белорусской и английской интонацией, русскоязычным/белорусскоязычным обучающимся сложно безошибочно выстраивать высказывание на английском языке, соблюдая фонетические и интонационные каноны изучаемого иностранного языка вследствие межъязыковой интерференции.

Для развития у обучающихся умений межкультурного общения с соблюдением норм фонетико-интонационного оформления англоязычной речи предлагается следующий комплекс упражнений по теме “Speech Etiquette”.

1. **Цель:** формирование у обучающихся мотивации к овладению фонетико-интонационными средствами оформления иноязычной речи

на основе аутентичного видеофрагмента выступления оратора Дж. Трежа “*How to speak so that people want to listen to you*”; формирование знаний о построении монологического высказывания с учетом интонационных норм английского языка.

*Watch the third part of the video (4.15-9.58) “How to speak so that people want to listen to you”. Emphasize the key ideas on the role of prosody in effective communication and answer the question: ‘Have you discovered your voice toolbox?’*

*Use the link: <https://www.youtube.com/watch?v=eIho2S0ZahI>*

**Remember!** *Language is not just what people speak about. It’s a well-known fact that the way we speak is more significant than what we say. Adequate intonation is a powerful tool to reach success in communication.*

**2. Цель:** развитие умений антиципации и вероятностного прогнозирования по названию; совершенствование ритмико-интонационных навыков подготовленного чтения вслух.

*Look at the title “Language is not just the words people speak”. Try to guess what topics and subtopics it touches upon. Scan through the text. Intone it using a variety of intonation contours appropriate to make the ideas expressed in the text valuable to the audience.*

**Remember!** *Although falling nuclear tone is considered to be the most appropriate in reading aloud a good presenter uses a variety of intonation contours not to sound monotonous!*

*Practise this task with different audiences. Mark your success in the journal using a 5-grade scale.*

**Remember!** *Prepared reading aloud is based on a thorough analysis of the degree of semantic prominence of the words involved in a piece of writing, which presupposes the usage frequency as well as the variant of static and kinetic tone.*

**3. Цель:** совершенствование речевых лексико-грамматических навыков по теме: “Effective Communication”; активизация знаний основных интонационных контуров, релевантных для социальной интеракции.

*Close your eyes and reflect on an effective communicator. Think of some strong points in his/her communicative skills.*

**Remember!** *A successful communicator is careful in choosing intonation patterns as he/she knows it can alter the meaning being expressed. An effective communicator can tell far beyond the words through analyzing his/her interlocutor's intonation patterns and producing own expressive ones.*

*Use this technique in discussing the topic "Linguistic talent" with your partner.*

**4. Цель:** совершенствование слухо-произносительных и ритмических навыков организации английской фразы, интонационных навыков употребления восходящего и нисходящего интонационного контуров в устно речевой коммуникации; развитие умений восприятия и понимания аутентичной публичной речи на слух.

*Dwell on any political figure whose speeches you find effective and easy to follow. Think of the reasons why.*

**Remember!** *A skillful presenter always keeps in mind the functions of rhythm, as he/she is fully aware of the fact that intonation means are a powerful tool for a presenter to affect people and reach the aim of communication.*

*Listen to the first part of the speech "Theresa May's Brexit speech in full" (1.00-10.29) British Prime minister has recently pronounced in the Parliament paying attention to the rhythmic and semantic tendency of utterance stress.*

Use the link: <https://www.youtube.com/watch?v=o0rRnTFJszU>.

**5. Цель:** совершенствование навыков дифференциации фонетических явлений в английской речи; совершенствование просодических навыков интонирования для передачи семантических соединительных и подчинительных отношений во фразе.

*Listen to the second part of T. May's speech "Theresa May's Brexit speech in full" (10.30-42.29) pronounced in the parliament.*

Use the link: <https://www.youtube.com/watch?v=o0rRnTFJszU>

**A:** *Mark the phonetic phenomena and get ready to comment on them (the video script is provided).*

**B:** *Intone the speech extract according to the way it is pronounced by T. May. For each intonation group choose a particular tone revealing semantic coordinative and subordinative relations.*

**Remember!** *Division of utterances into intonation groups is step number one for further intoning. Be selective in the choice of the appropriate tone in each intonation group to reveal correlation between the semantic coordinative (falling nuclear tone) and subordinative (rising nuclear tone) relations, on the one hand, and the tone applied, on the other hand.*

**6. Цель:** совершенствование ритмико-интонационных навыков контурного оформления английской речи.

*Imagine you are going to make T. May's speech "Theresa May's Brexit speech" in public. Make use of the speech text you have intoned and do your best in pronouncing it.*

**Remember!** *Keep in mind that you've got only 30 seconds to make a good impression on the audience. Apply all your pronunciation and intonation skills to make your speech expressive and to get high appreciation from the audience.*

**7. Цель:** развитие умений продуцирования спонтанных речевых высказываний с учетом коммуникативных функций основных интонационных контуров.

*Divide into 5 groups and role-play two situations revealing the English code of Politeness (being polite as well as impolite) so that all the rest of the groupmates will guess it.*

Use the link for further information on the suggested topic:  
<https://www.engvid.com/english-culture-manners/>

**Remember!** *The choice of the tone plays a crucial role in making any phrase sound either polite (Low wide rising tone) or impolite (High/Low falling nuclear tone), as well as express certain implications (Falling-rising tone, Rising-falling nuclear tone). The subtleties in meaning of the contours will help you to be in charge of any communication act, realize your communicative intention successfully and more importantly interpret your interlocutor's speech behaviour.*

### Список использованной литературы

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 260 с.
2. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение. Проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. // Иностранные языки в школе. – М., 2004. – № 1. – С. 3–8.



3. Артёмов, В. А. Интонация и звуковой состав / В. А. Артёмов. – М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР. Лаборатория эксперим. фонетики и психологии речи I МГПИИЯ им. Мориса Тореза. Лаборатория эксперим. фонетики Ин-та вост. яз. при МГУ. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 262 с.

4. Бурая, Е. А. Фонетика современного английского языка / Е. А. Бурая, И. Е. Галочкина, Т. И. Шевченко. – 4-е изд., исправленное и дополненное. – Москва : Академия, 2014. – 281 с.

**УДК 811.111'243:371.3(045)**

**А. Н. Тарасевич**

*(МГЛУ, Минск)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, проф. И. М. Андреасян*

**ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ  
РАЗНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ  
УЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ**

*В данной статье рассматривается специфика работы с текстами для обучения разным видам чтения на английском языке. Акцент делается на групповую работу и ее преимущества. Особое внимание уделяется использованию технологии учения в сотрудничестве. Предоставляется комплекс заданий для обучения изучающему, ознакомительному, просмотровому видам чтения.*

Чтение играет большую роль в жизни человека, так как оно позволяет приобщаться к огромному количеству источников информации, глубже познавать окружающий мир и его явления, обогащаться нравственно и духовно. В современном мире все больше информации мы получаем из печатных источников, и для успешной работы с ними необходимо быть опытным чтецом. Чтение является источником удовлетворения реальных жизненных потребностей читателя, знакомства со страной и культурой изучаемого языка, овладения будущей профессией.

Целесообразно отметить, что в процессе работы даже с одним источником информации читающий может попеременно использовать два или более видов чтения в зависимости от преследуемых целей. Когда речь идет о формулировке задач обучения, чтение выступает как

речевая деятельность, и поскольку определяющим в деятельности является ее цель, ожидаемый результат, то именно этот критерий позволяет определить следующие виды чтения: *изучающее, ознакомительное, просмотровое*. Данные виды чтения позволяют обеспечить решение практически всех наиболее частых задач обращения человека к печатным источникам, возникающих в связи с его коммуникативными, познавательными и эстетическими потребностями [1, с. 24].

**Изучающее чтение** – это чтение с детальным пониманием информации. В рамках этого вида чтения задания должны быть нацелены на тщательную работу по анализу грамматических структур и лексических единиц, что обеспечивает полное понимание текста. Извлеченная информация подлежит запоминанию и дальнейшему использованию.

**Ознакомительное чтение** – это чтение с установкой на общий охват содержания текста, понимание основной линии доказательств, аргументации автора. В читательской практике человека ознакомительное чтение – самый распространенный вид. Именно при использовании ознакомительного чтения можно работать с большими объемами оригинальных художественных текстов.

**Просмотровое чтение** дает самое общее представление о содержании текста. Этот вид чтения используется при первичном ознакомлении с источниками информации, чтобы составить о них общее представление и понять, содержат ли они необходимую читающему информацию. Предтекстовый этап имеет особое значение в данном виде чтения, так как благодаря механизму антиципации читающий может очень быстро понять, о чем может идти речь в представленном тексте и нужно ли продолжать его чтение. В отличие от изучающего и ознакомительного чтения в просмотровом отсутствует послетекстовый этап работы.

Анализ национальных учебников для старших классов показал, что часто задания являются идентичными и специфика определенного вида чтения не учитывается. Наиболее распространенными инструкциями к текстам являются: *Read and say, Read and discuss, Read and complete the graphic organizer, Read and answer the questions*, – которые не являются коммуникативными. Также редко используются парные и групповые формы работы с текстом.

Существуют разные варианты организации процесса чтения. Учащиеся могут работать над одинаковыми текстами под управлением учителя, что происходит чаще всего; могут самостоятельно работать над индивидуально подобранными для них текстами или читать части одного текста или тексты схожей тематики и выполнять задания в группах. В данном случае не учитель управляет процессом, а сами учащиеся, которые совместно пытаются понять текст и интерпретировать его.

Групповое чтение обладает рядом преимуществ, среди которых можно выделить высокую мотивацию; активность большинства участников, понимающих, что ценится вклад каждого в общую работу; взаимопомощь. Успешное чтение возможно лишь в том случае, если сами группы включают в себя не больше пяти человек, что позволяет задействовать каждого члена группы. Более того, учащиеся должны чувствовать себя частью целого и понимать, что только работая все вместе, они могут чего-либо добиться [2, p. 159].

Современные социальные технологии, в частности технология учения в сотрудничестве, позволяют обеспечить максимально эффективную работу учащихся, которые сообща решают поставленные перед ними задачи в дружественной атмосфере. Существует разница между работой учащихся в группе и организацией групп учащихся для работы в сотрудничестве. Только при выполнении определенных условий технология учения в сотрудничестве будет успешной. Дэвид и Роджер Джонсоны – профессора университета Миннесоты, определившие многие ключевые моменты данной технологии и подтвердившие её эффективность с помощью многочисленных исследований, – выделили 5 основных характеристик технологии, к которым относятся:

1. позитивная взаимозависимость (positive interdependence);
2. прямое стимулирующее взаимодействие (face-to-face promotive interaction);
3. индивидуальная ответственность за достижение целей группы (individual accountability and personal responsibility to achieve the group's goals);
4. умения межличностного общения и работы в малых группах (interpersonal and small group skills);
5. групповое обсуждение результатов деятельности для повышения эффективности работы группы в будущем (group processing) [3, с. 2].

Помимо этого, критически важным фактором является то, что группы гетерогенны и формируются учителем исходя из ряда критериев, в первую очередь статуса личности как говорящего и успеваемости учащихся. Важно также отметить значительную роль самооценки учащихся: используя карты оценки индивидуальной и групповой работы, они определяют эффективность своего участия в совместной деятельности, оценивают внесенный вклад и решают, каким образом они способны улучшить работу команды.

Нами был составлен комплекс заданий для обучения учащихся старших классов разным видам чтения с использованием технологии учения в сотрудничестве. Ниже приведем примеры некоторых из них.

**Исходящее чтение.** Управляемый взаимный опрос (Guided Reciprocal Peer Questioning).

**Предтекстовый этап.**

Distribute the roles in your groups. Each group should have an *announcer* who will check that every team member has a chance to express his/her opinion and is working actively, a *recorder* who will write down the group tasks and a *checker* who will make sure that the tasks are correct.

*Teach me.* Every member of the team has a card with three active words with their pronunciation, definition and an example of usage. Explain the words you have to your group mates and ask them to give more examples, help them understand the words. Write down all the words that your group mates have taught you. Now you have the group vocabulary list.

**Текстовый этап.**

1) Each group has its own text. Work individually and read the one you have. Underline all the words and grammatical constructions that are difficult to understand, ask you group mates to explain them to you. Having finished reading, write some questions for your group mates to check if they understood the content of the text. Ask your group mates and answer their questions. Use the template to create your questions:

|  |
|--|
| What is the main idea of..? How do you understand..?<br>What are the key facts/events/characters of the text? What details..?<br>How are ... and ... similar/different?<br>What are the advantages and disadvantages of..? |
|--|

*It's time to fill in your self-evaluation sheet.*

2) Work together to understand if the provided statements are true or false. Scan the text to find the answers. Help your group mates if needed.

**Послетекстовый этап.**

Discuss the key points of the text you have read. Work together to create a summary of the text. Remember about your roles. Decide who will present the summary to the class.

