

Министерство образования Республики Беларусь

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 2**

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2017

УДК 37.091.3:811'243

В сборник включены статьи, рассматривающие теоретические и прикладные аспекты методики преподавания иностранных языков на разных образовательных этапах, а также освещающие проблемы, связанные с языковой подготовкой студентов по специальности «Лингвистика».

Издание адресовано студентам, бакалаврам и магистрантам, аспирантам российских и белорусских вузов, интересующимся современными технологиями в области преподавания иностранных языков.

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

Редколлегия:

Л. И. Богатикова (гл. редактор), Н. В. Насон (отв. редактор),  
Т. В. Починок, Н. В. Томашук, Е. В. Ахраменко, А. П. Василевич,  
Н. Д. Гальскова, М. Н. Левченко, В. П. Шабанова

Рецензенты:

доктор филологических наук И. Ф. Штейнер;  
кандидат филологических наук И. Н. Пузенко

© Учреждение образования «Гомельский  
государственный университет  
имени Франциска Скорины», 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Артеменко М. В.</i> Особенности реферативного перевода научно-технической литературы на английском языке .....	7
<i>Бабай Д. С.</i> Организация речевого взаимодействия с помощью аутентичных визуальных средств на уроке английского языка .....	11
<i>Баграёнок В. А.</i> Использование мультимедийной презентации как образовательного продукта на уроках иностранного языка .....	16
<i>Беридзе Л. Г.</i> Использование интернет-ресурсов при обучении иностранному языку .....	21
<i>Богаченко Р. Ю.</i> Использование видеоматериалов на уроках английского языка .....	26
<i>Борис А. А.</i> Развитие у учащихся умений иноязычной письменной речи на основе использования блог-технологии .....	30
<i>Борихина Е. О.</i> Методика формирования грамматических навыков у учеников младшей школы .....	35
<i>Бронишевская А. В.</i> Систематизация интерференционных ошибок и рекомендации по их устранению .....	41
<i>Брызгалова А. В.</i> Проблема интерактивных заданий в электронных учебниках по иностранному языку .....	45
<i>Буланова А. Р.</i> Технические средства, используемые для обучения иностранным языкам .....	49
<i>Буракова В. В.</i> Об использовании социальных сетей в обучении иностранному языку в старших классах средней школы .....	54
<i>Бурмистрова А. К.</i> Организационные формы обучения в практике работы вузов .....	60
<i>Бусел В. А.</i> Использование рекламных роликов и рекламных текстов в обучении иностранному языку .....	64
<i>Васильченко Н. Е.</i> Использование игровых приемов обучения на занятиях по иностранному языку в средней школе .....	68
<i>Вергунова Л. Г.</i> Учебный лексико-фразеологический словарь для обучения иностранному языку .....	74
<i>Ветошкина К. Н.</i> Использование информационных технологий на уроках французского языка .....	78
<i>Гайворон А. С.</i> Обучение политкорректности в неполиткорректном мире .....	83
<i>Голушко А. И.</i> Применение технологии дебатов на уроке английского языка .....	87
<i>Горбачёва Е. А.</i> Социокультурный компонент содержания обучения иностранным языкам .....	92

<i>Данилин М. В.</i> Сервис YouTube как источник аутентичных видеоматериалов для обучения иностранному языку .....	97
<i>Дидук Е. С.</i> Приемы повышения мотивации к изучению иностранного языка средствами информационно-коммуникативных технологий .....	102
<i>Евтушенко К. Н.</i> Отбор ключевых слов для научных статей по профилю специальности .....	107
<i>Зеленко К. А.</i> Когнитивные аспекты развития у учащихся умений монологической речи на основе применения видео-блога .....	111
<i>Изгаршева А. В.</i> Потенциальные возможности лексики с компонентом цветообозначения при обучении немецкому языку в высшей школе .....	117
<i>Казмирова Е. А.</i> Методика использования ролевой игры как средства обучения диалогической речи на младшем этапе средней школы .....	122
<i>Карпович К. С.</i> Иностраный язык в профессиональном становлении специалиста .....	128
<i>Ким Н. В.</i> Системы управления обучением в преподавании иностранных языков .....	133
<i>Киселева Е. Е.</i> Применение метода полной физической реакции (TPR) при совместном обучении английскому языку слепых и зрячих школьников .....	137
<i>Косарева Н. А.</i> Электронный учебник по иностранному языку: функции и принципы построения .....	141
<i>Кузнецова К. Г.</i> Метод ассоциативных примеров как эффективный способ введения иноязычной лексики .....	145
<i>Кузьменкова Т. Ю.</i> Применение видеоматериалов на занятиях по иностранным языкам .....	152
<i>Купченко Е. С.</i> Опыт применения электронных учебников для обучения французскому языку .....	156
<i>Леонтьев Д. А.</i> Принципы составления презентаций по исследуемой проблеме .....	161
<i>Лисовая Е. В.</i> О преимуществах использования Интернета в практике обучения иностранному языку .....	166
<i>Любкина Ю. Ю.</i> Современные подходы к обучению чтению на иностранном языке .....	171
<i>Ляшенко А. И.</i> Методика реализации кейс-технологии при обучении иностранному языку .....	176
<i>Мартихина О. И.</i> Классификация упражнений, используемых при обучении аудированию .....	180
<i>Надысева Д. М.</i> Использование интернет-технологий при обучении будущих экономистов английскому языку .....	184

<b>Надысева О. М.</b> Особенности формирования у учащихся начальной школы иноязычных лексических навыков .....	189
<b>Налегович Н. С.</b> Методика формирования и развития навыков произношения немецких смычных согласных .....	193
<b>Насср М. Х.</b> Технологии работы с социальными сетями в обучении иностранному языку .....	199
<b>Осипцов Д. А.</b> Принципы работы с англоязычной справочной литературой по специальности «Экономика» .....	203
<b>Остапцева М. С.</b> Исследование механизмов овладения словообразовательными компонентами языковой способности .....	209
<b>Полякова И. М.</b> История развития метода анализа ситуации .....	214
<b>Редько А. Н.</b> Особенности обучения аудированию на среднем этапе общеобразовательной школы .....	219
<b>Романовская Е. И.</b> Использование интернет-ресурсов в обучении иностранному языку студентов языковых специальностей ....	225
<b>Рыжова Е. Д., Леонтьева Л. Е.</b> Роль иностранного языка в профессиональной деятельности специалиста .....	229
<b>Самохвалова М. В.</b> Роль коммуникативных заданий в развитии умений говорения у студентов вуза .....	234
<b>Сапранович А. П.</b> О взаимодействии учащихся в процессе обучения полилогу на уроках английского языка в старших классах .....	239
<b>Саурина С. Н.</b> Ролевая игра в обучении диалогической речи на уроках иностранного языка .....	244
<b>Сафошина З. М.</b> Перечень методических условий для формирования прагматической компетенции посредством корпусных технологий .....	249
<b>Смолич В. В.</b> Коммуникативные игры в обучении иноязычной грамматике на второй ступени общего среднего образования .....	253
<b>Солдатенко В. С.</b> Использование дебат-технологий для развития у учащихся умений говорения .....	258
<b>Струкова А. А.</b> Лингвострановедческие словари как средство формирования социокультурной компетенции .....	264
<b>Терентьева В. Е.</b> Сравнительный анализ русских, английских и испанских идиом с анималистическим компонентом .....	268
<b>Фенькова Д. С., Гетун Ю. А.</b> Чтение текста в условиях ограниченного индивидуального словарного запаса .....	273
<b>Филипчик Ю. С.</b> Динамическая компьютерная игра как средство формирования речевых лексических навыков .....	278
<b>Чекан А. А.</b> Использование учащимися индивидуальной образовательной траектории для развития умений монологической речи .....	283
<b>Якимов С. Е.</b> Электронное тестирование как современное средство оценивания речевых умений по иностранному языку .....	289

### **Список сокращений:**

МГОУ – Московский государственный областной университет

МГПУ – Московский городской педагогический университет

МПГУ – Московский педагогический государственный университет

ТГУ – Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина

МГЛУ (Москва) – Московский государственный лингвистический университет

ГГУ – Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

МГЛУ (Минск) – Минский государственный лингвистический университет

**М. В. Артеменко**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

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

**ОСОБЕННОСТИ РЕФЕРАТИВНОГО ПЕРЕВОДА  
НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*В данной статье рассмотрены особенности составления реферативного перевода текстов. Дано определение понятию «научно-техническая литература» и выделены ее основные характеристики. Рассмотрен реферат как результат реферативного перевода. Определены и рассмотрены основные виды рефератов. Указаны основные принципы составления рефератов.*

Научно-техническая литература широко используется во многих областях обучения. Научно-технический текст зачастую описывает какие-либо процессы или факты, связанные с той или иной дисциплиной. Научно-технические тексты сосредоточивают в себе очень много информации, которая предназначена для учёных или специалистов в разных областях. Именно с помощью научной литературы осуществляется большинство новых достижений в науке. Поэтому очень важно уметь грамотно осуществлять реферирование, перевод и реферативный перевод подобной литературы.

К техническим текстам относят инструкции, научные статьи, книги, учебники, материалы, технические описания, технические сертификаты, лицензии, патенты и другие технические документы.

Научно-техническая литература обладает следующими основными особенностями:

- информативная насыщенность;
- ясность и точность формулировок;
- логичность и последовательность изложения материала;
- объективность информации;
- большое количество специализированных научно-технических терминов.

В качестве примера научно-технической литературы по специальности «Экономика» приведем статью В. Леонтьева “*Quantitative Input and Output Relations in the Economic Systems of the United States*”.

Исходя из сказанного выше, можно утверждать, что одной из самых главных проблем при реферативном переводе научно-технических текстов на английском языке является обилие специализированных терминов, которые следует донести потребителю информации на русском так, чтобы у него не возникло затруднений в понимании прочитанного. Для этого переводчику необходимо полностью разобраться в исходном тексте, а затем изложить всё это на русском языке без каких-либо логических и смысловых ошибок. То есть сделать так, чтобы текст получился связным и совпадал с идеей автора исходного текста. Для перевода терминов необходимо, прежде всего, уметь пользоваться общими и специальными техническими источниками информации. Понимание контекста также очень важно для правильного перевода.

Технический перевод наиболее требователен к точности передачи смысла текста. Здесь не должно быть никаких эмоционально-выразительных или оценочных элементов. Искажение каких-либо терминов или понятий также недопустимо, ввиду того, что это может вызвать затруднения в понимании смысла статьи у конечного потребителя информации или привести к ещё более тяжёлым последствиям.