*Please, fill in the cooperative self-evaluation sheet.*

**Ознакомительное чтение.** Мозаика (Jigsaw Reading). Работа с художественным текстом: "All Summer in a Day" by Ray Bradbury.

**Предтекстовый этап.**

1) *Activating Background.* Every team member has some pieces of a picture, work together to put them in the right places. Now you see a portrait of some writer, do you know his name?

2) Each member of a group has some questions about the author. Firstly, think individually how you would answer it and then ask for your group mates' opinions. (The examples of questions: *What are the genres of Ray Bradbury's works? Are there any predictions in Ray Bradbury's*

works? Will they come true? What can imaginative stories like science fiction stories teach us?)

3) Look at the title of the text “*All Summer in a Day*” and the key words (*sun, scientists, Venus, colony, rain, a girl from Earth, seven years*), can you predict what the story will be about? Share your ideas with the group mates, write down the ones that seem to be possible.

***Текстовый этап.***

1) Each group has a part of the story. Read your part and try to guess if it is the beginning of the story, the middle part or the end. What words or phrases help you understand it? Express your ideas on what can happen in the other parts of the story and write them down.

*It's time to fill in your self-evaluation sheet.*

2) Decide in group discussion what the key points in your part of the story are. Write them down in your part of the sequence chart. Listen to the speakers from the other groups to complete the storyline. Now you know the whole story.

***Послетекстовый этап.***

1) What would you do, if you were in the world of “*All Summer in a Day*” among the children? Would you understand Margot or envy her at first? Would you defend her or stay silent? You can change the story! Imagine that you are the characters of the story, will it be different then or will everything stay the same?

2) What kind of lesson does this story teach us? Write your ideas on separate notes, collect them all and stick to the blackboard. You can see how many thoughts a short story caused.

*Please, fill in the cooperative self-evaluation sheet.*

**Просмотровое чтение.** Думаем – обсуждаем (Think-Pair-Share).

***Предтекстовый этап.***

1) Look at a series of pictures/schemes/tables to the text. Put them into logical order, think what the text might be about, decide on a suitable title. First, do it individually, then compare your opinion with your partner.

2) You are given the title of a text. Think what it might be about and write a possible plan working individually. Compare the plan with your partner. Together decide on the possible points.

3) Look at the title of a text. Brainstorm and think about as many key words on the topic as possible, create a mind-map.

*It's time to fill in your self-evaluation sheet.*

***Текстовый этап.***

1) Each member of a team has different parts of articles and their titles. Work with your group mates to match the titles with the corresponding texts.

2) Each member of a team has some parts of a text and a list of subti-

ties. Skim your parts and match them with suitable subtitles from the list. Help your group mates and compare the results.

*Please, fill in the cooperative self-evaluation sheet.*

Технология учения в сотрудничестве позволяет избавиться от такого недостатка, как незаинтересованность отдельных учащихся в совместной работе, обеспечивая высокий уровень мотивации каждого человека, возникновение взаимопонимания и тесной связи в группе, желания помочь друг другу и развиваться вместе.

### **Список использованной литературы**

1. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.

2. Nuttall, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / C. Nuttall. – Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2000. – 274 p.

3. Johnson, R. T. An Overview of Cooperative Learning / R. T. Johnson, D. W. Johnson // Creativity and Collaborative Learning / J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds). – Brookes Press, Baltimore, 1994. – 21 p.

**УДК 372.881.111.1**

**Е. П. Торжинская**

*(МПГУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. культурологии, доц. О. Е. Данчевская*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ В ПРЕПОДАВАНИИ СТИЛИСТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПЕСЕН ТЕЙЛОР СВИФТ**

*Статья посвящена рассмотрению нового подхода к преподаванию стилистики английского языка в университетах и школах, основанному на использовании текстов песен популярных исполнителей в качестве наглядных примеров применения различных стилистических приемов и средств языковой выразительности. Рассматриваются достоинства данного подхода, приводятся конкретные примеры использования стилистических приемов, взятых из песен американской певицы Тейлор Свифт.*

Одной из основных задач, стоящих перед лингвистами, является

изучение содержательной стороны высказывания и сущности тех языковых средств, которые придают ему ту или иную окраску, а именно стилистических приемов и средств языковой выразительности и их применения в речи.

Без знания материала курса стилистики и уверенного владения им невозможно полное понимание механизмов функционирования языка. Поскольку стилистика – одна из важнейших дисциплин в университетской программе языковых факультетов, актуальной проблемой преподавателей является поиск способов повышения заинтересованности студентов в данном предмете.

Мы живем в век цифровых технологий. Молодые люди постоянно имеют при себе мобильные телефоны, планшеты или какие-либо другие гаджеты. На улицах, в транспорте большинство из них надевает наушники и слушает музыку. По нашему мнению, это и есть ключ к решению обозначенной проблемы. Использование текстов популярных песен позволит преподавателю наглядно продемонстрировать применение стилистических приемов и замотивировать учеников самих опознавать эти приемы при прослушивании музыки даже вне стен учебной аудитории.

Немаловажным достоинством использования метода является и то, что каждый студент может подобрать себе жанр, который отвечает его вкусам, и наслаждаться песнями любимых исполнителей уже с практической пользой, применяя знания, полученные на занятиях. Кроме того, строки песен запоминаются гораздо быстрее отрывков из прозаических произведений или обычных стихотворений, которые предлагаются как иллюстрации к материалу урока.

В данной статье мы продемонстрируем использование основных стилистических приемов на материале текстов песен американской певицы Тейлор Свифт и приведем примеры заданий, которые могут быть использованы на практических занятиях по предмету.

Начнем с **метафор**, наиболее часто используемого приема в текстах исполнительницы:

*“Honey, life is just a classroom”*

*“All we are is skin and bone, trained to get along”*

*“Love's a fragile little flame, it could burn out”*

*“They are the hunters, we are the foxes, and we run”*

Превосходным материалом для изучения **сравнения** могут служить практически все песни Свифт, в том числе и текст песни “Red”, в котором неоднократно использован данный прием;

*“Loving him is like driving a new Maserati down a dead end street”*

*“Fighting with him was like trying to solve a crossword and realizing there's no right answer”*

*“Loving him is like trying to change your mind once you're already flying through the free fall”*

*“Forgetting him was like trying to know somebody you never met”*

и т. д.

При использовании **олицетворения** отвлеченные понятия или неодушевленные предметы могут использоваться с глаголами речи, мышления или желания [1, с. 128], что мы можем найти в текстах Тейлор Свифт:

*“I’ve got this music in my mind, saying: “It’s gonna be alright”*

*“Welcome to New York. It’s been waiting for you”*

*“Some day when you leave me, I bet these memories follow you around”*

**Аллитерация** – фонетический лексический прием, целью которого является создание мелодического эффекта [2, с. 126], который благодаря своей фонетической природе легче распознать именно на слух. Прослушивание песни в комбинации с работой над наглядным текстом обеспечит наилучшее его понимание и запоминание студентами.

*“Say you’ll remember me*

*Standing in a nice dress,*

*Staring at the sunset babe,*

*Red lips and rosy cheeks*

*Say you’ll see me again*

*Even if it’s just pretend”*

Рассмотрим следующий стилистический прием – **гиперболу**. Наиболее часто в текстах песен Тейлор Свифт встречаются гиперболы, связанные со временем (ср. слова “never”, “ever” “forever”):

*“Just grab my hand and don’t ever drop it”*

*“I would wait forever and ever”*

*“Baby I could build a castle out of all the bricks they threw at me”*

Использование **ономатопеи** – не редкое явление в современной поп-музыке, так как этот стилистический прием создает ощущение дополнительного звука, помимо основных инструментов и голоса исполнителя:

*“And then we go crashing down”*

*“Lantern burning, flickered in my mind”*

Рассмотрев наиболее яркие примеры использования выразительных средств в текстах песен Тейлор Свифт и достоинства применения подобных материалов на занятиях по стилистике, предлагаем примеры заданий на выявление и понимание различных стилистических приёмов.

1) Определите стилистический прием, использованный в строке



*“You call me up again just to break me like a promise, so casually cruel in the name of being honest”.*

а) Олицетворение б) Ономастопея в) Сравнение г) Гипербола

2) Отметьте все стилистические приемы, использованные в строке: *“Darling, I’m a nightmare dressed like a daydream”.*

а) Олицетворение б) Метафора в) Гипербола г) Ономастопея

д) Аллитерация е) Сравнение

3) Определите, в каком отрывке использовано сравнение:

а) *“This love is glowing in the dark”*

б) *“She looks at me like I’m a trend and she’s so over it”*

в) *“But you know you wouldn’t change anything, anything, anything”*

г) *“If you love like that blood runs cold”*

4) Найдите и прокомментируйте все стилистические приемы, использованные в отрывках:

1) *“The way you move is like a full-on rainstorm and I’m a house of cards”*

2) *“Love is a ruthless game unless you play it good and right”*

3) *“We team up, then switch sides like a record changer”*

4) *“I’ll spend forever wondering if you knew,  
I was enchanted to meet you”*

5) *“Like any great love, it keeps you guessing  
Like any real love, it’s ever-changing  
Like any true love, it drives you crazy”*

6) *“You two are dancing in a snow globe, round and round”*

7) *“He’s the song in the car keep singing, don’t know why do”*

8) *“Your eyes whispered “have we met?”  
Crossed the room, your silhouette  
Starts to make its way to me”*

Итак, можно с уверенностью заключить, что использование современной музыки и текстов песен поможет учащимся в полной мере понять и запомнить стилистические приемы и то, каким образом их следует применять. Помимо занятий в учебные часы, предложенный способ подачи материала подтолкнет студентов машинально разбирать текст любой прослушиваемой песни и находить метафоры, сравнения и т.д. Такая привычка обогатит речь сложными и красивыми оборотами, придаст ей образность и выразительность и к тому же способствует получению наиболее полного и адекватного понимания прочтенных текстов.

Предложенный нами метод позволяет оставить в памяти студента яркие ассоциации, которые помогут ему не забывать материал и ориентироваться в потоке информации и новых сведений о языке.

## Список использованной литературы

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Гальперин, И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 336 с.

УДК 37.091.33:004.77:811`243

**В. С. Филинова**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

### МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДКАСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Статья посвящена вопросам использования подкастов в процессе обучения иностранным языкам. Предметом рассмотрения являются различные подкасты, формы занятий с использованием подкастов в обучении иностранным языкам, а также предлагается алгоритм использования подкастов для развития у обучающихся аудитивных умений.*

Использование технических средств обучения становится в наше время актуальным вопросом методики преподавания иностранных языков. На данный момент есть такие технические средства, как электронные энциклопедии, видеоконференции, веб-сайты, электронные словари и многое другое. Преподаватель, конечно, должен уметь грамотно их использовать, а для этого ему понадобятся разработки соответствующих образовательных технологий.

Одним из современных электронных ресурсов, который содержит аудио- или видеофайлы на различную тематику, является подкаст – звуковой или видеофайл во Всемирной сети. Он предназначен для прослушивания и/или просмотра на персональном компьютере либо на мобильных устройствах, и его можно прослушивать в удобное для пользователя время.

Подкаст является результатом деятельности, получившей название подкастинг (англ. *podcasting* от *broadcasting* – широкоформатное вещание).

Подкасты появились во Всемирной паутине в 2005 году и предназначались для прослушивания новостей, но позднее появились озвученные видеофайлы – видеоподкасты.

Аудио- и видеоподкасты сразу завоевали популярность у преподавателей иностранных языков. Им стал очевиден потенциал использования тематических аудио- и видео-подборок в учебном процессе. Этот потенциал обусловлен такими дидактическими свойствами подкастов, как: аутентичность, актуальность и новизна (идея подкастов – «горячие» новости), доступность (подкасты бесплатны и доступны для скачивания везде, где есть доступ в Интернет, их можно использовать повседневно), удобство использования (воспроизводятся практически на всех устройствах; доступен в удобное для пользователя время). Это перспективное в методическом плане техническое средство представлено в открытом доступе, отличается разнообразием, как по сложности, так и по тематике. Так, например, на YouTube можно легко найти материалы самого разного характера, которые могут быть использованы в учебных целях: видео-экскурсии, отзывы на товары и услуги, интервью, анимационные ролики, видео-инструкции, фрагменты кинофильмов / документальных фильмов и рекламных роликов и др.

Подкасты дают возможность обеспечить обучающимся в учебном процессе усвоение ими особенностей аутентичной звучащей речи, они формируют и поддерживают у школьников мотивацию изучения иностранного языка, развивают у них умения извлекать из текста информацию разного характера. Но самое главное – подкасты предоставляют учащимся прекрасную возможность слушать актуальные современные аутентичные тексты различных жанров на любую интересующую учащихся тему в разнообразном исполнении (акцент, тембр, ритм, беглость речи говорящего).