Стиль и подача в научно-технических текстах играют менее значимую роль, что позволяет переводчику относительно свободно излагать исходный текст и сфокусироваться на его смысле.

Рассмотрим реферативный перевод более подробно и выделим его особенности.

Во-первых, реферативный перевод подразумевает реферирование исходного текста. Суть реферативного перевода заключается в редукции исходного текста средствами языка перевода. Во-вторых, в отличие от обычного реферирования, реферативный перевод представляет конечный результат на отличном от исходного языке. То есть после осуществления реферативного перевода исходный текст на английском языке окажется русским.

Реферирование текста может осуществляться различными способами, которые в конечном итоге должны привести к сжатию, то есть уменьшению физического объёма текста, без потери первоначального смысла.

Результатом реферирования является реферат. Цель реферата – ознакомить читателя с содержанием оригинала и таким образом избавить читателя от необходимости знакомится с оригиналом, который, как правило, окажется в 5-10 раз больше исходного текста. Из этого очевидно, что реферат позволяет сэкономить время читателю и что

реферат является очень информативным документом. Помимо этого, реферат также несёт большую пользу своему составителю: он способствует развитию различных навыков работы с текстом, что положительно сказывается на общей успеваемости обучающихся. Таким образом, реферат является как источником информации, так и средством обучения. Именно поэтому в процессе обучения повсеместно применяется реферирование.

Рефераты подразделяются на реферат-конспект и реферат-резюме.

*Реферат-конспект* содержит более детальное изложение содержания исходного текста и включает все основные положения первоисточника. Он позволяет получить полное представление об описываемом объекте.

*Реферат-резюме* содержит меньше информации и представляет собой лишь краткое резюме.

Ещё одно разделение рефератов обусловлено количеством используемых источников. Так, реферат, составленный на основе одного источника, называется *монографическим*. А реферат, составленный по нескольким источникам, но на одну тему, определяется как *обзорный*.

В процессе реферирования сжатие текста происходит за счёт исключения второстепенных факторов, подробных описаний, примеров. Однотипные факты группируются и наделяются обобщённой характеристикой. В процессе реферирования следует также опираться на ключевые предложения, слова и словосочетания, которые составляют основу информации любого текста и позволяют сократить исходный текст путём логического стяжения и объединения. Цифровые данные обобщаются и систематизируются. Также исключаются вводные слова, некоторые сравнения, прилагательные и эпитеты. Сложные синтаксические конструкции заменяются простыми.

Реферативный перевод должен происходить так: переводчик читает исходный текст на английском языке, стараясь максимально вникнуть в его основную мысль или идею, то есть выделить для себя главное и опустить ненужную или избыточную информацию. Затем он, используя трансдукцию, передаёт в письменном виде эту самую идею уже на русском языке. При этом конечный текст будет создаваться только референтом, а значит стиль, подача и другие авторские приёмы не будут сохранены и могут значительно отличаться от исходного текста.

От переводчика потребуется умение выделять наиболее важные моменты и передавать их на языке перевода, при этом нередко опускаемая не только предложения, но и целые абзацы из текста. Очевидно, что переводчику также потребуется отличный уровень владения языками, с которыми он будет работать в процессе реферативного перевода.

Переводчик также может не придерживаться исходной структуры и порядка повествования в тексте. Он вправе создавать свой план повествования, а также сокращать или исключать не столь важные, на его взгляд, части текста для того, чтобы рассмотреть другую часть подробнее. Всё зависит от того, какая именно информация нужна конечному потребителю.

Первоисточники, монографии и научные статьи очень важны для обучения ввиду того, что они позволяют получить наиболее значимую информацию. Однако большинство первоисточников написано на иностранном языке. Это означает, что в большинстве случаев обычный реферат не позволяет работать напрямую с самой ценной информацией. А вот осуществление реферативного перевода даёт возможность преобразовывать самую необходимую для читателя информацию из первых уст. Отсюда и следует преимущество реферативного перевода над рефератом в любой дисциплине.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно заключить, что реферативный перевод научно-технической литературы на английском языке играет большую роль в подготовке будущих специалистов, позволяя им в кратчайшие сроки ознакомиться с наиболее точной и объективной информацией. Поэтому изучение особенностей реферативного перевода научно-технической литературы на английском языке для овладения будущей профессией имеет смысл.

### **Список использованной литературы**

1. Вайсбурд, М. Л. Реферирование как форма работы над публицистическими и научно-популярными текстами / М. Л. Вайсбурд // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 5. – С. 40–45.
2. Вейзе, А. А. Реферирование технических текстов / А. А. Вейзе, Н. В. Чиркова. – Минск: Выш. шк., 1983. – 128 с.
3. Вейзе, А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / А. А. Вейзе. – Москва: Высш. шк., 1985. – 127 с.

**Д. С. Бабай**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

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

## **ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОМОЩЬЮ АУТЕНТИЧНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматривается проблема организации речевого взаимодействия с использованием аутентичных аудиовизуальных средств. Обоснована актуальность видеоматериалов для организации речевого взаимодействия. Выделены основные этапы использования учебного фильма на уроке и определено их содержание. Приведены примеры заданий, которые могут быть использованы в процессе работы с аудиовизуальными средствами.*

Современные аудиовизуальные средства обучения играют большую роль в достижении главных целей обучения иностранному языку. Они не только активизируют внимание учащихся, но и способствуют совершенствованию их умений аудирования и говорения, так как зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла.

Рассмотрим некоторые аудиовизуальные средства, а также их характеристики.

*Аутентичные видеоматериалы* включают в себя художественные фильмы, мультфильмы, документальное кино, новости, интервью, ток-шоу, рекламу. Данные видеозаписи реалистичны, интересны, являются оригинальными, отображают действительность, также они общедоступны, но ориентированы большей частью на подготовленных учеников. Недостатком аутентичных видеосюжетов является отсутствие дополнительных материалов (учебников и упражнений) для работы на уроке иностранного языка.

Аутентичные видеофильмы являются эффективным средством для развития устной речи учащихся. Живая аутентичная речь носителей языка позволяет поставить правильное произношение, динамичность и эмоциональность введения материала, способствует развитию слухо-произносительных навыков. Под влиянием фильма речь учащихся становится более свободной и выразительной [1, с. 70].

К аудиовизуальным средствам также относят *видео, предназначенные для обучения иностранному языку*, то есть специально разработанные и отснятые материалы, а именно различные языковые видеокурсы. Такие курсы адаптированы под языковой уровень учащихся и делают упор на определенную лексику, фонетический или грамматический материал. Преимуществом разработанных видеокурсов являются специально подобранные учебники и упражнения. К недостаткам можно отнести не вполне реалистичный сюжет, утрированную речь, а также быстро устаревающее содержание.

Приведем примеры аудиовизуальных средств, с помощью которых можно организовать речевое взаимодействие учащихся на уроке:

- увлекательные лекции “TedTalks” (ted.com), где научные деятели рассказывают об открытиях, проблемах человечества или просто об интересных исследованиях и фактах;

- научно-популярные и документальные фильмы студии BBC, которые можно использовать при изучении отдельных тем;

- популярные сериалы, например, “Modern Family” и “Friends”, которые состоят из курьезных ситуаций и диалогов на повседневные темы семьи и молодежи;

- специальные обучающие сериалы, например, “London Central” и “Extra”, к которым есть пособия с разработанными заданиями и упражнениями;

- новости на сайтах известных телеканалов Британии и Америки;

- телевизионные шоу Британии и Америки, например, “The Ellen DeGeneres Show” и “The Tonight Show Starring Jimmy Fallon”, которые включает в себя интервью со звездами, музыкальные выступления, комедийные скетчи, забавные комментарии ведущего по поводу актуальных событий и новостей, “Travel Man” – шоу о путешествиях;

- на сайтах britishcouncil.org, about.com, linguaspectrum.com, englishcentral.com, engvid.com опубликованы видеоролики, которые можно использовать при изучении различных тем на уроках иностранного языка.

Отбор необходимых аутентичных видеоматериалов осуществляется в соответствии со следующими критериями: тематическая обусловленность (фильм не должен нарушать целостность учебного процесса); страноведческая насыщенность (видео должно передавать особенности национального менталитета и общения, отражать элементы социокультуры); содержание новой информации по изучаемой теме (видеосюжет должен открывает новые перспективы видения

данной темы, содержать элемент новизны и непредсказуемости); учет знаний, опыта и уровня обученности учащихся.

Организация речевого взаимодействия учащихся на уроке с помощью аутентичных аудиовизуальных средств включает 3 этапа: *преддемонстрационный* (направленный на снятие возможных трудностей понимания), *демонстрационный* (обеспечивающий дальнейшее развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции учащихся) и *последдемонстрационный* (предполагающий осуществление контроля понимания содержания фильма) [2, с. 98–104].

Приведем примеры заданий для каждого этапа.

### *I. Преддемонстрационный этап:*

– ответьте на вопросы, настраивающие на просмотр видеозаписи: что вы больше всего любите смотреть: новости, интервью, ток-шоу или фильмы и почему?;

– ответьте на вопросы, выбрав правильный вариант. Например, можно задавать вопросы такого типа, как «Каким будет следующее действие героя, если ...?», «Как герой поведет себя в определенной ситуации?» и варианты ответа к ним;

– задания на определение последовательности поведения и взаимодействия персонажей (например, составление диалога путем расположения смещенных реплик в смысловом порядке) [3, с. 289];

– задания, направленные на предвосхищение содержания видеозаписи, основанные на обобщении ранее полученных знаний по данной теме. Например, составление диалогов по теме, близкой к содержанию видео, с целью активизации лексико-грамматического материала;

– беглый просмотр части видео без звука (“*Silent viewing*”): учащимся можно предложить составить диалоги и озвучить видеофрагмент, тем самым предугадывая содержание видеозаписи;

– соединить слова с их переводом или дефинициями, идущем до показа видеофрагмента (например, учащимся дается задание соединить слова с их дефинициями и составить с ними диалоги, предвосхищающие содержание фильма) [2, с. 98].

### *II. Демонстрационный этап:*

Видеоматериалы можно просмотреть в следующих режимах:

1) Только прослушивание (“*Picture-less listening*”) дает возможность учащимся до просмотра видео вообразить обстановку, участников и действия, а также выдвинуть свои версии происшедшего.

2) Только просмотр (“*Silent viewing*”) позволяет заострить внимание учащихся на характерных особенностях невербального общения (жесты, мимика, телодвижения) и развивать навыки их понимания.