Подкаст относится к электронным средствам, обеспечивающим общение на иностранном языке. Поэтому они способствуют не только информатизации современного языкового образования, формированию у школьников информационной культуры и развитию у них познавательной культуры, но и организации их поисково-исследовательской деятельности, развитию прежде всего рецептивных (аудирование, чтение), а также продуктивных (говорение и письмо) видов иноязычной речевой деятельности. Последнее объясняется тем, что на основе информации, содержащейся в подкасте, могут быть организованы дискуссии, круглые столы с обсуждением затронутых в подкасте проблем. По итогам просмотра/прослушивания подкаста школьникам можно предложить написать эссе или рецензию и др. Более того, подкасты предоставляют учителю богатые возможности для формирования у учащихся социокультурной и иноязычной межкультурной компетенций, поскольку речь в данном случае идет об аутентичной информации.

При этом подкаст позволяет полноценно реализовать принцип индивидуализации учебного процесса, поскольку у ученика есть возможность выбора подкаста в соответствии с его интересами и уровнем языковой подготовки.

Все подкасты подразделяются на две группы: учебные и аутентичные. Первые – подкасты учебного назначения – специально разрабатываются в учебных целях. К ним, как правило, прилагается скрипт с расшифровкой звучащей речи, а в некоторых случаях и упражнения, направленные на активизацию соответствующих речевых навыков и умений. Вторые – аутентичные подкасты – требуют дидактизации [1, с. 134–137].

Последовательность работы над подкастом соответствует традиционно принятой в методике обучения иностранным языкам последовательности работы над аудиотекстом [2, с. 161–189]. Поэтому при работе с подкастом выделяются три этапа: *предтекстовый*; *текстовый* и *послетекстовый*.

Задачей первого этапа является подготовка учащихся к восприятию аудиотекста, снятие, если есть необходимо, языковых и содержательных трудностей. В этих целях обучающимся могут быть предложены задания следующих видов:

- семантизация новых для них лексических единиц;
- контроль понимания новых слов из подкаста с использованием разных видов наглядности;
- составление списка слов, их группировка по тематике;
- формирование лексических навыков в ходе выполнения лексических упражнений;
- контроль усвоения нового лексического материала (тест, диктант).

Второй этап предусматривает прослушивание подкаста и сопровождается выполнением заданий, которые следует давать обучающимся перед прослушиванием аудиотекста. Это могут быть, например, ответы на вопросы по содержанию текста, составление схем, заметок, письменная фиксация заданной информации из текста и др.


Завершающий – третий этап – подразумевает выполнение учащимися заданий, связанных с интерпретацией содержания текста. К этим заданиям могут быть отнесены, например, следующие:

- выбор или подбор заголовка текста;
- составление плана основных действий в тексте;
- пересказ содержания текста (от лица действующего персонажа, из другой временной перспективы и др.);
- продолжение диалога;
- пересказ диалогического текста в формате монолога и др.

Указанные задания могут выполняться обучающимися как на уроке, так и во внеурочное время. Как показывает практика, использование подкастов стимулирует мотивацию школьников к изучению иностранного языка, вызывает у них большой интерес, развивает у них не только коммуникативные, но и творческие навыки и умения. Однако важно, чтобы учитель соблюдал определенный алгоритм данной работы, который представлен ниже (таблица 1).

Таблица 1 – Последовательность работы с подкастом на уроке иностранного языка

| <b>Этап I. ПРЕДТЕКСТОВЫЙ</b>  |  |
|---|--|
| Преподаватель   | Учащиеся   |
| знакомит с алгоритмом действий на уроке   | задают вопросы;<br>знакомятся с новыми словами, создают списки для дальнейшего запоминания   |
| освещает тему, которой посвящен подкаст   |  |
| выписывает новые незнакомые для учеников слова и выражения  |  |
| отрабатывает незнакомые лексические единицы   |  |
| <b>Этап II. ТЕКСТОВЫЙ</b>   |  |
| дает установку на понимание текста (например, выписать основные события, происходящие в тексте)                       | внимательно слушают текст, параллельно выполняя задания учителя;<br>задают вопросы в случае непонимания каких-либо слов, предложений в тексте  |
| включает текст для прослушивания  |  |
| повторно предъявляет наиболее сложные фрагменты аудио-текста  |  |
| следит за выполнением заданий к тексту  |  |
| <b>Этап III. ПОСЛЕТЕКСТОВЫЙ</b>   |  |
| просит учащихся воспроизвести текст   | при возможности воспроизводят текст;<br>выступают с выполненными упражнениями;<br>задают вопросы;<br>объединяются в группы для обсуждения прослушанного текста, чтобы поделиться своими эмоциями и мыслями на иностранном языке;<br>дома выполняют задание учителя |
| проверяет учащихся на понимание текста и его деталей  |  |
| осуществляет контроль правильности выполнения заданий   |  |
| предлагает учащимся разделить текст на смысловые части  |  |
| в качестве домашней работы предлагает учащимся придумать продолжение текста, подготовить его пересказ и выучить слова |  |

Нам представляется, что при правильной организации работы с подкастом урок иностранного языка становится интересным для учащихся, затрагивает их мотивацию и желание работать с новым текстом и выполнить творческие задания. Подбор подкаста – ответственная работа для учителя. Ему следует учитывать при этом как уровень языковой подготовки учащихся и индивидуальные особенности каждого из них, так и актуальность темы предлагаемого подкаста. Поэтому учитель должен быть готов к тому, что работа с подкастами сопряжена с рядом трудностей. Подобрать подкаст, который бы соответствовал уровню владения школьниками изучаемым языком и тематически бы сопряжен с программной темой, требует нередко от учителя больших временных затрат, несмотря на то, что все подкасты маркированы в сети определенным значком . Но эта работа полностью окупится хорошими результатами, которые покажут учащиеся на уроке иностранного языка.

### **Список использованной литературы**

1. Бартош, Д. К. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам; теория и практика: учебное пособие / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, М. В. Харламова. – М.: МГПУ: «Канцлер», 2017. – 220 с.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

**УДК 37.091.33:811`271.1`243**

**И. С. Фомичева**

*(МГОУ, Москва)*

**Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н. В. Акимова**

### **СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*В статье изучаются теоретические основы формирования письменной речи учащихся на иностранном языке. Особое внимание уделяется возникающим проблемам учеников при овладении письменной стороной иноязычной речи на этапе подготовки к экзаменам. Рассматриваются способы решения возникающих учебных затруднений посредством применения различных методов и подходов обучения письменной речи на иностранном языке.*

Владение письменной речью позволяет реально использовать знание иностранного языка, находясь вне языковой среды, общаясь с носителями языка с помощью современных средств коммуникации. Возможность писать личные и официальные письма, необходимость заполнять анкеты, бланки документов, т.е. владение различными функциональными стилями деловой и личной переписки, мотивирует учащихся к активному овладению письменной коммуникацией на изучаемом языке, чтобы иметь возможность в дальнейшем для использовать ее как в профессиональной деятельности, так и в самостоятельной жизни в обществе.

Если мы говорим о выпускниках школ, то мы понимаем, что учащиеся с уровнями владения иностранным языком, определёнными в документах Совета Европы как B1 и B2 (что соответствует повышенному и высокому уровням ЕГЭ) должны владеть целым рядом ключевых умений и навыков в разных видах речевой деятельности, в частности, письма.

Однако письмо на иностранном языке по-прежнему чаще всего выполняет в современном образовательном процессе лишь вспомогательную функцию. Не все УМК в достаточной степени уделяют внимание развитию письменной речи.

Таким образом, можно говорить о противоречии между сложившейся практикой преподавания иностранного языка и требованиями времени, поскольку в 21 веке большая часть коммуникации реализуется не в устной, а именно в письменной форме.

Письменная речь, как средство общения, создает проблемы у обучающихся не только иностранному, но и родному языку. Это связано с тем, что письмо как часть процесса общения затрагивает одновременно и проблемы языка, и проблемы письма [1, с. 17]. Виддоусон к примеру, говорит, что сложность общения в письменной форме заключается не столько в сфере лингвистики, сколько в сфере коммуникативности [2, с. 124]. Общение посредством письма, по его наблюдениям, является интерактивным процессом общения, под которым он подразумевает постоянное взаимодействие между автором текста и читателем. Автор письменного текста выполняет функции и писателя, и читателя. Для учеников это вызывает ряд проблем вне зависимости от того, какой язык ими изучается. Цель учителя в данной ситуации заключается в том, чтобы обучить учеников обоим навыкам, как письму, так и мастерству владения языком.

В данной работе будут рассмотрены эффективные методики преподавания письменной речи и проблемы учеников, возникающие при изучении письменной речи, возможность их ликвидации посредством

применения различных методов и подходов обучения письменной речи.

Единый государственный экзамен, и другие известные системы тестирования иностранных языков, такие как кембриджский IELTS [3], выделяют две основные области для обучения, тестирования и оценки навыков письменной речи – это оценка навыков письма и оценка навыков владения языком. В различных источниках, специализирующихся на обучении иностранному языку, приводятся различные программы и методики по улучшению навыков письма и языка в целом.

Перед каждым пишущим ставятся следующие задачи: определение цели написания текста, формат текста, его тон и стиль [4, с. 78–81]. Другими словами, ученики при написании текста должны четко и ясно понимать цель, с которой они пишут текст, должны использовать соответствующие ситуации тип, стиль и тон, показывающие свое отношение писателя к читателю. Это, в свою очередь, требует знание существующих типов текста, принципы организации текста, риторических структур.

От автора требуется, прежде всего, знание темы, на которую он пишет текст. В зависимости от темы меняется и тип текст – это может быть эссе, письмо, уведомление, заметка, предложение, отчет, статья (в т. ч. научная) и так далее. Опытные авторы имеют возможность эффективно использовать различные типы письменного текста при написании текстов. Задача педагога при обучении письменной речи заключается в помощи ученикам в части достижения ими описанной выше возможности.

Другая составляющая – мастерство владения языком, т.е. умение использовать слова, словообразовательные модели и выражения, соответствующие поставленной задаче, выбор стиля, знание правил правописания; способность использовать большое разнообразие грамматически правильных структур. Отсутствие мастерства владения языком является основной причиной допущения ошибок при написании текста на иностранном языке.

Среди возможных причин неудач в порождении письменного текста можно назвать недостаточное количество времени; медленная скорость письма; боязнь сделать ошибку; отсутствие мотивации и т.д. К этому списку можно добавить еще и социокультурные факторы. Данные факторы должны учитываться преподавателем в процессе обучения, а также при проверке усвояемости материала учениками. Формат, текстовая организация, риторические организации, и тон, и стиль должны преподноситься ученикам в процессе обучения. Понятие тона и стиля для учеников особенно проблематичны, так как на обучение этим аспектам в процессе преподавания как правило,



отводится мало времени (назовем для примера различие между формальным и неофициальным вариантами английского языка).

В задачу учителя входит помощь ученикам в формулировке идеи по теме и обучение их тому, как эти идеи могут быть представлены на письме. Для облегчения процесса обучения письменной речи иностранного языка необходимо мотивировать учеников и создавать спокойную атмосферу.

Рассмотрим один из зарекомендовавших себя приёмов обучения письменной речи [3]. Данный приём условно можно разделить на 3 стадии:

#### *Стадия I*

1) Учитель называет тему сочинения. Тема должна быть сформулирована максимально точно, чтобы избежать двусмысленности или непонимания.

2) Учитель дает задание самостоятельно оценить тему и продумать план, по которому будет писаться сочинение, стараясь не корректировать количество идей и мыслей по данной теме. При этом учителю не следует заставлять студента сразу писать полные, развернутые предложения. Ученику следует придумать опорные фразы и тезисы, на которые в дальнейшем он будет опираться при написании работы и включит фразы в сочинение.

3) Обращение к написанным ранее эссе по данной тематике и другим информационным материалам, для углубленного понимания темы и дальнейшего ее обсуждения. Самостоятельное изучение проблемы позволит ученику накопить фоновые знания, которые в дальнейшем он сможет применять без использования дополнительных материалов. Кстати, подобная деятельность перед написанием сочинения позволяет ученику выявить и ликвидировать лингвистические трудности, если таковые имеются.

#### *Стадия II: Коллективная работа*

1) Класс делится на группы из нескольких человек по собственному желанию. В дальнейшем возможно реформирование группы, если учитель видит, что работа данным составом не будет продуктивной. Формировать группы следует по принципу сильный-слабый студент, для мотивации слабых учеников на работу.

2) Каждой группе рекомендуют выбрать лидера группы и секретаря/репортера.

3) Каждой группе рекомендуется обсудить свои идеи и прийти к единому плану написания работы. Обязанность лидера группы дать возможность всем членам группы участвовать в деятельности. Дальнейшие шаги для каждой группы включают:

а) Упорядочение идей: обсуждение и решение в каком виде группа представит свои идеи аудитории.

б) Расширение идей: подробное рассмотрение идей при помощи доступных вариантов и подготовка чернового варианта работы.