3) Режим «Мозаика» (“Picture or speech”) предполагает активный обмен информацией. Одна половина класса просматривает эпизод из фильма без звука, а другая слушает диалог без видео. Внутри своих групп учащиеся делятся своими впечатлениями об увиденном или услышанном и реконструируют ситуацию. Версии каждой группы сравниваются между собой, после чего все учащиеся просматривают этот эпизод в окончательном варианте (звук вместе с видео) [4, с. 7–8].

4) Режим «ПАУЗА» (“Freeze framing”) используется для того, чтобы учащиеся смогли высказать свои предположения о дальнейшем ходе событий [2, с. 103].

5) Просмотр фильма с субтитрами (“Subtitled film”) существенно облегчает восприятие речи, поскольку позволяют проконтролировать ее понимание, а также позволяет создать интересные тренировочные упражнения на имитацию речи, озвучивание субтитров, оригинальной звуковой дорожки с ее субтитровым переводом.

На данном этапе очень важно дать задания ученикам, которые они будут делать при просмотре видеоролика, чтобы учащиеся оставались сосредоточенными и мотивированными.

Например:

– отметьте во время просмотра ключевые слова, характеризующие данный эпизод, чтобы после просмотра рассказать по ним о произошедших событиях;

– посмотрите эпизод из фильма и скажите, как бы вы поступили в такой ситуации;

– запишите глаголы, характеризующие действия персонажей фильма, расскажите о действиях героев.

– придумайте вопросы, которые вы бы задали герою фильма в связи с его действиями в данной ситуации;

– заполните пропуски в тексте, диалоге-образце;

– посмотрите эпизод и определите, как в данном диалоге проявляются особенности менталитета представителей данной культуры [5, с. 12–13].

*III. Последемонстрационный этап:*

– ответьте на вопросы по содержанию видеоролика (с вариантами ответов или без них), например, о чем шла речь в фильме? Кратко расскажите о нем; вопросы, для выражения своего мнения и отношения к увиденному: какой эпизод произвел на вас наиболее сильное впечатление? Почему? Как бы вы оценили этот фильм? Был ли он интересным, забавным, грустным?;

- задания на пересказ содержания видео;
- задания, направленные на сочинение продолжения видео, изменения различных ситуаций и его сюжета. Например, как бы вы могли помочь герою фильма?; какое продолжение могла бы иметь эта история?;
- просмотр эпизода без звука (*“Silent viewing”*), во время которого учащиеся восстанавливают реплики диалога героев по ролям, тем самым озвучивая фильм;
- просмотр эпизода без картинки (*“Picture-less listening”*), во время которого учащиеся заполняют пропуски в репликах диалога, а также угадывают, к кому они относятся и при каких обстоятельствах они были сделаны;
- составление диалогов: например, диалог между героями сюжета в условиях ... (парная или групповая работа); диалог между героями, если бы они поступили в данной ситуации так: ... Разыгрывание этих диалогов по ролям у доски;
- ролевые игры, в основу которых положен сюжет или ситуации видеофильма;
- задания на установление последовательности событий фильма, расположение предложенных реплик диалога в смысловом порядке;
- дискуссия по проблематике видеоролика между учениками (группа-группа): описание места действия, характеристика персонажей, анализ происходящего на экране, обсуждение поступков героев [5, с. 13–14].

Рассмотрев особенности аутентичных аудиовизуальных средств и методику их использования, можно заключить, что их применение на уроке иностранного языка позволяет учителю создать коммуникативные ситуации, приближенные к условиям реального общения, способствует развитию устной речи учащихся, а также дает учащимся возможность применить все полученные знания на практике.

### **Список использованной литературы**

1. Леонтьева, Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы Республиканской конференции (14–15 июня 1994 г.). – Минск : МГЛУ, 1995. – С. 61–74.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – 272 с.

3. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие. – 9-е издание / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск : Высш. школа, 2004. – 530 с.

4. Косачева, И. Е. Использование аутентичных видеокурсов в обучении английскому языку в реальной гимназии / И. Е. Косачева // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 15. – С. 6–8

5. Смирнов, И. Б. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма / И. Б. Смирнов // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 6. – С. 11–14.

**УДК УДК 37.091.33-027.22:811'243:004.9**

**В. А. Баграёнок**

*(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)*

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОДУКТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье рассматривается использование мультимедийной презентации в образовательном процессе как эффективное применение технологии мультимедиа, которая позволяет представить обучающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных структурированной информацией. Выявлена роль мультимедийной презентации в языковой общности, определены дидактические требования и алгоритм её подготовки для создания виртуальной культурно-языковой среды в образовательном процессе.*

В настоящее время информатизация пронизывает все сферы деятельности современного общества. В этой связи образовательный процесс уже не представляется без использования информационно-коммуникационных технологий (Е. С. Полат, П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев) и, в частности, технологий мультимедиа, которые позволяют перейти на качественно новый уровень информационного обеспечения организации уроков и, тем самым, обеспечить субъективную заинтересованность учащихся и активизацию их познавательной деятельности.

Мультимедиа – это технология, описывающая порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации разных типов; информационный ресурс или компьютерное программное обеспечение, функционирование и создание которого базируется на основе технологий обработки и представления информации; особый обобщающий вид информации, который объединяет в себе как традиционную статическую визуальную, так и динамическую информацию разных типов [1].

Технология мультимедиа позволяет:

- интегрировать разные виды информации, визуализируя абстрактную за счёт её динамического представления, воздействуя на разные органы человеческих чувств;

- развивать критическое мышление учащихся и стимулировать когнитивные процессы;

- индивидуализировать образовательный процесс к стилям обучения, создавая максимально приближённые к реальности условия для выработки учебных и профессиональных навыков;

- организовывать групповую работу в мультимедийных средах, обеспечивая сотрудничество и развивая навыки работы в команде.

Одним из наиболее эффективных средств реализации технологий мультимедиа является мультимедийная презентация, под которой понимается информационное программное средство, предоставляющее возможность сочетать видеоизображение, анимацию, текст и звуковое сопровождение.

Целью мультимедийной презентации является создание виртуальной культурно-языковой среды в образовательном процессе.

Н. Д. Гальскова считает, что «смоделированная учебная среда способствует усвоению языка как лингвистической системы, а также его культурного компонента, препятствует возникновению лингвистической и культурной интерференции, а в итоге формирует вторичную языковую личность, определяемую как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [2, с. 13].

Мультимедийные презентации развивают сенсорно-перцептивные способности учащихся и демонстрируют эти процессы, задействуя различные каналы восприятия: зрительный и слуховой, что позволяет заложить информацию в память не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде.

Учебный образный материал копирует действительность и преподносится с наибольшей доступностью для восприятия за счёт

визуализации информации и служит моделью, дающей с той или иной степенью точности представление об окружающей среде.

В образовательном процессе мультимедийная презентация выполняет важные дидактические функции:

- мотивирующую, обеспечивающую полисенсорное восприятие учебного материала и помогающую создавать проблемные ситуации, которые становятся источником «познавательной напряжённости» и стимулом для учащихся;

- информационную, активизирующую познавательную активность учащихся;

- ориентирующую в деятельности и организующую деятельность, в том числе и игровую;

- обеспечивающую обратную связь, где учащиеся, сравнивая свои образовательные продукты с предложенными образцами, оценивают личные учебные достижения, анализируют ошибки и корректируют их.

К мультимедийной презентации предъявляется ряд дидактических требований, основанных на принципах, выделенных Л. Н. Бобровской и Т. К. Смыковской [3, с. 129–131]:

- наглядности – раскрытие сущности демонстрируемого явления в наиболее яркой и очевидной форме; иллюстративный эффект возрастает при включении в презентацию анимации, видео и звука;

- научности и доступности обучения – предъявление информации, соответствующей уровню подготовки учащихся и их возрастным особенностям;

- сознательности и творческой активности – обеспечение действий учащихся по самостоятельному извлечению учебной информации из предъявляемого содержания;

- педагогической целесообразности – наличие явного преимущества использования мультимедийных презентаций в повышении эффективности образовательного процесса по сравнению с другими средствами;

- положительного эмоционального фона – присутствие элементов, вызывающих у учащихся эстетическую удовлетворённость, интерес и личную вовлечённость в учебную деятельность.

Использование мультимедийных презентаций позволяет существенно изменить способы управления образовательной деятельностью, погружая учащихся в определённую игровую ситуацию, что способствует повышению интереса к изучаемому материалу, усилению мотивации учения и, как результат, создаёт предпосылки для интенсификации образовательного процесса.

Алгоритм подготовки мультимедийной презентации к использованию в образовательном процессе включает следующие стадии:

1. Разработка сценария мультимедийной презентации, в которой отражена последовательность изучения материала, динамика и логика его предъявления.

2. Отбор и структуризация учебных материалов для мультимедийной презентации.

3. Подготовка медиафрагментов.

4. Разработка дизайна мультимедийной презентации.

5. Определение методических подходов к организации уроков с применением мультимедийной презентации.

Многоцелевой характер мультимедийной презентации позволяет учителю выбрать тот вариант использования, который он считает наиболее подходящим: для введения языкового материала, для повторения устных тем, в качестве опоры при опросе, демонстрации проектных заданий, иллюстрации учебного материала, самостоятельной работы учащихся, контроля знаний [4]. Учитель должен определить цель применения мультимедийной презентации с учетом логики изучения темы и своевременности предъявления информации, определить объекты контроля и оценивания, учесть специфику учебного материала и особенности учебной группы.

В зависимости от вида мультимедийной презентации выделяют презентации-визуализации, интерактивные презентации и уроки-презентации [5, с. 8].

Презентация-визуализация позволяет значительно повысить информативность урока при объяснении учебного материала, способствует увеличению динамизма и выразительности его предъявления. Характеристика визуализации может быть отражена в линейной подаче материала, где слайды презентации сменяют друг друга последовательно.

Так, на этапе формирования грамматических навыков учитель может использовать образные схемы для создания ориентированной основы действий с грамматическими моделями. При проведении контроля понимания усвоенности грамматического материала можно применять close-тесты на слайдах мультимедийной презентации с гиперссылками.

Для семантизации лексических единиц на слайдах демонстрируются картинки, словообразовательные модели, ассоциограммы. Учащимся предлагается разгадать кроссворд или чайнворд.

Мультимедийные презентации, в которых управление осуществляется индивидуально каждым учащимся, относятся к интерактивным, которые помогают эффективно развивать коммуникативные умения учащихся. Такие мультимедийные презентации «предоставляют возможность самостоятельного погружения учащихся в смоделированную «инофонную» реальность, что позволяет реализовать метакогнитивные стратегии в обучении, то есть самостоятельно определять виды материалов, время работы с ними, ставить цели в изучении языка, разрабатывать методы их достижения [2, с. 12].

При обучении говорению целесообразно использовать презентации со сценарием, которые позволяют удобно и наглядно представить материал для учебной группы. На слайдах предъявляются вербальные опоры и сюжетные картинки, которые затем делятся на флеш-карты.

Для развития умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух учитель может использовать опоры для снятия языковых трудностей, флеш-слайды для развития контекстуальной догадки. Возможность многократного прослушивания аудиоинформации для создания лингвокультурного окружения активизирует феномен «повторного нахождения в среде» (по Н. Д. Гальсковой).

При обучении чтению для визуализации информации после прочтения текста учитель может подготовить текстовые опоры (таблицы, схемы, денотатные карты, «образные схемы») для развития умения логического изложения содержания высказывания.

Если мультимедийная презентация используется в процессе всего урока, то можно говорить об уроке-презентации, которая характерна для проведения сценарных уроков, проектов, дискуссий, интерактивных «экскурсий».

Мультимедийная презентация эффективна для самостоятельной работы учащихся с целью создания собственного образовательного продукта или на этапе контроля с применением различных тестов, проиллюстрированных на слайдах. При самовыполняющемся типе подачи информации такую презентацию можно адресовать учебной группе для подготовки домашнего задания.

Таким образом, мультимедийные презентации позволяют представить учебный материал как систему ярких опорных образов, способствуют совершенствованию системы управления обучением на различных этапах урока, формированию познавательного интереса и повышению на этой основе качества обучения иностранным языкам и информационной культуры учащихся.

## Список использованной литературы

1. Титова, С. В. Разработка и реализация проектных заданий на базе мобильных технологий / С. В. Титова // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 11. – С. 2–7.

2. Меркиш, Н. Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой / Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 9–16.

3. Бобровская, Л. Н. Система требований к учебным компьютерным презентациям как средству обучения информатике в средней школе / Л. Н. Бобровская, Т. К. Смыковская, Е. А. Сапрыкина // Вестн. Волгогр. акад. МВД России, науч.-метод. журн. – 2008. – № 1 (6). – С. 129–131.

4. Кочергина, И. Г. Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку / И. Г. Кочергина // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 45–49.

5. Пунчик, В. Н. Урок-презентация / В. Н. Пунчик, Е. П. Се-мёнова, Н. Н. Пунчик. – Минск : Красико-Принт. – 176 с.

УДК 37.091.33:811'243:004.77

**Л. Г. Беридзе**

*(МГОУ, Москва)*

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

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье рассматривается возможность и условия применения интернет-ресурсов на уроках и на внеклассных занятиях по английскому языку, выявляются особенности их использования. Кроме того, автор приводит анализ наиболее популярных ресурсов и формулирует основные дидактические задачи, которые могут быть решены благодаря использованию интернет-ресурсов в учебном процессе.*

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в образовательных учреждениях. Под ними подразумеваются не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, обучение практическому овладению иностранным языком. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество.

Задача современного учителя – активизировать познавательную деятельность учащихся в процессе обучения иностранным языкам.

В отличие от традиционного подхода к обучению, когда учитель является основным источником знаний, при использовании интерактивных форм обучения главной действующей фигурой становится ученик: он сам открывает путь к усвоению знаний.

Учитель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса [1].

Обсуждая использование Интернета на уроках английского языка, ученые-методисты и учителя-практики отмечают, что Интернет позволяет эффективно решать целый ряд дидактических задач:

- повышать мотивацию учащихся к изучению предмета;
- развивать коммуникационные навыки;
- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- формировать интеллектуальные умения учащихся;
- формировать у учащихся навыки и умения работы с иноязычным текстом;
- получать аутентичную информацию на изучаемом языке и возможности общения с его носителями;
- формировать умения, обеспечивающие информационную компетентность [2, с. 172].

При использовании интернет-ресурсов можно обращаться к следующим формам работы:

- подготовка к уроку (оформление на бумажных или электронных носителях);

– изучение новых тем (подбор дополнительных материалов, объяснение учащимся целей и задач, снабжение их карточками с адресами, и т. д.);

– закрепление изложенного материала (групповые, фронтальные, дифференцированные и индивидуальные формы организации учебной деятельности учащихся);

– контроль и проверка знаний учащихся (посредством проведения индивидуального, фронтального или группового тестирования);

– самостоятельная работа учеников с различными интернет ресурсами с целью подготовки рефератов, сообщений и докладов (активное использование поисковых систем);

– участие в международных проектах (целесообразно подбирать темы проектов, которые вписываются в программу, имеют связь с событиями города, школы);

– переписка по электронной почте (подготовка к данному виду деятельности требует определенной технической подготовки, так как у каждого ученика должна быть электронная почта. Есть также возможность создания учетных записей на англоязычных сайтах).

Последняя форма работы особенно удобна и актуальна в наш век активно развивающихся технологий. Международный обмен письмами можно осуществлять в любом классе и на любом уровне владения языком. Помимо целенаправленного и активного использования изучаемого языка и изучения культуры посредством установления дружеских контактов, электронная переписка имеет свои преимущества по сравнению с бумажной: она и быстрее, и гораздо удобнее последней.

В Интернете огромное количество сайтов, которые направлены на изучение английского языка. Представленные материалы могут быть использованы как на уроке, так и для самостоятельной работы дома. Они могут быть использованы с целью развить грамматические и лексические навыки, а также проверить знания. Сюда входят различные грамматические, фонетические и лексические, упражнения, тесты на грамматику и чтение, IQ-тесты и т. д. Ученики получают возможность наблюдать и копировать использование языка, навыки, образцы поведения партнёров, извлекать новые значения проблем во время их совместного обсуждения.

Несмотря на все положительные стороны, данная форма работы с Интернетом не идеальна и имеет определенные нюансы, которые влекут за собой трудности для ученика.

Педагоги, которые интегрировали использование электронной почты в учебный процесс, отмечали некоторые недостатки, в особенности, недостаточную глубину содержания переписки. Зачастую первоначальный интерес быстро проходит, и учащиеся оказываются в затруднительном положении, не зная о чем писать. Во избежание разочарования необходимо обязательно соотнести данный вид работы с общим учебным планом и нельзя пускать его на самотек. Например, можно предложить учащимся расспросить своих друзей по переписке по той или иной теме, и на базе полученных результатов сделать доклад в классе.

Еще одна причина разочарования – тот факт, что некоторые письма остаются без ответа. В качестве выхода можно предложить ученикам общаться сразу с несколькими партнерами (в той же группе или в параллельной, в другом городе и даже стране).

Рассмотрим возможности, которые обеспечивают ресурсы Интернета.

Самыми популярными ресурсами среди изучающих иностранный язык можно назвать следующие:

- Википедия,
- Британника,
- Сайт Совета Европы,
- Ютьюб,
- Канал Дискавериз.

Большое значение имеет использование ресурсов Интернета на уроках в качестве справочного материала (например, таких как [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)). Это может сделать занятия более интересными и познавательными. Бесспорным преимуществом этого ресурса является многоязычный интерфейс.

Широким диапазоном охватываемого материала отличается электронная версия энциклопедии Британника ([www.britanica.com](http://www.britanica.com)). Статьи в данном ресурсе меньше по объему, что, естественно, сокращает затрачиваемое время урока.

В Интернете можно найти аутентичный материал, который позволяет учащимся совершенствовать умения аудирования и чтения и дает возможность познакомиться с культурой англоязычных стран (назовем для примера [www.britishcouncil.org](http://www.britishcouncil.org), [www.youtube.com](http://www.youtube.com), [www.discovery.com](http://www.discovery.com)).

Интернет может и должен использоваться не только пассивно, но и активно. Учащиеся могут попробовать себя в роли поставщиков информации. Сайт *The Young Voices of the World* – открытый форум,

представляющий собой некое издательство, где желающие могут опубликовать свои работы, сделав их достоянием многомиллионной аудитории и высказав свое мнение. Все работы сопровождаются электронным адресом их создателя, что позволяет осуществление обратной связи и завязыванию дискуссий [3]. Кроме того, ученики могут принять участие в Фестивале исследовательских и творческих работ «Портфолио», организованном издательским домом «Первое сентября» (<http://portfolio.1september.ru/>).

Положительной стороной применения информационно-коммуникационных технологий на уроке является:

- повышение мотивации учеников к учебной деятельности;
  - активизация деятельности учащихся;
  - расширение возможности дифференциации и индивидуализации процесса обучения;
  - экономия времени на уроке;
  - формирование способности самостоятельного получения дополнительных знаний;
  - организация различных видов работы с классом (индивидуальной, групповой, фронтальной);
  - упрощение контроля учебной деятельности учеников [4, с. 96].
- Наконец, использование интернет-ресурсов позволяет:
- создать условия для развития языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций;
  - совершенствовать навыки говорения, аудирования, чтения, письма;
  - знакомить учащихся с реалиями англоговорящих стран, представленных в аутентичных источниках, через проектную деятельность, с опорой на материалы интернет-сайтов как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

Работая с компьютерными технологиями, педагог выстраивает отношения с учениками на принципах совместного творчества и сотрудничества. В подобных условиях меняются сложившиеся формы организации учебной деятельности: увеличивается количество групповой и самостоятельной индивидуальной работы учеников, наблюдается отход от традиционной формы проведения урока, при которой преобладает объяснительно-иллюстративный метод обучения, увеличивается объем практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Вместе с тем, для того чтобы эффективно и рационально использовать в процессе обучения сетевые ресурсы, необходимо провести

огромную научно-исследовательскую работу, которая позволит определить как общие, так и частичные принципы применения сетевых ресурсов, а также критерии их отбора.

### **Список использованной литературы**

1. Нарышкина, Е. А. Использование компьютерных программ при обучении английскому языку / Е. А. Нарышкина // Интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2007–2008.

2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

3. Образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/8198-primeneniye-internet-resursov-pri-obuchenii-anglijskomu-yazyku.html>. – Дата доступа: 03.02.2017.

4. Азимов, Э. П. Материалы Интернета на уроке ИЯ / Э. П. Азимов // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 96.

**УДК 37.091.33-028.22:811.111**

**Р. Ю. Богаченко**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

Научный руководитель: ст. преподаватель Н. В. Томашук

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматриваются видеоматериалы как средство обучения иностранному языку и дается их классификация, исследуются преимущества работы с аутентичными видеоматериалами, выделяются виды видеоматериалов и критерии их отбора для использования на уроках иностранного языка.*

В настоящее время использование и применение технического оснащения становится неотъемлемой частью урока и одним из эффективных приемов в обучении иностранному языку. Однако овладеть иностранным языком, не пребывая в стране изучаемого языка,

затруднительно, поэтому на помощь приходят технические средства обучения (ТСО), одним из которых и является видео.