в) Поиск комментариев: предоставление чернового варианта работы другим группам для получения комментариев работы.

г) Редактирование и завершение проекта: после анализа мнений других групп и получения работы обратно, обсудить в своей группе все возможные варианты добавления или исключения информации. Также стоит уделить внимание орфографии и грамматическому написанию работы

д) Итоговая сдача сочинения: после соблюдения всех пунктов работа готова для сдачи преподавателю.

### **Роль учителя**

На данной стадии учителю отводится довольно сложная роль. Ему следует создать в классе атмосферу, способствующую написанию работы. Учителю следует организовать работу группы так, чтобы она происходила командно, а не индивидуально одним студентом группы. Работа построена таким образом, чтобы каждый студент имел возможность участвовать в деятельности группы. Группа приходит к решениям посредством обсуждения и по возможности проводит обсуждение на изучаемом языке.

Учитель должен помочь ученикам вести обсуждение в правильном направлении и в некоторых случаях принимать в нем участие, если группа не против этого. Многие преподаватели считают, что вмешательство в обсуждение написания работы группой помогает студентам улучшить свои навыки письма. На данном этапе учитель может подсказать правильное написание слова или грамматически правильную структуру для предложения. Также, учитель может направить группу, задав вопрос, что поможет при отсутствии у студентов зрелости мысли.

### *Стадия III*

На данной стадии группы представляют свои работы на всеобщее обозрение. Несомненно, учитель должен ее предварительно просмотреть, чтобы оценить содержание и исправить грамматические, орфографические и др. ошибки. Чтение, обсуждение и анализ работы перед классом может стать хорошим методом обучения написанию работ на изучаемом языке, а также способствует взаимодействию разных групп, учит рефлексии и помогает правильно воспринимать критику своей работы.

## Список использованной литературы

1. Myles, J. Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts / J. Myles // Teaching English as a Second Language or Foreign Language. – 2002, № 6 (2).
2. Widdowson, H. G. Explorations in applied linguistics / H. G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1984.
3. IELTS Writing Band Descriptors (Public Version).
4. Sylvia, T. Second language composition instruction / T. Sylvia, B. Kroll (Ed.) // Second language writing: Research insights for the classroom. – 1990.
5. Sood, S. C. Teaching business correspondence / S. C. Sood. – Fortell, 2007. – № 11. – P. 3–6.

УДК 811.133.1`221:378.147(045)

**О. Д. Хузеева**

(МГЛУ, Минск)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. И. В. Чепик*

### **ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПОНИМАНИЮ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Данная статья посвящена проблеме обучения учащихся пониманию невербальных средств диалогического общения на французском языке. Особое внимание уделяется значимости невербальных средств устного иноязычного общения и включения невербального компонента в процесс обучения иностранным языкам. В статье рассматриваются понятия «невербальное общение», «невербальные средства общения»; анализируются особенности взаимодействия вербальных и невербальных средств; определяются принципы разработки комплекса упражнений и заданий по обучению учащихся пониманию невербальных средств диалогического общения на французском языке.*

Известно, что общение является одним из обязательных условий существования и функционирования человека в обществе. Главное в общении – это *взаимодействие* людей, которое протекает в определенной речевой ситуации, определяющей цели, мотивы, способы

и средства коммуникации. Следует подчеркнуть, что процесс общения включает передачу и понимание не только словесной, но и невербальной информации. Данное положение является очень важным для методики преподавания иностранных языков (ИЯ).

В обучении ИЯ (в нашем случае французскому языку) следует уделять особое внимание невербальным средствам общения, так как невербальное поведение французов особенно экспрессивно и эмоционально, характеризуется ярко выраженной жестикულიцией.

Следует отметить, что изучением невербальных средств занимались как отечественные (Е. М. Верещагин, И. Н. Горелов, Г. В. Колшанский, Г. Е. Крейдлин, Н. Г. Баженова и др.), так и зарубежные авторы (Ж. Кальбри, Ж. Мессинжер, П. Шарль, М. Мейснер и др.).

Под термином «*невербальные средства общения*» понимаются коммуникативно-значимые неязыковые сигналы устной французской речи – движения лица и тела говорящего носителя французского языка, т. е. его мимика, жестикულიция, пластика и др. [1].

Невербальные средства общения представляют большой интерес как в методическом (овладение невербальными средствами иноязычного общения), так и в психолого-педагогическом планах, так как возникают в процессе выполнения говорящим сложных мыслительных действий и операций, связанных с выбором речевых единиц, с их вероятностным прогнозированием и с планированием всего сообщения в целом [1].

В настоящее время существуют различные точки зрения на классификацию паралингвистических явлений (А. Пиз, В. А. Лабунская, Е. Н. Резников, В. С. Фатеев и др.). Так, в методической литературе выделяют следующие средства невербальной коммуникации: *паралингвистические* (интонация, паузация, дикция, темп); *экстралингвистические* (смех, стук в дверь); *кинестические* (жесты, мимика, контакт глаз); *проксемические* (позы, телодвижения, дистанции) [2, с. 34].

Анализ научной литературы по теме исследования позволяет выделить три группы *подходов* к вопросу о взаимодействии вербальных и невербальных средств общения: 1) невербальные средства рассматриваются совместно с вербальными; 2) невербальные средства функционируют автономно; 3) приоритет невербальных средств над вербальными.

На наш взгляд, важной задачей обучения является адекватная реакция учащихся в ситуации межкультурного общения, способность декодировать информацию, заложенную в жестах, мимике, движениях и др. Таким образом, *понимание* является главной функцией

в межкультурном общении. Выявление культурных особенностей изучаемого языка должно быть специальной методической задачей. Кроме того, сопоставление невербальных средств общения на родном (русском/белорусском) и иностранном (в нашем исследовании – французском) языках способствует выделению отличительных особенностей и пониманию французской культуры.

Обучение учащихся пониманию невербальных средств общения осуществляется с помощью специальных упражнений и заданий, разработанных с учётом следующих принципов: *ситуативности, функциональности, системности, наглядности и имитации, дифференциации с родной культурой, частотности.*

*Принцип ситуативности* обеспечивает реализацию аудиторного иноязычного общения в различных ситуациях.

*Принцип функциональности* предполагает обучение невербальным средствам общения, которые активно используются представителями французской культуры, существуют в сознании носителей языка, и исключение нестабильных, неустойчивых невербальных средств (например, «почёсывать руку или ногу»). В этой связи, учащихся следует обучать пониманию *типичных жестов* французского народа.

В соответствии с *принципом системности* изложение материала должно доводиться до уровня системности в сознании учащихся. Процесс обучения пониманию невербальных средств общения на французском языке будет успешней и результативней, если он состоит из отдельных последовательных шагов и отличается непрерывностью.

*Принцип наглядности и имитации* предполагает ведущую роль учителя французского языка как эталона невербальных действий учащихся. Учитель выступает как образец для подражания не только речевых, но и неречевых действий учащихся. Также в качестве наглядности могут быть использованы рисунки, фотографии, видеосюжеты, видеофильмы и др. Использование в качестве наглядности учебных и аутентичных видеозаписей сможет продемонстрировать поведение носителей языка в конкретной ситуации общения.

*Принцип дифференциации с родной культурой* находит свою реализацию в сопоставительном анализе русских и французских невербальных средств. Известно, что не обращая внимания на возможное влияние родной культуры, сложно добиться существенных результатов в обучении. Опираясь на родную культуру, указывая на ее отличительные особенности в сопоставительном плане, можно достичь ясного понимания соответствующих явлений в иноязычной культуре.

Понимание невербальных средств иноязычного диалогического общения требует многократного выполнения специальных упражнений и заданий.

На наш взгляд, обучение учащихся пониманию невербальных средств устного общения на французском языке включает следующие этапы: 1) *ознакомительный*; 2) *тренировочный*; 3) *моделирующий*.

Первый ознакомительный этап обучения целесообразно начать с *вводной беседы и ознакомления с жестами, используемыми носителями французской культуры*. Вводная беседа может сопровождаться компьютерной презентацией или видеосюжетом. Целью беседы является привлечение внимания учащихся к национально-культурным особенностям общения французов, знакомство с классификацией и функциями невербальных средств. В ходе данной беседы учащиеся должны прийти к выводу о необходимости изучения невербальных средств, должны узнать об их значимости.

После вводной беседы необходимо познакомить учащихся с наиболее типичными жестами, мимикой и др. Этот этап включает ознакомление с невербальными средствами и начало формирования навыков их узнавания путем соответствующей тренировки. Упражнения и задания *ознакомительного этапа* ориентированы на понимание невербальных средств и их последующий анализ и способствуют постепенному и последовательному усвоению отдельных компонентов невербального общения. В процессе использования подготовительных упражнений и заданий учащиеся выполняют следующие действия с неязыковым (невербальным) материалом: осмысление, понимание и дифференциация.

К таким упражнениям относятся:

1) Exercices de connaissances:

- *observez le(s) gestes du dessin*;

- *observez le(s) gestes du prof*;

- *observez le(s) gestes et le(s) mimiques des personnes (du film vidéo) et écoutez l(es) énoncé(s) auquel(s) il correspond*.

2) Observez le geste du dessin et lisez l'énoncé auquel il correspond:

a) указательный палец слегка оттягивает нижнее веко;

b) средний и указательный палец скрещены.

На *втором этапе* целесообразно использовать тренировочные упражнения с максимальной опорой на образец: заполнение пропусков, дополнение вербальных фраз невербальными средствами общения, логическое соотнесение вербальных и невербальных средств. Тренировочные упражнения включают следующие виды заданий:

1) имитационные:

Exercices de connaissances et d'exploitation :

- mimez le geste du prof et répétez l'énoncé auquel il correspond;
- mimez le geste du personnage du film et répétez l'énoncé auquel il correspond;
- mimez le geste du personnage du dessin et lisez l'énoncé auquel il correspond.

2) дифференцировочные:

Observez les gestes et les mimiques de ces personnes. Dites à quels énoncés ils correspondent. Dans votre culture faites-vous la même chose ? Si non, quelle est la différence ?

*Michelle parle à son client qu'il connaît bien*

- Salut. Ça va ?
- Ça va très bien. Et toi ?
- Très bien. Est-ce que tu as passé un bon week-end ?\* (большой палец поднимается на уровне груди).
- Comment vont les affaires? Tu as reçu notre nouveau catalogue ?
- Oui, je l'ai bien reçu hier matin \*(большим пальцем указывают назад).
- Alors, qu'est-ce que tu vas commander ? je te propose notre dernier modèle. Bon, à bientôt et bonne journée.

3) подстановочные:

Écrivez le numéro de l'image près du texte correspondant:

- 1) du fric; 2) il a un poil dans la main); 3) motus et bouche cousue;
- 4) se tourner les pouces.



4) трансформационные:

Прослушайте ряд слов, составьте из них фразу на французском языке, сопроводив ее соответствующим невербальным средством.

- Cet/têtu/ homme/ être/ comme/ mule/ une ;
- Etre/ pieds/ on/ et/ à/ manger/ son/ poings/ liés ;
- Tourner/ ça/ ne/ rond/ pas.

Основная цель моделирующего этапа обучения учащихся заключается в понимании невербальных средств диалогического

общения на французском языке, развитие умений полно и однозначно воспринимать естественное иноязычное общение. Упражнения данного этапа носят продуктивный характер. В силу специфических особенностей моделирующих упражнений – презентации в них реальных ситуаций общения, все упражнения данной серии выполняются на основе аудиовизуальных средств и состоят из нескольких частей: *прослушайте видео без изображения, просмотрите видео без звукового ряда, соотнесите вербальную и невербальную информацию после просмотра со звуковым рядом.*

Дальнейшее развитие умений понимания невербальных средств устного общения предполагается в речевом взаимодействии учащихся со своими сверстниками, преподавателем, носителями французского языка.

Таким образом, невербальные средства общения оказывают существенное влияние на процесс усвоения иностранного языка, взаимодействуя в ходе речевой деятельности, они выступают своеобразным ориентиром и организатором устного общения на уроке иностранного языка. Главным является при этом становление у учащихся не только речевых навыков и умений, но и неречевого поведения, что тем самым приближает процесс общения к аутентичному.

### Список использованной литературы

1. Баженова, Н. Г. Невербальные средства общения в преподавании французского языка в педагогическом вузе / Н. Г. Баженова // ИЯШ. – 2013. – № 1. – С. 59–61.

2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

3. Баженова, Н. Г. Методика обучения невербальным средствам общения в курсе французского языка: Автореферат дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Н. Г. Баженова – М., 2000. – 26 с.

4. Лабунская, В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 592 с.