Под видеоматериалами понимается любая видеопродукция, записанная на цифровой носитель и используемая в качестве дидактического материала. Использование видеоматериалов на уроке позволяет развивать и повышать речевую активность школьников, так как просмотр видеоматериалов позволяет активизировать все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письменную речь), а также эмоционально воздействовать на учащихся. Видеоматериалы выполняют также информативную функцию. Их содержанием могут стать интервью, актуальная информация, объявления, реклама, репортажи и комментарии [1, с. 8].

Gebhard J. G. предложил следующую классификацию видеоматериалов:

1. *аутентичные аудиовизуальные материалы* – телевизионная реклама, художественные и документальные фильмы, мультфильмы, телевизионные шоу, новости и т. д.

2. *аутентичные визуальные материалы* – картины, фотографии, иллюстрации, открытки, дорожные знаки и т. д. [2, с. 51].

При использовании аутентичных видеоматериалов уменьшается вероятность искажения иноязычной действительности, поскольку видео отображает идеи, распространенные в обществе на данный момент времени.

Под словом «видео» мы понимаем использование *аутентичных* видеоматериалов: художественных фильмов, видеоклипов, документальных фильмов, рекламных роликов, которые могут быть взяты из различных источников: DVD, телевизора, Интернета. Кроме того, к видеосредствам относятся и *учебные* материалы: специально снятые фильмы к различным языковым курсам. Преимуществом таких видеоматериалов является то, что они ситуативно обусловлены, направлены на отработку определенных лексико-грамматических навыков, непродолжительны по времени. К недостаткам использования учебных фильмов можно отнести искусственность созданной ситуации, адаптацию языковых средств к уровню обучаемых. В пользу же аутентичного материала (и прежде всего художественных фильмов) говорит наличие интриги или сюжета, что делает просмотр фильма интересным и мотивированным. С помощью информационных видеопрограмм (новостные программы, различные ток-шоу, программы рекламного характера) учащиеся получают доступ к каждодневным реалиям. Кроме того, это «живой язык», часто с нестандартным

произношением, нестандартно оформленными грамматическими фразами и нестандартно употребляемыми лексическими компонентами.

Несомненным достоинством как аутентичных, так и учебных видеоматериалов является их насыщенность социокультурной информацией, с помощью которой учащиеся получают наглядное представление о жизни, истории, традициях, языковых реалиях страны изучаемого языка и приобщаются к культурным ценностям народов – носителей языка. С помощью видеоматериалов реализуется одно из важнейших требований коммуникативной методики – представление процесса овладения иностранным языком как постижения живой иноязычной действительности.

Также традиционно к достоинствам использования видеоматериалов относят следующие преимущества: создание естественной иноязычной среды, звучание иноязычной речи, просмотр крупным планом, эмоциональное воздействие. Рассмотрим вышеперечисленные преимущества подробнее.

1) Создание искусственной иноязычной среды позволяет реализовать принцип наглядности в обучении.

2) Звучание иноязычной речи. Учащиеся воспринимают иноязычную речь на слух, происходит активизация умений аудирования. Интонация, мимика и жесты облегчают понимание происходящего. Речь приближена к условиям реальной жизни.

3) Просмотр крупным планом. Создается возможность рассмотреть детали происходящего на экране, например, магазин, пейзаж, окружающие предметы, что, в свою очередь, может послужить стимулом для подробного описания или обсуждения деталей.

4) Эмоциональное воздействие. При оказании эмоционального воздействия на учащихся развивается внимание, увеличивается объем долговременной памяти.

Работа с видеоматериалами является также одним из способов обучения аудированию. Если при традиционном аудировании, каким является прослушивание аудиозаписи, учащийся получает информацию только по одному каналу – слуховому, то при просмотре видео работают как слуховой, так и зрительный анализаторы, что делает возможным получение не только вербальной, но и невербальной и фоновой информации, тем самым создается эффект присутствия, то есть соучастия в тех событиях, которые демонстрируются.

Организация уроков с демонстрацией видеоматериалов требует большой подготовки со стороны преподавателя. В отличие от простого аудиторного занятия, просмотр видеофильмов в большей степени

активизирует коммуникативную деятельность учащихся на иностранном языке, так как приближает учебный процесс к реальной жизненной ситуации. Учащийся, выступая в роли зрителя, следит за действием (сюжетом), за обстоятельствами, в которых происходит речевое общение.

Аутентичные материалы, предъявляемые учащимся, можно разделить на видеофильмы игровые (художественные, сериалы, ситкомы, короткометражные), документальные, документально-публицистические и образовательные фильмы, новостные программы, ток-шоу. В зависимости от типа видеоматериала также различается и методическая работа преподавателя по подготовке видео урока.

Особое внимание следует уделять критериям отбора видеоматериалов для использования на уроках иностранного языка. Среди них можно выделить следующие:

1) Соответствие теме урока. Материал, предоставляемый в видеофрагменте, должен быть представлен в соответствии с темой урока и включать необходимый лексический минимум.

2) Содержание видеоматериалов должно соответствовать уровню языковой подготовки учащихся. Уровень сложности материалов должен соответствовать школьной программе.

3) Информативная ценность. Содержание видеофрагмента должно включать в себя необходимый минимум информации, который можно будет впоследствии применить.

4) Качество звукового и художественного оформления. Используемые видеоматериалы должны быть представлены качественной записью для лучшего понимания содержания. Некачественная запись может послужить отвлекающим моментом при просмотре.

5) Продолжительность используемого видеофрагмента не должна превышать возможности урока. Во время просмотра слишком продолжительного фрагмента внимание учащихся может рассеиваться, что приведет к снижению качества запоминания [3].

Следует отметить, что использование видеоматериалов в обучении иностранным языкам также способствует развитию внимания и памяти. Даже невнимательный ученик становится внимательным и заинтересованным. Непроизвольное внимание переходит в произвольное, что способствует лучшему запоминанию. А использование различных каналов поступления информации в ходе просмотра видео также положительно влияет на запоминание материала. Одним из преимуществ использования видеоматериалов является возможность многократного просмотра, быстрого поиска нужного фрагмента, использование режимов «пауза» и «стоп».

Использование видеоматериалов представляется крайне важным, поскольку они являются образцом современного иностранного языка и позволяют создать иллюзию участия в повседневной жизни. С развитием новых технологий использование аутентичных аудиовизуальных средств становится одним из современных и эффективных способов обучения иностранным языкам. Демонстрация аутентичного видеофильма значительно повышает мотивацию учащихся, уровень владения языковыми и речевыми навыками, коммуникативными умениями, увеличивает объём переработанного материала и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции учащихся.

### **Список использованной литературы**

1. Ильченко, Е. А. Использование видеозаписи на уроках английского языка / Е. А. Ильченко // Первое сентября, Английский язык. – 2003. – № 9. – 10 с.

2. Gebhard, J. G. Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide / J. G. Gebhard // The Gebhard University of Michigan Press. – 1996. – P. 51.

3. Использование видео на уроках иностранного языка как средство формирования коммуникативной компетенции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/611807/>. – Дата доступа: 17.02.2017.

**УДК 37.091.33-027.22:811'271.1'243:004.9**

**А. А. Борис**

*(МГЛУ, Минск)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н. Р. Аниськович*

### **РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ**

*В статье рассматривается методический потенциал внедрения блог-технологии с целью развития у учащихся умений письменной речи на иностранном языке. На основе анализа существующих подходов к определению содержания обучения письменной речи*

характеризуются умения, которые необходимо развивать у учащихся средствами учебного интернет-блога. Уточняются особенности блога как социального сервиса и определяются условия, при которых развитие умений письменной речи с помощью учебного интернет-блога будет наиболее эффективным. Описываются технологии применения интернет-блога, направленные на развитие у учащихся умений письменной речи и письменного речевого взаимодействия.

Согласно проекту концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года, современный учащийся – школьник, лицеист, студент – должен иметь постоянный доступ к образовательным ресурсам и сервисам: в учебном заведении, дома, в дороге. Таким образом, для большинства белорусских учащихся Интернет является повседневной реальностью и, в связи с этим, одной из главных задач учителя является методически грамотно построить образовательный процесс с помощью интернет-ресурсов.

В рамках концепции информатизации языкового образования необходимо учитывать как *инвариантный фактор* – направленность на формирование информационной культуры у учащихся и их компетенции в области использования информационно-коммуникационных технологий, так и *вариативный*, учитывающий специфику обучения иностранному языку, а именно формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов [1, с. 3].

Методический потенциал внедрения современных информационно-коммуникационных технологий в обучение иностранному языку заключается в *интенсификации* и *индивидуализации* образовательного процесса. Необходимость свободной ориентации в мультилингвальном мировом сообществе, безусловно, порождает социальный заказ на подготовку учащихся, способных к «диалогическому сотрудничеству», выражению и достижению коммуникативных целей партнеров по общению.

В современном мире коммуникация очень изменилась – этому способствует создание новых способов и условий общения. Современная коммуникация – электронная почта, общение на форумах и блогах, при помощи чатов, смс-общение – подразумевают владение продуктивными видами письменной речи, готовность к грамотному письменному речевому взаимодействию, умение оформить свое письменное высказывание так, чтобы как можно более полно выразить свою мысль.

Вследствие этого возрастает роль развития умений письменной речи. Методисты вплоть до середины 1990-х годов рассматривали

иноязычную письменную речь либо как «вспомогательное средство» для выполнения учебных заданий, либо как «вспомогательный прием» при обучении другим видам речевой деятельности, соответственно принципу коммуникативности [2, с. 78]. Однако сегодня ситуация радикально изменилась, и мы постоянно сталкиваемся с тем, что умения письменной речи стали широко востребованными. Использование в процессе обучения *блог-технологии* позволяет решительно продвигаться в этом направлении. Применение блогов в обучении иностранному языку может мотивировать учащихся к использованию иностранного языка для общения во внеаудиторное время, удовлетворить их учебно-познавательные интересы, развить умения использовать иностранный язык как средство образования и самообразования, выражать собственное мнение и аргументировать его при обсуждении социальных вопросов, что не всегда реализуемо в классе.

Блог является одним из социальных сервисов Веб 2.0 – личная страничка пользователя в виде дневника или журнала. Блог обычно создается одним человеком, который может на своей страничке размещать текстовый материал и дополнять его фотографиями, видео- и аудиозаписями, ссылками на другие ресурсы сети Интернет. Любой посетитель блога, ознакомившись с содержанием сайта, может отреагировать на опубликованный текст или просмотренный мультимедийный материал, разместив на блоге свои комментарии.