5. Calbris, G. Des gestes et des mots pour le dire / G. Calbris, J. Montredon. – P.: Clé Internationale, 1986. – 159 p.

6. Chétochine, G. La vérité sur les gestes / G. Chétochine. – Paris: Groupe Eyrolles, 2008. – 241 p.



**М. М. Чашко**

*(МГЛУ, Москва)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Ф. Коряковцева*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНО-КОНТЕКСТНОГО ФОРМАТА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ООН В ПРОДУКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Уточняются понятия «продуктивное образование» и «студенческая Модель ООН» Описываются этапы подготовки и проведения студенческой Модели ООН; трудности, возникающие при ее использовании и рекомендации по их преодолению. Предлагаются критерии оценки продуктов речевой деятельности участников Модели. Показывается эффективность использования формата Модели для развития и контроля иноязычной компетенции учащихся.*

Успешный процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции предполагает выстраивание образовательного процесса таким образом, чтобы учащийся смог не только овладеть набором определенных знаний и умений, позволяющих решать коммуникативные задачи на иностранном языке, но также имел возможность развивать творческое мышление и личностный потенциал.

Такой характер образовательного процесса определяется как *продуктивное образование* – тип образования, обеспечивающий овладение предметным знанием в ходе создания обучающимся собственных образовательных продуктов одновременно с включением его в научные и культурно-исторические процессы в качестве их полноправного участника [1; 2]. Эффективное развитие продуктивной учебной деятельности учащихся предполагает использование в образовательном процессе продуктивных образовательных технологий.

Целью нашего исследования является оценка эффективности использования студенческой Модели ООН, как формата продуктивной образовательной технологии для развития и контроля иноязычной компетенции студентов-лингвистов.

Модель представляет собой академическое моделирование работы комитетов Организации Объединенных Наций, целью которого является получение и/или углубление знаний студентов-участников в области международных отношений, дипломатии, политики, экономики, межкультурной коммуникации и международного сотрудничества.

Согласно данным Американской Ассоциации Объединенных Наций за 2012 год, около 400 000 студентов по всему миру ежегодно принимает участие в Модели ООН [3, с. 34]. Одна из самых широко практикуемых Моделей ООН ежегодно собирает более 5000 студентов со всего мира в штаб-квартире ООН в Нью-Йорке для участия в моделировании работы основных органов ООН в роли представителей делегаций стран-членов организации [4]. В России самой крупной Моделью ООН, ежегодно собирающей около 700 российских и иностранных участников, является Модель, организуемая университетом МГИМО. Участники Модели ООН в МГИМО имеют возможность выступить в роли делегата или организатора заседаний в одном из 12 комитетов ООН, на одном из 6 предлагаемых официальных языков Организации Объединенных Наций: английском, арабском, испанском, китайском, русском и французском.

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется, во-первых, необходимостью совершенствования приемов и форматов обучения иностранным языкам в профессиональных целях, во-вторых, популярностью формата студенческая Модель ООН.

В рамках исследования нами в 2016 г. была проведена экспериментальная проверка эффективности Модели, основным этапом которой стало моделирование заседания Социального, культурного и гуманитарного комитета ООН по проблеме «Сирийский кризис: защита культурного и артистического наследия Сирии (рабочий язык – английский). В проверке приняли участие преподаватели и студенты образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», направление подготовки – Лингвистика, 1-2 курс, уровень – Бакалавриат.

Проверка эффективности модели включала следующие этапы:

– подготовительный этап – подготовка и проведение серии ознакомительных занятий об ООН и Модели ООН с учащимися, а также заочная подготовка организаторов и участников Модели;

– основной этап, на котором на основе разработанного поэтапного описания видов и целей деятельности участников-студентов и участников-преподавателей моделируется заседание одного из комитетов ООН;

– заключительный этап, содержащий оценку продуктов речевой деятельности участников по разработанным критериям (письменная работа “*position paper*”, монолог “*opening speech*”, участие в проблемном обсуждении), а также анкетирование и интервью с участниками.

В процессе работы со студентами в рамках данного формата были выработаны способы преодоления возможных информационных трудностей, возникающих у студентов:

– проведение серии ознакомительных занятий:

а) возможные темы занятий: «История возникновения ООН и миссия ООН на современном этапе», «Развитие Модельного движения: образовательные инициативы, программы и практические семинары в рамках Модели ООН», «Проблемы мирового значения на повестке дня», «Как стать делегатом Модели ООН: подготовка “position paper”, “opening speech”, правила процедуры проведения заседаний»;

б) предлагаемые виды работы на занятиях:

1. подготовка тематических презентаций;

2. просмотр ознакомительных видео об ООН и Модели ООН (“Behind the scenes of the UN General Assembly”, “A Different Perspective on the General Assembly”, “How to MUN”);

3. выполнение упражнений по видео индивидуально и в группе (UN Mind map; UN Vocabulary bank; filling in the gaps with key words/phrases from the video; recalling the procedure of the Debate and how Delegates act during each stage of the Debate);

4. обсуждение требований, предъявляемых к проведению исследования по представляемым участниками странам по теме заседания и оформлению данного исследования в формате письменной работы “Position paper”; подготовке вступительной речи делегатов “Opening speech”, а также к участию делегатов в проблемном обсуждении.

– обеспечение студентов информационными источниками и образовательными ресурсами для подготовки и участия в Модели ООН в качестве делегата (официальный сайт ООН: <http://www.un.org/ru/index.html>; сайт образовательной инициативы ООН “UN4MUN”: <https://outreach.un.org/mun/>; сайт образовательного портала о Модели ООН BestDelegate.com: <http://bestdelegate.com/about/>; сайт Института Модели ООН (Model United Nations Institute): <http://mun.bestdelegate.com/> и др.);

– ознакомление с перспективами развития участников в рамках Модели ООН: от делегата до организатора;

– ознакомление учащихся с перспективами участия в масштабных моделях, таких как: Модель ООН в России (МГИМО, МГУ и др.) и за рубежом (Harvard MUN, Word MUN, Global MUN и др.);

– вознаграждение студентов-участников модели, к примеру: запись в волонтерской книжке, вручение памятных сертификатов, награждение в различных номинациях: “Best Delegate”, “Best Position paper”, “Best Presentation”, “Best Diplomat” и др.

На основном этапе экспериментальной проверки нами было проведено моделирование заседания Социального, культурного и гуманитарного комитета ООН по проблеме «Сирийский кризис: защита культурного и артистического наследия Сирии».

Для заключительного этапа нами были разработаны критерии оценивания продуктов речевой деятельности участников Модели, и проведена оценка работ студентов по данным критериям. Были оценены следующие виды работ:

– подготовка письменной работы, отражающей результаты проведенного участником заседания исследования по представляемой им стране “position paper” (критерии оценивания: содержание, оформление (структура и организация текста), лексика, грамматика и орфография);

– презентация короткого монолога “opening speech” (критерии оценивания: содержание, оформление, культура речи, грамматика, произношение);

– участие в проблемном обсуждении/дискуссии (критерии оценивания: содержание, взаимодействие, грамматика, произношение).

Результаты исследования показали, что использование формата студенческой Модели ООН: позволяет развивать и контролировать речевую деятельность учащихся на иностранном языке; обеспечивает включение учащихся в определенный социокультурный контекст, расширяет знания участников об истории, культуре, экономических и политических отношениях разных стран. Кроме того, Модель более детально знакомит с текущей международной обстановкой и деятельностью международных организаций; способствует развитию исследовательских, поисковых и аналитических умений, а также общему интеллектуальному развитию учащихся; дает возможность направить учащихся на самостоятельное добывание знаний в целях решения конкретной проблемы и накопление опыта их использования; позволяет привлечь учащихся к участию в проблемной дискуссии, включающей как индивидуальную, так и коллективную работу над проблемной задачей, не имеющей однозначного решения. Наконец, формат Модели способствует развитию умений выступления на публике и ведения обсуждения проблем международного значения; способствует развитию познавательных и созидательных способностей учащихся, раскрытию их творческого потенциала; мотивирует учащихся к участию в качестве делегата и организатора в мероприятиях на более масштабных, в том числе международных, площадках в будущем.

### **Список использованной литературы**

1. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.

2. Хуторской, А. В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

3. Zenuk-Nishide, L. Rational and Theoretical Foundation for a Model United Nations Class / L. Zenuk-Nishide // Journal of foreign studies. – 2014, vol. 64, № 2. – P. 34–44.

4. National Model United Nations History [online]. Mode of access: [http://www.nmun.org/board/NCCA\\_History.pdf](http://www.nmun.org/board/NCCA_History.pdf). – Date of access: 08.02.2017.

**УДК 37.091.3:811'243:004.9**

**Н. И. Черняк**

*(ГГУ им Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: ст. преподаватель А. С. Леменкова*

## **К ВОПРОСУ О РОЛИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье идет речь о роли информационных технологий на уроке иностранного языка. В исследовании выявлены основные преимущества рационального применения мультимедиа в обучении иностранным языкам. Особое внимание уделено тому, на каких этапах учебного процесса используются мультимедийные средства.*

В современном обществе все больше возрастает роль иностранных языков. Знание иностранного языка дает молодежи возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности потенциал обширных ресурсов глобальной сети Интернет, а также работать с информационными и коммуникационными технологиями и мультимедийными средствами обучения.

Создание иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам в школе является одной из важных проблемных задач методики на сегодняшний день, с которой в первую очередь связана реализация массового обучения основным видам речевой деятельности: чтению, письму, аудированию и говорению. Для достижения этой цели используются мультимедийные средства обучения или информационные и коммуникационные технологии (ИКТ).

Информационные технологии – совокупность технических устройств с педагогическим обеспечением, применяемых в учебно-воспитательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации.

ИКТ объединяют два понятия: технические устройства (аппаратура) и дидактические средства обучения (носители информации), которые с помощью этих устройств воспроизводятся [1. с. 73].

Функции информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе многообразны. Не все функции могут быть присущи тем или иным ИКТ в полном объеме.

**Первая** из функций ИКТ – *коммуникативная*, функция передачи информации.

**Вторая** – *управленческая*, предполагающая подготовку учащихся к выполнению заданий и организацию их выполнения, получение обратной связи в процессе восприятия и усвоения информации и коррекцию этих процессов.

**Третья** – *кумулятивная*, т. е. хранение, документализация и систематизация учебной и учебно-методической информации.

**Четвертая** – *научно-исследовательская* функция, связана с преобразованием получаемой с помощью ИКТ информации учащимися с исследовательской целью и с поиском вариантов использования технических средств обучения и воспитания педагогом, моделированием содержания и форм подачи информации.

Рациональное применение мультимедиа в обучении иностранным языкам позволяет:

1) восполнять отсутствие естественной иноязычной среды на всех этапах обучения;

2) более полно реализовывать важный дидактический принцип наглядности;

3) осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика;

4) создавать лучшие условия для контроля знаний;

5) обеспечивать ускоренное формирование и развитие навыков слухового самоконтроля;

6) максимально задействовать аналитические и имитационные способности учащихся, полнее использовать их внутренние ресурсы;

7) выполнять различные виды упражнений со всеми учениками одновременно.

Основное назначение ИКТ – улучшение процесса обучения иностранному языку, ведь именно информационные технологии помогают ускорить процесс усвоения лексических единиц и речевых образцов и подготовить учащихся к применению знаний на практике.

Современные средства обучения могут также создавать на уроке иностранного языка искусственную иноязычную среду, выполняя некоторые функции преподавателя: задавать вопросы, рассказывать, диктовать и другое. То есть информационные и коммуникационные

технологии частично освобождают преподавателя от трудоемкой работы по автоматизации речевых навыков и создают дополнительное языковое окружение на уроке.

Однако не стоит забывать, что ИКТ никогда не заменят преподавателя полностью. Ведь только учитель может изучить и определить возможности каждого ученика как в интеллектуальной, так и в коммуникативной сферах.

Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу учащихся. Когда ученики выполняют задания самостоятельно, инновационные средства обучения помогают закрепить и автоматизировать речевые навыки и умения, полученные на занятиях. Большую помощь при обучении фонетики, формированию артикуляции, для повышения мотивации учащихся к изучению английского языка оказывают программы «Профессор Хиггинс. Английский без акцента», «Английский язык от А до Z», «Английский язык. Я и моя семья». Звуки, слова, словосочетания и предложения воспринимаются учащимися на слух и зрительно. Учащиеся имеют возможность наблюдать на экране компьютера за артикуляционными движениями и воспринимать на слух правильную интонацию.

Не менее важной является задача приобщения школьников к культурным ценностям народа – носителя языка. В этих целях большое значение имеет мультимедиа.

Мультимедийные средства – это программные и аппаратные средства, обеспечивающие воспроизведение на экране дисплея видеoinформации (со звуковым сопровождением), записанной на компакт-диске (CD-ROM), полученной по компьютерной сети, электронной почте, каналам телевизионного вещания [2].

Мультимедийные средства используются в школе на различных этапах учебного процесса: при объяснении учителем нового материала, при закреплении его учащимися, во время повторения изученного материала и при проверке учителем знаний учащихся, а также во внеклассной или факультативной работе. Например, на этапе контроля знаний ученики проходят на компьютере проверочный тест на тему «Артикли в английском языке», который рассчитан на 20 минут. Они должны выбрать один из предложенных вариантов ответа (*Give me ... cigarette. Choose the right answer: a) the, b) a, c) –*; и т. д.). После того как ученики выполняют тест, компьютер исправляет ошибки [3].