Стоит отметить, что блог имеет линейную структуру, это значит, что все сообщения располагаются в хронологическом порядке. К особенностям блога как социального сервиса можно отнести его *публичность*, так как содержание блога доступно широкой аудитории, и каждый человек может оставить свои комментарии и замечания. Это, в свою очередь, стимулирует ответственность пишущего за публикацию перед аудиторией и способствует развитию критического мышления учащихся. Еще одной отличительной особенностью блога является его *интерактивность*, то есть взаимодействие пишущих между собой. Это значит, что письменное речевое взаимодействие происходит не по привычной модели «учащийся-учитель», а характеризуется многообразием связей между самими учащимися и учителем.

Анализ существующих подходов к определению *содержания* обучения письменной речи средствами интернет-блога позволил Т. Ю. Павельевой выделить следующие компоненты: лексико-грамматический, орфографический, пунктуационный, стилистический и структурно-организационный (в рамках *языковой компетенции*, которая включает в себя умение продуцировать различные виды письменных текстов в соответствии с нормами, принятыми в странах

изучаемого языка, с учетом коммуникативной задачи и адресата); коммуникативный компонент (в рамках *речевой компетенции*, которая подразумевает знание норм речевого поведения, приобретение на этой основе опыта их использования для построения логичного и связного по форме и содержанию собственного высказывания, а также для понимания и интерпретации высказываний других людей); социокультурный (в рамках *социокультурной компетенции*, которая включает в себя умения строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой, умений представлять на этой основе свою страну и ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения).

В соответствии с выделенными компонентами содержания обучения письменной речи в учреждениях общего среднего образования предлагается более детальная номенклатура умений письменной речи, которые необходимо развивать у учащихся средствами учебного интернет-блога: отбирать адекватные лексические единицы в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; использовать грамматические структуры и синтаксические конструкции; орфографически и пунктуационно корректно оформлять письменные речевые высказывания; следовать заданной структуре при составлении текстов; следовать структуре предложения; решать поставленные коммуникативные задачи; подбирать адекватные языковые средства, грамматические и синтаксические структуры для решения коммуникативной задачи; соблюдать принятые в языке формы письменного этикета [3, с. 10].

Учитывая особенности учебного интернет-блога, можно выделить *способы* развития у учащихся умений письменной речи:

1) *информационно-рецептивный* способ, подразумевающий получение новой информации в процессе обмена письменными сообщениями в блогах;

2) *интерактивный* способ, который означает, что в процессе выполнения заданий, учащиеся вовлекаются в процесс взаимодействия, интерпретируя и оценивая письменные сообщения друг друга;

3) *коммуникативный* способ, в соответствии с которым учащиеся вовлечены в процесс общения с целью выражения, обсуждения и оценки информации средствами блога, иностранный язык выступает основным средством общения;

Т. Ю. Павельева предлагает *технологии* работы с интернет-блогами, направленные на развитие умений письменной речи учащихся средствами учебного интернет-блога, которые были разработаны на основе анализа различных алгоритмов отечественных и зарубежных

исследователей-методистов. Первая технология направлена на развитие умений написания мини-сочинения по предложенной теме, автобиографии и резюме по содержанию прослушанного/прочитанного и включает в себя 4 этапа:

1. На *подготовительном (техническом)* этапе осуществляется подготовительная работа по созданию учительского и персональных блогов учащихся, снимаются технические трудности, учитель знакомит учащихся с особенностями использования интернет-блогов в процессе обучения иностранному языку.

2. На *установочном* этапе учитель публикует план работы на четверть с перечнем дат занятий, календарными сроками выполнения заданий, критериями оценки каждого вида работы. Учащиеся обновляют и продолжают оформлять свои блоги.

3. На *процессуальном* этапе учитель определяет частоту и объем обязательных индивидуальных публикаций. Учащиеся размещают свои публикации в блогах и через функцию комментариев оценивают и обсуждают работы друг друга. Задача учителя на данном этапе контролировать и направлять деятельность учащихся через данную функцию. Далее учащиеся корректируют свои работы в соответствии со сделанными замечаниями и рекомендациями учителя и учащихся.

4. На *оценочном* этапе осуществляется оценка учителем итоговых работ учащихся на основе выделенных критериев.

Вторая технология направлена на развитие умений письменного речевого взаимодействия и также включает в себя 4 этапа:

1. На *подготовительном (техническом)* этапе учитель создает учебный блог группы.

2. На *установочном* этапе учитель дает коммуникативную установку на участие учащихся в интернет-дискуссии, определяет календарные сроки выполнения каждого задания и критерии оценки.

3. Согласно *процессуальному* этапу учащиеся участвуют в интернет-дискуссии, а учитель направляет дискуссию учащихся, оставляя комментарии.

4. На *оценочном* этапе учитель оценивает участие учащихся в интернет-дискуссии по разработанным критериям.

Следует отметить, что каждое учебное задание должно сопровождаться четкой и конкретной установкой. Это является особенно важным в обучении письменно речи, так как от правильно данной установки будут зависеть выбор формата текста, необходимой лексики, грамматических структур и стилистических приемов.

Развитие у учащихся умений письменной речи средствами учебного интернет-блога является эффективным при соблюдении

следующих условий [3, с. 11]: наличие заданий на анализ, обсуждение, интерпретацию получаемой информации; наличие установок на выражение собственной точки зрения учащихся и их индивидуальности; социальное взаимодействие учащихся в процессе работы с блогами; размещение в блогах информации, связанной с личным опытом; наличие заданий на формирование грамматических навыков с целью обеспечения грамматической корректности высказываний; наличие технологии (пошагового алгоритма) развития умений письменной речи средствами учебного интернет-блога.

### **Список использованной литературы**

1. Евстигнеева, И. А. Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. А. Евстигнеева; Тамбовский гос. ун-т. им. Г. Р. Державина. – Москва, 2013. – 26 с.

2. Лобова, Е. Обучение учащихся письменной иноязычной речи с использованием Интернет-технологий / Е. Лобова // Материалы ежегодной научной конференции студентов и магистрантов университета, 24–25 апреля 2007 г. / Минский гос. лингв. ун-т; редкол.: Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2007. – С. 78–79.

3. Павельева Т. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Ю. Павельева; Тамбовский гос. ун-т. им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2010. – 25 с.

**УДК 373.3.091.3:811'36'243**

**Е. О. Борихина**

*(МГОУ, Москва)*

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

### **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧЕНИКОВ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ**

*В статье исследуется проблема формирования грамматических навыков у учащихся младшей школы. Автор рассматривает*

*специфические особенности учащихся младшей школы, выявляет приёмы формирования грамматического навыка, специфические для младшей школы, рассматривает различные подходы к проблеме формирования названного навыка у младших школьников в процессе их обучения английскому языку.*

Проблема формирования грамматического навыка постоянно находится в центре внимания учителей английского языка, занимающихся обучением младших школьников, поскольку вызывает массу противоречивых мнений среди специалистов. Одни считают, что обучение грамматике должно проходить только эксплицитно, без объяснения правил, обосновывая это тем, что дети подражательно усваивают разговорные формы и умело используют их в речи; другие предлагают использовать имплицитный подход, аргументируя это тем, что без знания основ грамматики невозможно научить правильно строить разговорные фразы.

Ж. Л. Витлин констатирует, что в вопросе: «кого следует обучать грамматике и в какой степени» [1, с. 25] методическое сообщество разделилось на два основных направления: с одной стороны – отказ от какой-либо грамматики (функциональный подход); с другой стороны – преувеличение ее роли в учебном процессе (идеалистическая позиция). Такие крайности могут только отрицательно повлиять на овладение практикой языка. Вот почему важной задачей для учителя является определение места грамматического материала (его содержания и объема) в курсе изучения иностранного языка в младшей школе соотнесенно с такими факторами, как контингент учащихся и цели, обозначенные учебным заведением и программой.

Общепризнанным является тот факт, что грамматический строй языка может быть усвоен только практически. При этом применение «чистой» теории без изучения фактов функционирования грамматического явления в речи и «чистой» практики без осмысления использования грамматических форм не принимаются в школьном курсе иностранного языка даже на его начальном уровне.

Стоит учитывать и то, как отмечает А. С. Ларкина, что «процесс формирования и развития навыков и умений устной речи предполагает только периодическое обращение к грамматике, так как в этом случае она играет второстепенную роль. Формирование и развитие навыков и умений письменной речи (например, составление открытки, написание своего адреса) требует постоянной целенаправленной работы над грамматикой» [2, с. 105].

Действительно, будучи важнейшей составляющей речевых умений (говорения, аудирования, чтения, письма), грамматический навык является необходимым компонентом системы обучения иностранному языку, поскольку информативное наполнение высказывания происходит посредством функционирования грамматической стороны речи. Овладение грамматическим навыком предполагает умение сочетать слова, строить предложения в зависимости от цели высказывания. Однако перегружать теорией *на начальном этапе обучения* считается неэффективным и замедляет процесс овладения иноязычной речью.

Учащимся младшего школьного возраста присущи такие психолого-педагогические характеристики, которые, с одной стороны, обеспечивают успешное усвоение иностранных языков (дети с 3 до 10 лет наиболее сенситивны к их восприятию), а с другой – требуют от учителя поиска таких методов и приемов, которые позволяют наиболее эффективно построить учебный процесс по этой школьной дисциплине.

Так, И. А. Зимняя предлагает практикоориентированный, или компетентностный подход, цель которого – формирование компетенций с самого начала обучения иностранному языку, создание тем самым базы для дальнейшего совершенствования и профильного обучения в старших классах [2, с. 22].

Сторонники деятельностного подхода (В. И. Загвязинский, М. С. Соловейчик) предлагают последовательно преподносить учащимся информацию (в данном случае грамматику), опираясь на языковой опыт в родном языке и природную языковую интуицию, и ожидать интеллектуальной, языковой и эмоциональной рефлексии.

Средоориентированный подход описывается такими его последователями, как И. Л. Бим, Ю. С. Мануйловым, Е. И. Негневицкой, Г. В. Роговой, В. А. Ясвиным, которые считают, что необходимо создавать условия, способствующие овладению языком, а именно: гуманитарную направленность образовательной среды, благоприятный эмоционально-психологический климат, то есть условия, когда ребенку «хочется говорить на иностранном языке» [4, с. 103].

У Н. В. Барышникова и А. Н. Шамова даны обоснования когнитивного подхода, опирающегося на интеллектуальные и эмоциональные возможности детей данного возраста.