ИКТ помогают развивать у учащихся умение сравнивать, анализировать, делать выводы, так как на наглядном примере можно указать разные ракурсы изучаемых объектов. Например, при объяснении темы «Словообразование» учитель может на интерактивной доске

показать примеры образования слов в родном и иностранном языках. Например, способы словообразования в русском языке: приставочный (записать), суффиксальный (медвежонок), и т. д. Словообразование в английском языке: *with prefix* – приставочный (*believable* – *unbelievable*), *with suffix* – суффиксальный (*police* – *policeman*) и т. д. После объяснения темы, ученики выполняют упражнения на компьютере для контроля понимания нового материала: *form adjectives from nouns using the correct suffix and don't forget about spelling rules (luck – lucky, friend – friendly)*.

В учебной практике как традиционные, так и современные средства обучения обладают возможностями развития творческих способностей учащихся и усвоения ими знаний на высоком уровне, осмысления и интерпретации. Информационные и коммуникационные технологии позволяют широко использовать электронные учебные пособия, в которых учащиеся в процессе усвоения информации или ее закрепления и обобщения могут что-либо дописывать, дорисовывать, заполнять.

Учащиеся с помощью мультимедиа и информационных и коммуникационных технологий могут тренировать и нарабатывать навыки, проверять свои знания в той или иной сфере, определять оптимальный для себя темп изучения материала и возвращаться к пройденному материалу столько, сколько им необходимо.

К примеру, учащиеся могут проверить свои знания по пройденному материалу с помощью теста на компьютере. Учитель раздает ученикам логин и пароль, если в этом есть необходимость, и указывает сайт, на котором учащиеся должны пройти тест по теме «Артикли». На тест, состоящий из 10 вопросов, дается 5 минут. По истечении времени программа показывает ключи к заданиям. (*1. This is \_\_\_\_\_ house that Jack built. Choose the right answer: a) an, b)a, c) the, d)-; The correct answers: 1 – c;*).

Еще одним немаловажным фактором использования мультимедиа и ИКТ в обучении иностранным языкам является возможность общения учащимся на иностранном языке со своими сверстниками, проживающими в стране изучаемого языка, а также обмен информацией о культуре, традициях и обрядах своих стран; интересных событиях, новостях, открытиях. То есть информационные и коммуникационные технологии способствуют получению фоновых знаний, расширению кругозора детей и даже преодолению психологического барьера учащимися.

Задачи модернизации образования не могут быть решены без оптимального внедрения информационных технологий во все его сферы. Использование ИКТ дает толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности учащихся, что ведет к их



осуществлению на более высоком уровне. Работа с компьютером должна быть организована так, чтобы с первых же уроков начальной ступени обучения она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребностно-мотивационного плана деятельности школьников, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучаемому предмету. Правильно организованная работа учащихся с компьютером может способствовать, в частности, росту их познавательного и коммуникативного интереса, что, в свою очередь, будет содействовать активизации и расширению возможностей самостоятельной работы обучаемых по овладению английским языком как на уроке, так и во внеурочное время.

Таким образом, разумное использование мультимедиа и ИКТ на уроках иностранного языка на сегодняшний день может способствовать формированию языковых компетенций, развитию творческого мышления и, самое главное, стремлению к постоянному совершенствованию и саморазвитию.

### **Список использованной литературы**

1. Полякова, Т. Ю. «Английский язык для диалога с компьютером» / Т. Ю. Полякова. – М.: Высшая школа, 2001. – 190 с.

2. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/37755/мультимедиа>. – Дата доступа: 24.09.2017.

3. Невструева, О. В. Применение ТСО на уроках английского языка [Электронный ресурс] / О. В. Невструева. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2013/12/17/primenenie-tso-na-urokakh-angliyskogo-yazyka>. – Дата доступа: 24.09.2017.

**УДК 372.881.111.1**

**Д. А. Чубукова**  
(МГОУ, г. Москва)

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

### **ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В ОТНОШЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШВЕЙЦАРИИ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРОГРАММАХ**

*Статья содержит описание системы образования в Швейцарии в части распространения дисциплины «Английский язык». Выделяются*

*основные программы, в которых изучается английский язык как иностранный, анализируется степень представления данной дисциплины в общеобразовательных и частных школах Швейцарии. Выделяется уровень и качество преподавания английского языка как иностранного в государственных общеобразовательных учреждениях.*

Современный процесс модернизации российского образования ставит в качестве обязательного достижения выход учащихся на межкультурное взаимодействие через приобщение к таким действиям, которые обеспечили бы вхождение выпускников российских школ в мировое поликультурное пространство. Между тем до сих пор наблюдается влияние прежней системы советского образования, с ее «закрытым» типом преподавания, при котором учащиеся на занятиях иностранного языка получали возможность вступления в иноязычный диалог исключительно с учителем и с одноклассниками. Это обстоятельство тормозит создание эффективных подходов к овладению иностранным языком как одним из наиболее востребованных способов для вступления в межкультурное взаимодействие со сверстниками других стран.

В настоящее время отечественная теория обучения иностранным языкам рассматривает в качестве своих приоритетов аутентичное иноязычное общение, а в качестве цели обучения иностранным языкам – формирование у школьников способности не только к межличностному, но и межкультурному взаимодействию [1, с. 56]. В этой связи особую актуальность приобретает изучение опыта европейских образовательных систем, среди которых особое место занимает система образования Швейцарии, демонстрирующая богатый ресурс в области преподавания английского языка как языка международного сотрудничества, экономики, торговли и межкультурного взаимодействия.

Как известно, образование в Швейцарии является всемирно известным залогом качества подготовки специалистов в разнообразных видах наук и прикладных специальностей. Отличительной чертой швейцарской системы образования является то, что ее образовательные программы чрезвычайно гибки и многообразны. Как пишет В. Б. Могутин [2, с. 72], они предлагают обучающимся по завершению основного общего образования достаточную степень свободы профессионального выбора. Свидетельства об образовании, полученные в образовательных учреждениях Швейцарии, обладают общепризнанным статусом не только внутри страны, но и за рубежом.

На основании исследования Л. Н. Даниловой, к началу XXI века в Швейцарии функционируют образовательные учреждения, работающие

в соответствии со стандартами, принятыми на международном уровне. Несмотря на то, что общее образование в Швейцарии, в зависимости от территориальной принадлежности, может осуществляться на немецком или французском языках, система высшего образования предлагает организацию обучения на четырех распространенных европейских языках: немецком, французском, итальянском и английском [3, с. 151].

Эффективность швейцарской образовательной системы обусловлена тем, что в ее основу заложены ключевые идеи известных педагогов-реформаторов (О. Декроли, Я. Корчак, П. Лапи), согласно которым школа рассматривается как социальный институт, предлагающий передовые идеи, наиболее интересные всем участникам образовательного процесса [4, с. 53]. Более того, современная образовательная система Швейцарии допускает межкультурный компонент, в котором можно обнаружить черты англо-американской, французской, немецкой школ.

Необходимо отметить, что система образования в Швейцарии напрямую связана с уникальной политической организацией этого государства. Федеральное Министерство образования в Швейцарии отсутствует. Образовательные учреждения всех ступеней регулируются на кантональном и местном муниципальном уровнях с учетом потребностей и особенностей данного региона. Это касается, в частности, и выбора иностранного языка [5, с. 134].

Так, например, в западных и центральных частях Швейцарии, которые более других вовлечены в процессы международной торговли и сотрудничества, превалирующее значение имеет изучение английского языка, так как он уже давно стал универсальным средством ведения международных переговоров и взаимодействия между странами. В восточных и северных регионах английский язык также представлен, но он несколько уступает по своей востребованности немецкому, итальянскому или французскому языкам, т. е. языкам пограничных со Швейцарией стран.

Образование является для Швейцарии одним из приоритетных направлений для развития. Учитывая, что на данный момент Швейцария является одним из наиболее востребованных европейских государств в вопросах экспорта товаров и обмена технологий, изучение иностранных языков выступает в качестве национальной прерогативы [6]. При этом, учитывая, что государство финансирует до 90% расходов на образование всех уровней, общеобразовательные и частные школы Швейцарии имеют возможность оснащения достаточно продвинутыми и современными технологиями обучения иностранному

языку. Географическое местоположение государства в Европе позволяет регулярно организовывать и проводить международные ученические и научно-исследовательские конференции, съезды и собрания, на которых лучшие ученики представляют результаты собственных исследований, используя в этих целях английский язык. Все это ведет к повышению уровня обучения этому языку как иностранному [7, с. 83].

Как известно, Швейцария включает 26 кантонов. На рис. 1 представлены в наглядном виде данные о количестве кантонов, в которых преобладают те или иные государственные языки [8, с. 61]:

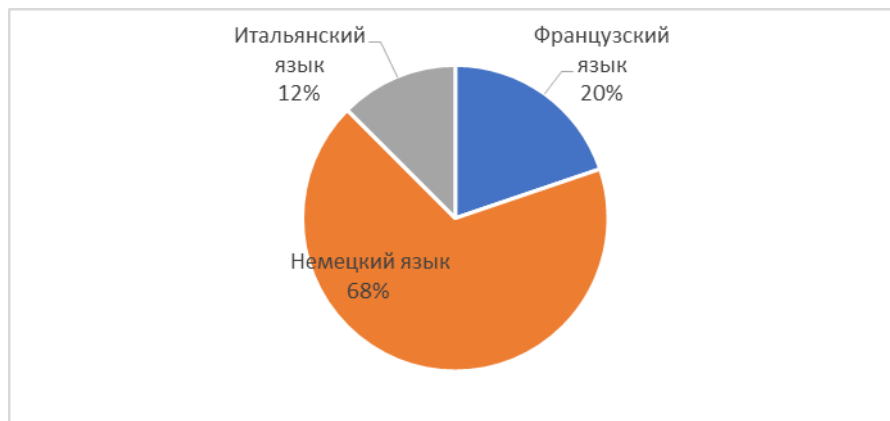


Рисунок 1 – Выраженность государственных языков в кантонах Швейцарии

Как видно из данного рисунка, английский не входит в систему государственных языков населения государства. Тем не менее, абсолютно во всех образовательных программах он является одним из основных или первых иностранных языков, которые подлежат для освоения учащимися, начиная с начальной школы. В настоящее время уроки английского языка в качестве дополнительных занятий вводятся в некоторых частных детских садах в центральной и западной части Швейцарии [9, с. 84].

Более чем 240 частных школ, а также все государственные общеобразовательные школы включают изучение двух иностранных языков, из которых английский, наряду с государственными языками, является обязательной дисциплиной для освоения учащимися [6].

В Швейцарии отсутствует единая для всех школ образовательная программа. К числу конкретных программ, предусматривающих обучение английскому языку, можно отнести:

– программу «Matura», которая включает в себя 13-15 дисциплин, среди которых изучается родной язык, два иностранных языка, включая английский;

– программу «Abitur», аналогичная образовательной программе Германии, в рамках которой обучение ведется на немецком языке, но английский язык выступает в качестве обязательной дисциплины;

– программу «Baccalaureat», которая реализуется на французском языке и предполагает получение аттестата о среднем образовании с возможностью поступления в университет для получения диплома бакалавра и в рамках которой английский язык является не обязательным, а опциональным учебным предметом;

– программу «Maturita», позволяющая учащимся переходить в старшую среднюю школу, которая осуществляется на итальянском языке и допускает изучение английского языка как иностранного по выбору [3, с. 156].

Кроме выделенных наиболее распространенных программ существуют специальные англоязычные образовательные программы, соответствующие британскому стандарту среднего образования “A-level” [6]. Все частные школы имеют англо-американские отделения, которые предоставляют возможность обучения школьников на английском языке. Данные отделения, как правило, крайне популярны среди иностранцев, переехавших в Швейцарию на постоянное место жительства.

Таким образом, система образования в Швейцарии отвечает высоким требованиям к качеству подготовленности выпускника не только на уровне школы, но и на уровне международного сотрудничества. В Швейцарии существует практика ведения уроков на немецком, французском и итальянском языках с возможностью изучения английского языка как обязательной дисциплины, а также как второго иностранного языка по выбору. Кроме этого, частные школы предлагают также обучение в условиях англо-американского отделения, где все обучение ведется на английском языке. Подобная практика позволяет учесть особенности того или иного кантона в структуре страны, и выработать наиболее оптимальный подход к организации образования на всех ступенях.

### **Список использованной литературы**

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

2. Могутин, В. Б. Швейцария: большой бизнес маленькой страны / В. Б. Могутин. – М.: Познание, 2015. – 236 с

3. Данилова, Л. Н. Развитие общего образования в Швейцарии во второй половине XX века / Л. Н. Данилова // История зарубежного образования и педагогики. – 2013, № 1. – С. 149–159.