Исходя из того, что практической целью обучения младших школьников английскому языку является подготовка их к свободному общению на иностранном языке, ведущим подходом все же нужно принять коммуникативный. Реализация этого подхода состоит в том,

что в процессе обучения дети вовлекаются в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию.

Для формирования у младшего школьника грамматического навыка в рамках коммуникативного подхода требуется ряд определенных условий:

- грамматический материал должен отражать естественное использование языка в общении (искусственные примеры и надуманные ситуации не используются);

- выделение формальных, семантических и функциональных аспектов в учебном материале способствует установлению связей между ними в определенных контекстах;

- объемы грамматического материала должны быть доступны детям каждой возрастной группы, чтобы имелась возможность его закрепления в новых контекстных ситуациях;

- новый грамматический материал вводится только после повторения ранее усвоенного;

- активно используется наглядность в качестве опоры;

- пояснения и сами грамматические правила формулируются просто, кратко и точно;

- грамматические явления используются в разных видах общения (парная, групповая работа).

В методической литературе описано много приемов обучения грамматике на начальном этапе обучения английскому языку с традиционным выделением двух основных подходов: эксплицитного (объяснение грамматических правил и явлений) и имплицитного (повторение и заучивание грамматически точных структур без разбора правил).

Эксплицитный подход осуществляется посредством дедуктивного и индуктивного методов. Дедуктивный метод предполагает, что учитель объясняет правило и затем учащиеся отрабатывают изучаемую грамматическую структуру в коммуникативно-направленных заданиях. Индуктивный метод заключается в том, что вначале даются новые для учащихся языковые фрагменты, анализируя которые они сами формулируют правило.

Интересен своей эффективностью и дифференцированный подход к формированию грамматического навыка речи, который предусматривает выбор методов и приемов в зависимости от целей каждого этапа обучения, от языкового материала, от особенностей младшего школьного возраста. При этом дифференцированный подход характеризуется «отказом от грамматического метаязыка, выделением конкретных

ориентиров, систематизацией грамматического материала и преимущественным использованием способа учения-поиска» [2, с. 105].

Анализ существующих методических материалов и наш собственный опыт работы по использованию различных приемов обучения грамматике английского языка показывает, что существуют два принципиально отличающихся друг от друга пути обучения грамматической стороне речи:

– имитативный, подражательный путь, при котором детям не объясняется суть грамматического явления (то есть правила в явном виде не формулируются), а предлагаются речевые образцы, включающие новое явление с последующей тренировкой в употреблении этих образцов;

– сознательный путь, при котором детям раскрывается суть нового грамматического явления, даётся правило, в котором объясняются принципы выполнения соответствующих грамматических операций с последующей их автоматизацией [4, с. 124].

В практике раннего обучения предпочтение отдаётся первому способу, однако нам более надёжным представляется второй путь, при котором формируемые навыки становятся более прочными и гибкими.

Как бы то ни было, в ходе обучения английскому языку относительная роль аналогии и правил во многом зависят от этапа обучения. И именно начальный этап предполагает упражнения, в основе которых лежат действия по аналогии. Далее, по мере накопления языкового материала (лексики, грамматических структур), по мере формирования грамматического навыка все более значимыми становятся правила.

Г. В. Рогова следующим образом определяет последовательность выполнения упражнений на начальном этапе. Вначале даются упражнения в имитативном воспроизведении грамматических явлений (имитация осуществляется на основе образца в громкой речи учащихся). Далее следуют упражнения по видоизменению грамматических явлений, происходит усвоение всего многообразия форм, присущих данному грамматическому явлению, за счет разнообразных трансформаций и дополнений. Материальной опорой могут служить подстановочные таблицы, например, для усвоения степеней сравнения прилагательных в связи с темой. Затем используются упражнения на комбинирование грамматических явлений для употребления в естественной речи [4, с. 127].

Важно выработать и своеобразный алгоритм *оценки* степени сформированности грамматического навыка: проводится срез знаний

и оценивается, какими навыками и умениями учащиеся владеют; проводится анализ результатов; составляется комплекс упражнений на отработку навыка в использовании того грамматического материала, который вызвал затруднения (Использовать упражнения на уроках; провести итоговый тест и по его результатам дать оценку сформированности грамматических навыков. Итоговый тест должен содержать упражнения, подобные тем, что использовались на начальном контроле).

В качестве объективных показателей сформированности грамматического навыка или его отработанности мы выделяем: правильность и качественность оформления (отсутствие ошибок) в самостоятельно построенном высказывании; скорость выполнения задания по построению высказывания; отсутствие направленности сознания и напряжения при выполнении задания; выпадение промежуточных операций.

Таким образом, признавая важность и необходимость формирования грамматических навыков у младших школьников в их обучении английскому языку, считаем правильным сосредоточение на постепенном переходе от имитативного пути к сознательному в рамках реализации коммуникативного подхода.

### **Список использованной литературы**

1. Витлин, Ж. Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 22–26.

2. Ларкина, А. С. Особенности формирования грамматических навыков речи учащихся в начальной школе в процессе обучения английскому языку / А. С. Ларкина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 3. – С. 105–107.

3. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 218 с.

4. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 2000. – 232 с.

**А. В. Бронишевская**

(МГОУ, Москва)

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

## **СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИОННЫХ ОШИБОК И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИХ УСТРАНЕНИЮ**

*В статье рассматривается феномен интерференции с точки зрения методики преподавания, а также дается классификация интерференционных ошибок, определяются причины их появления. Приведен алгоритм по устранению ошибок, вызванных языковой интерференцией.*

Серьезным препятствием на пути успешного овладения навыками и умениями речевой деятельности является языковая интерференция. Актуальность проблемы языковой интерференции не вызывает сомнений, в силу того, что связанные с ней ошибки регулярно встречаются в языковой практике изучающих иностранных язык.

Бесспорно, при обучении иностранному языку необходимо учитывать интерференцию родного языка, чтобы избежать наиболее очевидных ошибок. При этом негативное влияние интерференции может быть снижено благодаря систематизация ошибок, что, в свою очередь, поднимет уровень учащихся.

Для систематизации интерференционных ошибок уточним определение основного термина. В самом общем виде интерференция (от лат. *inter* 'между' и *ferens* 'несущий, переносящий') определяется как взаимовлияние двух или более явлений, приводящее к их модификации. В лингвистику термин «интерференция» был введен учеными Пражского лингвистического кружка. Однако считается, что широкое распространение этот термин получил благодаря работе Уриэля Вайнрайха: «Одноязычие и многоязычие». Согласно У. Вайнрайху, «интерференция – 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 [1, с. 26].

На сегодняшний момент наиболее популярной является классификация типов интерференций по уровневому типу, в соответствии с подсистемами языка: звуковая (фонетическая, фонологическая),

орфографическая, грамматическая (морфологическая, синтаксическая, пунктуационная), лексическая, семантическая, лингвострановедческая, социокультурная, стилистическая интерференции.

В рамках данной статьи мы не ставили цель рассмотреть все перечисленные типы, проанализируем лишь основные, а также рассмотрим существующие способы их преодоления.

На фонетическом уровне интерференция проявляется в смещении ударения в словах иностранного языка под влиянием родного языка: ср. англ.: *colleague, balcony, instinct*. Долгота и краткость звуков также являются причинами возникновения ошибок, поскольку в отличие от русской языковой системы, в том же 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, входящие в систему первого языка, применяются примерно к таким же цепочкам элементов второго языка, либо тогда, когда правила, обязательные с точки зрения грамматики первого языка, не срабатывают ввиду их отсутствия в грамматике второго языка [1]. Например, в английском предложении *Today she comes back home* обстоятельство времени может стоять или в начале, или в конце, в то время как в немецком языке на позицию наречия *heute* установлено не такое жесткое ограничение, его можно поставить в начало, в конец, а также и в середину предложения. Сложность английского правила порядка слов для наречий по сравнению с более свободной системой немецкого языка ведет нередко к нарушению английских норм немецкоязычными носителями: *He comes back tomorrow home*.

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. Так, например, слово *magazine* подсознательно воспринимается как «магазин», а не «иллюстрированный журнал». К причинам неправильного употребления языковых единиц в том или ином контексте на иностранном языке относят неодинаковую группировку значений в пределах слова в двух языках, в результате происходит неодинаковая семантическая дифференцированность слов в рассматриваемых языках. Например, предложение «Мы забронировали номер в гостинице Хилтон» следует перевести как *We've reserved a room at the Hilton's hotel*. В большинстве случаев при переводе данного предложения с русского языка

на английский учащийся вместо слова *room* 'номер' использует переводной эквивалент *number*, который в данном контексте никак не может быть использован.

Преодоление интерференции представляется возможным только при системном подходе к иностранному языку. При разработке методики обучения необходимо выстроить системный подход, делая особый акцент на языковые лакуны, те языковые правила, которые отсутствуют в родном языке. Прежде всего, необходимо разработать такие приемы и способы, которые максимально позволят сократить отрицательное воздействие языка-источника [2, с. 34].

Для преодоления языковой интерференции выделяют три этапа.

На этапе предварительной подготовки необходимо провести сопоставительный анализ двух систем, а также отметить особенности каждой языковой системы.

На этапе введения нового материала производится сопоставительный анализ с целью выхода на уровень ментальных репрезентаций: с опорой на принцип сознательности при усвоении иноязычных средств.

На этапе активизации языкового материала используются дифференцировочные упражнения, которые способствуют снижению языковой интерференции.

Приведем комплекс упражнений на устранение лексико-семантической интерференции. Задача лексических упражнений направлена на формирование лексической компетенции и составляющих ее лексических умений и навыков. Для усвоения и закрепления новых лексических единиц выделяют 6 основных типов упражнений: 1) определение лексического значения слова; 2) определение его признаков как части речи; 3) определение лексико-грамматического значения этого же слова (части речи и классификационных разрядов); 4) запись толкования лексического значения слова и запись его грамматического значения (словообразовательного и морфологического); 5) нахождение в тексте слов с указанным лексическим и грамматическим (словообразовательным и морфологическим) значением; 6) составление предложений с новыми словами.

Приведем примеры упражнений первого типа:

А) Назовите слова, для которых ниже приводятся определения:

- 1) the part of a plant that grows under the ground \_\_\_\_\_;
- 2) one of the parts of a tree that grows out of its trunk \_\_\_\_\_;
- 3) a part of a plant that opens to form a leaf or flower \_\_\_\_\_.