4. Педагогика народов мира: История и современность. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 576 с.

5. Попкевиц, Т. Политическая социология образовательных реформ: Власть / знание в образовании, подготовке учителей и исследовании. Пер. с англ. / Т. Попкевиц. – М.: Центр социологии образования РАО, 2008. – 366 с.

6. CIVIC, ICCS: программы и стандарты школьного образования // Medelle. Swiss consulting group [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education-medelle.com/articles/civic-iccs-programmi-i-standarti-schkolnogo-obrazovaniya.html>. – Дата доступа: 23.10.2017.

7. Шаффхаузер, Р. Д. Основы швейцарского общинного права на примере общинного права кантона Санкт-Галлен / Р. Д. Шаффхаузер. – СПб.: Дружба народов, 2016. – 324 с.

8. Драгунов, Г. П. Швейцария: история и современность / Г. П. Драгунов. – М.: Международное право, 2008. – 347 с.

9. Школьные реформы в развитых странах Запада. – М.: Знание, 2012. – 235 с.

**УДК 372.881.111.1**

**Ю. В. Шлыкова**

*(НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород)*

*Научный руководитель: д-р. пед. наук, проф. А. Н. Шамов*

### **ВНЕДРЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье рассматриваются инновационные технологии в обучении иностранному языку как средство повышения уровня мотивации у младших школьников. Описаны результаты экспериментального обучения, которые доказывают выдвинутую автором гипотезу о положительном влиянии современных технологий на процесс обучения.*

На современном этапе можно наблюдать влияние технологий на все сферы человеческой жизни: от политики до образования.

Информация и коммуникативные технологии плотно вошли в нашу жизнь. Вместе с этим, можно наблюдать снижение интереса младших школьников к изучению учебных дисциплин, и иностранный язык не исключение. Несмотря на то, что ведущей деятельностью у младших школьников является учебная, с развитием информационных технологий многие традиционные формы обучения их не привлекают.

Традиционные формы обучения сильно отстают от современных технических средств. Младшим школьникам, например, не так интересно рассматривать картинки и слушать монотонный голос учителя. По нашему мнению, именно современные компьютерные технологии помогут привлечь интерес школьников к изучению иностранного языка и активизировать их психически-познавательные процессы. Даже ФГОС ориентирует на использование компьютерных технологий, однако до сих пор не доказано, что именно это замотивирует обучающихся на учебную деятельность. Таким образом, проблема использования компьютерных технологий достаточно актуальна, и требует дополнительного внимания, в том числе, проведения экспериментальной проверки.

Теоретическая и практическая значимость, недостаточная разработанность методологии и методики использования компьютеров в изучении иностранного языка явились причиной выбора проблемы исследования.

Цель настоящего исследования – определить мотивационный потенциал детей к использованию компьютерных технологий на уроках иностранного языка.

В соответствии с целью была выдвинута следующая гипотеза: использование компьютерных технологий на уроках иностранного языка положительно повлияет на мотивационный потенциал детей и, соответственно, повысит эффективность обучения.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы были поставлены следующие задачи:

1. Определить значение понятий «технология» и «компьютерная технология».
2. Рассмотреть многообразие компьютерных технологий и определить мотивационный потенциал обучающихся.
3. Осуществить экспериментальное обучение.

Компьютерные или информационные технологии – совокупность методов, производственных процессов, программно-технических и лингвистических средств, интегрируемых с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей. [1, с. 61] Невозможно

представить себе современное общество без компьютерных технологий. Компьютеры помогают человеку в работе, развлечении, образовании и научных исследованиях.

Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют активизировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы студентов [2].

Компьютеризация обучения оказывает значительное влияние на все компоненты современной образовательной системы и, в частности, на дисциплину «Иностранный язык»: ее цели, задачи, содержания, методы и технологию.

Специфика предмета «Иностранный язык» заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения являются не основы наук, а способы деятельности – обучение различным видам деятельности. Так как обучать речевой деятельности можно лишь с помощью живого общения и в условиях языковой среды, то именно компьютерные технологии позволяют нам заменить общение человека и искусственно создать необходимую речевую среду.

При этом к перечисленным выше достоинствам компьютерных технологий можно добавить следующие:

1. Они предоставляют обучающимся хорошую возможность проявить свои лингвистические способности, помогают индивидуализировать обучение.

2. Создают искусственную языковую среду, позволяют обеспечить изучение языка в индивидуальном темпе, построить индивидуальный образовательный маршрут изучения.

3. Обладают безграничными возможностями создания средств изобразительной наглядности.

4. Благодаря Интернету, позволяют совершенствовать и развивать не только образовательные ресурсы, но также методы воспитания.

5. Являются основой для дистанционного обучения.

Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учебе, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, а также поощрять правильные решения. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала или проблемой в знаниях. Именно этот аспект и предусмотрен авторами многих



компьютерных обучающих программ. Обучаемому предоставлена возможность использовать различные справочные пособия и словари, которые можно вызвать на экран при помощи одного лишь щелчка мышкой [3, с. 38].

Существуют три области, в которых Интернет может вывести обучение иностранного языка на новый уровень. Это коммуникация, информация и публикация. Коммуникация осуществляется с помощью электронной почты, огромные пласты информации заключены во всемирной паутине, публикация может осуществляться путем создания собственной страницы в Интернете [4, с. 36].

Несмотря на все положительные стороны, существуют и отрицательные черты, среди которых мы отметим: дефицит квалифицированных кадров, готовых и способных использовать данные технологии; недостаток финансовых средств в Российской системе образования; отсутствие развитой методологии в данной сфере.

Как бы то ни было, обучать языку – значит обучать общению, передаче и восприятию информации. И здесь компьютерные технологии могут сыграть важнейшую роль.

Для проверки данной гипотезы был проведен педагогический эксперимент, включавший в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контролирующий. В исследовании принимало участие два класса «Гимназии № 67» г. Нижнего Новгорода: 1-А и 1-Б.

На первом этапе была проведена беседа и создана проблемная ситуация для изучения тематической группы «Цвета».

На формирующем этапе происходило закрепление введенной лексики. При этом в экспериментальном классе (1-А) уроки строились на основе анализа современных отечественных и зарубежных разработок занятий с использованием компьютерных технологий для изучения лексики иностранного языка (показ иллюстраций с произношением слова, песенка “*Let’s learn the colours*”, различные компьютерные игры, например, «Раскрась домик» и другие). В контрольном (1-Б) классе применялись традиционные формы обучения, в том числе проведение нескольких лексических игр, демонстрация изобразительных материалов и т.д.

На контролирующем этапе был проведен словесный диктант на знание изученной лексики. В целом в обоих классах усвоение новой лексики прошло успешно (и там, и там – более 70% правильных ответов). Впрочем, у учеников экспериментального класса этот показатель был несколько выше, но главное отличие заключалось в другом. Было совершенно очевидно, что ученики 1 А вели себя на уроках гораздо активнее; ученики же контрольного класса откровенно скучали.

Таким образом, уровень мотивации в экспериментальном классе был существенно выше, что и доказывает нашу гипотезу.

Необходимо заметить, наличие высокой мотивации (как уже неоднократно было доказано) – залог успешного усвоения учащимися учебной программы и, значит, использование компьютерных технологий в сочетании с традиционными средствами обучения помогает в формировании иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников.

По результатам проведенного нами опытного обучения можно констатировать, что компьютерные технологии:

- вовлекают в деятельность пассивных слушателей;
- делают занятия более наглядными, что особенно важно для ранних этапов обучения;
- обеспечивают учебный процесс новыми, ранее недоступными материалами;
- снимать такой отрицательный психологический фактор, как боязнь ответа;
- повышать уровень развития психологических механизмов (воображение, внимание, память).

Наконец, обобщая наш опыт, хотелось бы дать несколько практических рекомендаций по применению компьютерных технологий для младших школьников на уроках иностранного языка:

1. применение компьютерных технологий должно определяться целями, задачами, типом урока и уровнем подготовки студентов;
2. нельзя исключать из урока традиционные средства обучения, а лучше сочетать их для большей эффективности;
3. наибольший интерес у младших школьников вызывают мультфильмы и песни на иностранном языке.

### **Список использованной литературы**

1. Глоссарий по информационному обществу / под общ. ред. Ю. Е. Хохлова. – М.: Институт развития информационного общества, 2009. – 160 с.
2. Кожевников, Ю. В. Инновационные образовательные технологии на рубеже XX – XXI вв. / Ю. В. Кожевников. – М., 2008.
3. Громов, Г. Р. Очерки информационной технологии / Г. Р. Громов. – М.: ИнфоАрт, 1993. – 336 с.
4. Печерский, А. В. Интернет учит новый язык / А. В. Печерский // Компьютерра. – 1999. – № 27–28. – С. 36–39.

**А. М. Ядренцева**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Н. Д. Гальскова*

## **СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНИКА КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА “세종한국어” (SEJONG HANGUGEO)**

*Статья посвящена анализу аутентичного учебника по корейскому языку “세종한국어” (Sejong Hanguggeo). Анализируется внешняя структура данного учебника, дается описание основных его разделов, выявляется функциональная нагрузка каждого из них и общая стратегическая направленность на межкультурное взаимодействие, делается попытка определить преимущества и недостатки данного учебника, указать на трудности, которые могут возникнуть при работе с ним в российских вузах и школах.*

Благодаря научно-техническому прогрессу в наше время появляется все больше разнообразных средств обучения иностранному языку: веб-сайты, подкасты, мобильные приложения, обучающие компьютерные игры и т.п. Однако главным средством обучения иностранному языку остается УМК, основным элементом которого является учебник.

В России флагманом среди учебников по корейскому языку на данный момент является учебник “세종한국어” (Sejong Hanguggeo) [1]. Это объясняется тем, что внушительная часть изучающих этот язык в России обучается на курсах корейского языка при центрах Института Седжон, которые при поддержке Министерства культуры, спорта и туризма Республики Кореи открыты в 54-х странах мира, в том числе 9 центров на территории Российской Федерации [2; 3].

За исключением студентов, которые изучают корейский язык на факультетах востоковедения в ВУЗах страны, большинство желающих изучать этот язык обращаются в центры Седжон. В одном лишь центре при Посольстве Республики Кореи в Москве обучается около 1000 человек в течение каждого семестра [4]. Национальный институт корейского языка (국립국어원), под руководством которого работают данные центры, разрабатывает и издает учебник “세종한국어” (Sejong Hanguggeo), который является основным УМК на курсах корейского языка в центрах Седжон.

Рассмотрим структуру учебника, входящего в состав данного УМК со 2-ой по 4-ю части, и попытаемся выявить их особенности.

Учебники "세종한국어" (Sejong Hangugeo) разработаны профессором Университета Корё Ким Чен Сук, соавторы различны в зависимости от части учебника. Серия в целом состоит из 8 частей, на каждую часть учебника в центрах Седжон выделяется один учебный семестр, по два академических часа в неделю. В соответствии с государственным экзаменом на знание корейского языка (ТОPIK), учебники 1–4 рассчитаны на начальный уровень, к частям учебника со 2-ой по 4-ю выпущены рабочие тетради. К каждой части прилагаются CD-диск с аудиоматериалом и большое количество разнообразных дополнительных материалов, которые адресованы как учащимся, так и преподавателям и которые размещены на официальном сайте Института Седжон [3].

Учебники 2–4 части имеют следующую структуру:

1. Содержание.
2. Структурная таблица уроков.
3. 14 тематических уроков.
4. Страноведческие тексты.
5. Тексты для аудирования.
6. Ответы на задания.
7. Грамматическая справка (3–4 часть).
8. Словарь.

В содержании указаны названия уроков и соответствующие страницы, а также дополнительные разделы учебника. В структурной таблице к урокам дается краткая информация об их содержании, что помогает ориентироваться в материалах урока.

Уроки учебника организованы по ситуативно-тематическому принципу, каждому уроку соответствует определенная тема (например, времена года, праздники, покупки и др.) или тематическая ситуация (например, правила поведения в общественных местах, выражение благодарности, просьба и др.).

Каждый урок занимает 10 страниц и условно делится на несколько разделов.

Первый раздел урока занимает вступительная часть, где на левой странице разворота размещена фотография, связанная с темой урока, а на правой – вопросы к ней, на которые должны ответить учащиеся. Кроме этого на первом развороте дается краткая справка о содержании урока.

Второй и третий разделы (развороты) посвящены работе над лексическим и грамматическим материалом урока. Структура этих разворотов одинакова: диалог, блок с лексическими единицами урока,

блок с грамматическим материалом и два упражнения. Лексика может быть представлена как в виде отдельных слов, так и в виде словосочетаний, фраз или предложений. Новый грамматический материал объясняется с помощью краткого описания правила/структуры и примеров использования грамматической конструкции в предложениях.

Первое упражнение направлено на формирование новых лексических и/или грамматических навыков. Это – учебно-коммуникативные упражнения (заполнение пропусков с опорой на ситуацию или иллюстрацию). Второе упражнение направлено на развитие навыков и умений устной речи (например, на основе заданного речевого образца и ситуации учащиеся должны составить собственный диалог или монолог). Оба упражнения составлены таким образом, чтобы учащиеся при ответе использовали новый лексический и грамматический материал.

Следующий разворот посвящен аудированию и говорению. Раздел, посвященный обучению аудированию, состоит из трех текстов и заданий к ним. Аудиоматериал может быть в формате монолога, диалога, теле- или радиопередачи. Тексты организованы по уровню сложности: от легкого текста к наиболее объемному и сложному. Задания к ним могут иметь тестовый характер или требовать развернутый ответ. Для самоконтроля и самооценки уровня сформированности умений понимать тексты на слух в конце учебника предлагается приложение с аудиотекстами ко всем урокам и ответами на задания к ним.

Для развития умений монологической и диалогической речи в каждом уроке учебника предусматриваются специальные задания. Здесь же даются новые фонетические правила и примеры на их употребление в устной речи, организуется работа над произношением.

Последний разворот посвящен развитию умений чтения и письма на корейском языке. Для чтения предназначены два текста. Первый из них может быть представлен в виде афиши, памятки, открытки, SMS-сообщения или небольшого текста, второй отличается большим объемом и предоставляет возможность для более интенсивной работы с содержанием, понимания главной идеи текста и его обсуждения.

Данный разворот включает в себя два письменных задания, одно из которых – вопрос, связанный с темой прочитанного текста и требующий развернутого письменного ответа, а второе является сочинением на тему урока в целом.

В конце каждого урока приводится список новой лексики, которая встречается в текстах и упражнениях данного урока. В конце учебника размещен словарь, в котором слова всех уроков организованы в алфавитном порядке с указанием страниц, на которых их можно найти.

Кроме текстов, представленных в специальных разделах уроков, учебники содержат страноведческие тексты (один текст после каждых трех уроков). Тексты несут важную информацию о культуре, традициях и жизни южных корейцев и сопровождаются заданиями, стимулирующими обучающихся высказываться в устной форме по поводу затронутого в тексте культурного аспекта. Данные тексты знакомят учащихся со страной изучаемого языка, стимулируют интерес к изучаемому языку и стране изучаемого языка, а задания позволяют обучающимся соотнести свою культуру с культурой Южной Кореи, что является важным аспектом межкультурной коммуникации.

Содержание учебника имеет ярко выраженную межкультурную ориентацию. Так, основными действующими лицами в диалогах и текстах, помимо корейцев, являются изучающие корейский язык иностранцы, которые в материалах учебника зачастую ведут «диалог культур». На фотографиях во вступительной части изображены взаимодействующие друг с другом люди разных национальностей.

Следует отметить и оформление учебников. Каждый учебник оформлен красочно, но относительно просто и неброско, так что это не отвлекает учащихся от процесса обучения. Уроки и страноведческие тексты сопровождаются тематическими фотографиями и иллюстрациями, которые мотивируют коммуникативную, творческую и познавательную деятельность учащихся.

Кроме того, все разделы уроков направлены на развитие не отдельных видов речевой деятельности, а коммуникативной и межкультурной компетенций, на стимулирование творческой и продуктивной деятельности обучающихся, а не на заучивание уже готовых речевых образцов. Предметная сторона содержания учебника отражает наиболее важные и типичные для начального уровня сферы практического общения, что развивает необходимые для общения в повседневных ситуациях речевые навыки и умения.

Наряду с отмеченными достоинствами учебников необходимо отметить определенные трудности, которые возникают при работе с грамматическим материалом по причине того, что весь учебник написан на корейском языке. И если в учебниках 3–4 предлагается краткая грамматическая справка по всем урокам на пяти иностранных языках, включая английский и русский, то во 2-ой части учебника данные комментарии отсутствуют. Кроме того, разъяснение грамматического материала обычно ограничивается одним предложением, что не отображает важных особенностей употребления определенных грамматических конструкций в письменной и устной речи. Закрепление новых грамматических конструкций также затруднено

тем, что в учебнике представлено малое количество грамматических упражнений.

Таким образом, на основе анализа внешней и внутренней структуры можно сделать вывод, что серия учебников "세종한국어2-4" (Sejong Hangugeo 2-4) обладает большим количеством достоинств и успешно реализует главные принципы обучения иностранному языку, развивая основные речевые навыки и умения учащихся, однако ряд недостатков затрудняет самостоятельное изучение корейского языка по данному учебнику.

### Список использованной литературы

1. Официальный сайт института Седжон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sejonghakdang.org/sjcustu/opencourse/textbook/textbook/list.do>. – Дата доступа: 13.12.2017.

2. Официальный сайт Института Седжон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ksif.or.kr/business/locSejong.do>. – Дата доступа: 29.11.2017.

3. Официальный сайт Корейского культурного центра в Москве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russia.korean-culture.org/ru/392/board/131/list>. – Дата доступа: 24.11.2017.

4. Официальный сайт Института Седжон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sejonghakdang.org/sjcu/home/main.do>. – Дата доступа: 29.11.2017.

УДК 811.11-112

**Д. С. Ясюченя**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

*Научный руководитель: ст. преподаватель А. С. Леменкова*

### ПОТРЕБНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

*В статье обоснована значимость изучения иностранных языков, проанализирован ряд профессий, в которых необходим иностранный язык. Дано определение понятию «языковой барьер» и выявлены причины его возникновения. Рассмотрены наиболее распространенные проблемы, возникающие при изучении иностранного языка, и пути их преодоления.*

Изучение иностранных языков является важной составляющей частью современного, успешного человека. На сегодняшний день практически нет такого рода деятельности, в которой бы не потребовалось знание хотя бы одного иностранного языка на высоком уровне. Можно сказать, что знание иностранных языков – одно из условий профессиональной компетенции, поскольку современный мир сложен и динамичен. В нем достаточно активно развивается международное сотрудничество, появляются новые технологии, с каждым днем все больше возникает потребность в межкультурной коммуникации [1, с. 19].

Для ее совершения и поддержания на должном уровне существуют определенные профессии: переводчик, преподаватель (учитель) иностранного языка, журналист-корреспондент, менеджер и т. д.

Выбрать профессию, которая была бы связана с изучением иностранных языков весьма сложно. Нужно определиться со своими интересами, оценить возможный карьерный рост.

Возьмем, например, профессию переводчика. Ее нельзя назвать редкой, т. к. в нашей стране она достаточно распространена. То, в чем заключается работа переводчика, понятно сразу: перевод определенной информации с одного языка на другой. Однако мало кто знает, какие сложности возникают при подобной работе. Главной проблемой при передаче смысла определенной информации является то, что современный язык имеет много специфических оборотов и нюансов. Очень часто встречаются различные сленговые выражения, к тому же наряду с ними в тексте присутствуют аббревиатуры, жаргонные словосочетания, бывает ярко отражена культурная специфика общества. В письменных текстах могут встречаться устаревшие слова, диалектизмы, неологизмы. Одним словом, перевод – это очень сложная и ответственная задача для любого переводчика, пусть даже очень опытного и с достаточно большой практикой.

В связи с тем, что информация бывает разная, есть несколько специализаций этой профессии: переводчики конференций, гиды-переводчики, устные и письменные переводчики, специализирующиеся в различных сферах деятельности (правовой, медицинской и др.), литературные переводчики и т. д.

Переводчики конференций. Перевод на конференциях – это крайне ответственный вид перевода и требует от переводчика собранности и внимательности. Как правило, конференции проходят в официальной обстановке, поэтому переводчик должен держаться уверенно, быть максимально точным при переводе.



Гиды-переводчики. Они отвечают за сопровождение экскурсионных групп, проведение экскурсий для путешественников на известном для них языке. Вместе с туристами гиды-переводчики посещают достопримечательности, интересные места, также делятся историческими фактами, рассказывают о жизни и культуре населения той или иной страны.

Письменные и устные переводчики. Письменному переводчику нужно углубленное знание соответствующей отрасли, поскольку это может быть технический перевод или перевод художественной литературы, бизнес-отчеты т. д. Во всех случаях от переводчика требуется отличное владение иностранным языком.

Устные переводчики чаще всего работают на конференциях, собраниях, различных судебных процессах, в общем везде, где данный перевод может потребоваться. Различают два вида устного перевода: синхронный и последовательный. Синхронный перевод встречается на различных конференциях, при этом сам переводчик может не присутствовать в зале, он через наушники слушает текст и в микрофон переводит тем участникам конференции, которые не понимают иноязычную речь. Синхронный перевод является хорошо оплачиваемым видом деятельности, но весьма сложным для переводчика.

В свою очередь, последовательный перевод предполагает перевод сразу вслед за говорящим. Выступающий должен делать в речи логические паузы. Таким образом, он будет предоставлять для переводчика возможность передать все сказанное на необходимом языке. Такой перевод применяется на конференциях, собраниях, совещаниях, обсуждениях среди деловых людей, политиков.

Одной из главных задач переводчика является умение хорошо переводить как со своего родного языка на иностранный, так и наоборот, не используя при этом дополнительные справочные материалы.

Еще одна востребованная специальность, в которой необходимо владение языком – преподаватель. Преподаватели иностранного языка работают в школах, колледжах, университетах. Люди, которые хотят преподавать иностранный язык, в идеале должны владеть им на уровне носителя. Кроме того, работа преподавателя требует знания огромного количества вещей и явлений, которые обычно на этом языке обсуждаются [2, с. 74].

Журналисты-корреспонденты. Журналисты-корреспонденты нередко появляются в публичных местах, они имеют авторские права на свои статьи. При этом им не обязательно писать на иностранном языке. Вполне достаточно хорошо знать его, чтобы в любой

заграничной поездке была возможность пообщаться с местным населением, узнать все последние новости.

Менеджер. В любом случае, будь то менеджер проектов или менеджер компании, представитель этой деятельности должен общаться с клиентами. А для этого необходимо знание языка, потому что, как правило, такие должности чаще всего формируются в крупных фирмах, которые работают на зарубежных потребителей, а специалист, не знающий языки, не сможет работать в международной компании, общаться с поставщиками и партнерами.

Это далеко не весь перечень профессий, в которых необходимо знание иностранного языка. Даже если вы работаете бухгалтером, юристом, экономистом, маркетологом и т. п., вам необходимо владение языком, поскольку для того чтобы быть хорошим специалистом, нужно постоянно перенимать опыт иностранных коллег.

Стоит отметить, что профессии, которые связаны с иностранными языками, являются одними из самых высокооплачиваемых.

Таким образом, если вас интересует карьера, хороший заработок, достойный уровень жизни, то знание языков очень пригодиться в реализации этих целей.

Однако нельзя не сказать, что коммуникация людей, владеющих разными языками, крайне затруднена. Основной проблемой, с которой сталкивается человек при изучении иностранного языка, является так называемый «языковой барьер». Языковой барьер – это те сложности, которые возникают в процессе общения людей, вызванные психологическим дискомфортом, боязнью показаться нелепым в глазах собеседника. И почти каждый человек, изучающий иностранный язык, испытывал на себе это весьма неприятное явление. Сегодня можно выделить отдельно барьер говорения и барьер понимания другого человека. О языковом барьере речь идёт тогда, когда коммуникатор испытывает сложность в объяснении своей позиции или слушатель испытывает трудности в понимании позиции коммуникатора.

Коммуникация в современном мире крайне важна, а общение с людьми разных культур и национальностей дает возможность открывать новые горизонты.

В связи с этим очень сложно переоценить значение иностранных языков в нашей жизни. Без них не может существовать та самая полноценная коммуникация. Хотя большинство людей и считают, что «прекрасно» обходятся без знания иностранных языков, не чувствуя в нем никакой потребности, это далеко не так. Когда люди общаются друг с другом, то передают свои эмоции, мысли, настроение. Все это

они делают с помощью слов. Каждый человек хочет, чтобы его понимали окружающие. И когда ты знаешь иностранный язык, открывается гораздо больше возможностей в общении [3, с. 423].

### **Список использованной литературы**

1. Смирницкий, А. И. Объективность существования языка. / А. И. Смирницкий – М. : МГУ, 2012. – 119 с.
2. Родина, О. Н. Изучение мотивации выбора профессии «педагог»: методический аспект / О. Н. Родина, П. Н. Прудков // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2006. – № 3. – С. 70–78.
3. Кондратьев, Э. В. Связи с общественностью / Э. В. Кондратьев, Р. Н. Абрамов. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.

*Научное издание*

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:  
СОХРАНЯЕМ ТРАДИЦИИ И СМОТРИМ В БУДУЩЕЕ**

Сборник научных статей

*В авторской редакции*

Подписано в печать 02.04.2018. Формат 60×84 1/16.  
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 19,3.  
Уч.-изд. л. 21,1. Тираж 66 экз. Заказ 249.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.  
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.  
Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.