В) Назовите семантическое поле для следующих групп слов:

- 1) a branch , buds, leaves, a trunk, roots \_\_\_\_\_;

2) a chair, a corner sofa, a bar stool, a folding sofa, a couch, a chaise lounge \_\_\_\_\_;

3) a skirt, shorts, a jacket, a T-shirt, a vest, jeans, a sweater, a pullover, a warm-up suit, a coat \_\_\_\_\_.

С) Подберите слова, смысл которых обобщается приведенными ниже словами:

1) Science (\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ...);

2) Specialist (\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ...);

3) The types of fingers (\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ...).

Для выполнения перечисленных задач необходимо научить учащихся пользоваться толковым словарем, а также сформировать у них навыки проверки словарной статьи в словаре в случае сомнений по слову.

Эффективность элиминации интерференции зависит от многих факторов. Прежде всего, надо понимать, что обучение должно носить систематический характер, все упражнения должны быть направлены на отработку конкретного вида интерференции, необходимо осуществлять грамотный подбор учебных пособий, а также работа учителя должна быть методически правильно организована. Проведение тематических диктантов, сочинений на выявление усвоения новых лексических единиц помогут на пути устранения языковой интерференции.

Необходимо мотивировать студентов к тренировке всех видов речевой деятельности во внеурочное время. Помимо этого, для минимизации интерференции необходимо усвоить культурную составляющую языка, а также восполнить языковые лакуны, которые возникают вследствие различий в социокультурном восприятии мира. Благодаря усвоению страноведческих, фреймовых пресуппозиций заполняются языковые лакуны, усваивается языковая модель, формируется комплексное представление о языке.

### **Список использованной литературы**

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

2. Кондрашова, Н. В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам / Н. В. Кондрашова // Научный диалог. – 2015. – № 7. – С. 27–47.

**А. В. Брызгалова**

(МГПУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. В. Харламова*

## **ПРОБЛЕМА ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье описываются преимущества электронных пособий в обучении иностранному языку с точки зрения возможностей реализации в них дидактического потенциала ИКТ, уточняется определение понятия «электронный учебник», приводится классификация видов электронных дидактических материалов. Обсуждается проблема практического использования интерактивных заданий.*

Как отмечается в научно-методической литературе [1], на название «электронный учебник» или «электронное учебное пособие» могут претендовать несколько видов электронных дидактических материалов:

1) Цифровая версия печатного издания, в точности повторяющая печатный прототип, расширяя его возможности за счет гипертекстовой организации теоретической части, мультимедийных средств наглядности и обратной связи при выполнении практических и контрольных заданий.

2) Электронный учебник, не имеющий печатного прототипа, но построенный по всем классическим канонам, распространяющимся на этот вид учебного издания. Такие учебники в обязательном порядке сопровождаются печатным приложением, в котором представлена в полном объеме текстовая часть.

3) Электронное издание, построенное по типу учебно-методического комплекса, близкое по свойствам предметной обучающей среде. Данный учебник рассматривается часто как программно-методический комплекс, соединяющий в себе обычный учебник, справочник, задачник, лабораторный практикум, интерактивные таблицы, статичные и динамичные иллюстрации и т. д.

Существуют различные основания для классификации электронных учебников. Так, например, учебные пособия можно классифицировать в соответствии с педагогическими задачами, которые

решаются ими [2, с. 115]. На этом основании выделяются следующие виды компьютерных учебных материалов:

- средства теоретической подготовки (учебники, системы контроля знаний, обучающие системы);
- средства практической подготовки (практикумы, тренажеры, сборники упражнений);
- вспомогательные средства для поддержки традиционных занятий;
- комплексные средства (специализированные компьютерные курсы).

Вне зависимости от специфических задач, при обучении иноязычной культуре электронный учебник в отличие от традиционного печатного учебника предоставляет больше возможностей для моделирования языковой среды. К отличительным особенностям электронного учебного пособия относится наличие аудиовизуальных средств, которые позволяют реализовать один из важных дидактических принципов – принцип наглядности. Если в традиционном учебнике материал статичен, то в компьютере он подаётся с помощью аудио, видео и анимации. Л. П. Владимирова отмечает, что информация, представленная визуально, графически и в звуковом формате, способствует лучшему восприятию и запоминанию учебного материала [2, с. 116].

К другим важным преимуществам электронного пособия можно отнести интерактивность и возможность выполнения учащимися проверочных работ и получения моментальной оценки своих знаний, что способствует реализации обучающей формы контроля.

В учебниках имеется функция поиска необходимой информации. Такой подход помогает удовлетворить познавательные потребности обучающихся на разных ступенях обучения и реализовать дифференцированный подход к обучению иностранному языку.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Однако из-за разнообразия сфер использования в настоящее время не существует единого универсального определения интерактивности, в каждой науке и каждой сфере человеческой деятельности она трактуется по-разному.

Впервые понятие интерактивности было введено в дидактику Л. Шифлером в 1980 году. Согласно его определению, интерактивное обучение строится на способности взаимодействовать в группе или

находиться в режиме беседы, диалога, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося [3, с. 28].

Ряд специалистов трактует это понятие как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов Интернета. Но это более узкое толкование. Более полное определение предлагает Т. С. Панина, которая рассматривает интерактивное обучение как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, при которых все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают работу, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по решению проблем [4, с. 8].

В педагогике интерактивное обучение имеет двойственное понимание [3, с. 102–103]:

– обучение в режиме усиленного взаимодействия и общения субъектов процесса обучения;

– обучение в режиме взаимодействия человека и средства обучения (как вид электронного обучения – обучение в режиме взаимодействия человека и компьютера).

Основой реализации интерактивных подходов к содержанию обучения является разработка и использование интерактивных заданий и упражнений, которые будут выполняться учащимися.

Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Именно поэтому каждое интерактивное задание – это творческое учебное задание, которое требует от учащихся не простого воспроизведения информации, а содержит большой или меньший элемент неизвестности и имеет, как правило, несколько подходов.

В ходе исследования нами был проанализирован деятельностный компонент электронных учебников российских издательств, а именно содержание и формулировки предлагаемых заданий, с целью определения интерактивности заданий и установления степени реализации дидактического потенциала ИКТ. Для анализа были выбраны учебники:

1. «Немецкий язык» для 5 класса общеобразовательных организаций «Вундеркинды» под редакцией Г. В. Яцковской, издательства «Просвещение»;

2. «Немецкий язык» для 5 класса общеобразовательных учреждений авторов И. Л. Бим и Л. И. Рыжовой, издательства «Просвещение».

В результате анализа была предложена следующая классификация наиболее типичных интерактивных упражнений и заданий по немецкому языку:

- линейные упражнения;
- интерактивные задания (тренажеры, тесты и контрольные работы).

Интерактивные задания можно также классифицировать по видам речевой деятельности:

- лексические;
- грамматические;
- фонетические;
- орфографические.

Исследование также показало, что в целом работа с данными электронными учебниками не исключает методик, принятых в современной школе для работы с бумажным учебником. При этом интерактивные задания представлены в них в основном в тестовом формате, который не соответствует первоначальному пониманию интерактивности, принятому в дидактике Л. Шифлера. Учащиеся, как правило, работают индивидуально только с компьютером, задания направлены преимущественно на повторение и закрепление пройденного материала, мало творческих исследовательских заданий, мало видеоматериала, ссылок на сайты с дополнительной информацией. Таким образом, дидактический потенциал ИКТ реализуется не полностью.

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что необходимо учитывать оба значения термина «интерактивное обучение», причем интерактивные задания должны предполагать именно интеракцию и содержать больше творческих, поисково-исследовательских, проблемных заданий с видео- и аудиоматериалами.

### **Список использованной литературы**

1. Адамчук, Т. В. Роль современных информационных компьютерных технологий при обучении английскому языку на начальном этапе [Электронный ресурс] / Т. В. Адамчук, Т. Н. Смиркина. – Режим доступа: <http://foreign.mordgpi.ru/?p=545>. – Дата доступа: 04.10.2016.

2. Владимирова, Л. П. Электронный учебник: проблемы и перспективы развития / Л. П. Владимирова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: материалы междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 26 июня 2015 г. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 115–117.

3. Schiffler, L. Learning by doing im Fremdsprachenunterricht / L. Schiffler. – Verlag: Max Hueber, 1998. – 128 s.

4. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.

5. Гавронская, Ю. Ю. Интерактивность и интерактивное обучение / Ю. Ю. Гавронская // Высшее образование в России. – 2008, № 7. – С. 101–104.

**УДК 37.091.3:81137.091.64:004:811`243:004.3**

**А. Р. Буланова**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: ст. преподаватель Э. Р. Батурина*

## **ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Работа посвящена использованию информационных технологий на уроках иностранного языка. Эта тема актуальна, поскольку мультимедийные устройства прочно вошли в современную жизнь и являются неотъемлемой частью обучения на всех этапах. Для успешного овладения иностранным языком учащиеся должны знать не только языковые формы, но также иметь представление о том, как их использовать для целей реальной коммуникации. Для достижения поставленной цели предусмотрено использование технических средств.*

Одним из приоритетных направлений современной лингводидактики является информатизация образования. Информационно-коммуникационные технологии применяются для передачи информации и обеспечения тесного взаимодействия учителя и ученика как в системе открытого, так и дистанционного образования. Технические средства обучения – это аппаратура и технические устройства, используемые в учебном процессе для передачи и хранения учебной информации, контроля за ходом ее усвоения, формированием знаний, речевых навыков и умений. Система ТСО является вспомогательным средством обучения. Она в значительной мере универсальна и пригодна для применения при различных формах и видах обучения. Специфика ТСО заключается в ее способности обслуживать такие формы

обучения и контроля, которые невозможно осуществлять без специальной аппаратуры.

Современный этап развития техники характеризуется переходом к созданию многофункциональных учебных комплексов и автоматизированных обучающих систем. Такие комплексы и системы обладают универсальными дидактическими возможностями; они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуальных возможностей обучаемых, обеспечивать дистантное обучение с использованием современных технологий [1, с. 242].

*Виды ТСО: Магнитофон.* Предназначен для записи и воспроизведения звука. Конструкция позволяет учащемуся прослушать образцовый текст, записать свой голос на пленку, сравнить запись с образцовой, произвести коррекцию ответа. Является незаменимым средством обучения при постановке и коррекции произношения, формировании речевых навыков, развитии умений аудирования и говорения. Оптимальные условия для работы с магнитофоном создаются на занятиях в специально оборудованных аудиториях при выполнении заданий в виде лабораторных работ.

*Компакт-диск.* Электронный носитель аудио-, видео-, текстовой, графической информации, воспроизводимой с помощью специального устройства (лазерный проигрыватель, персональный компьютер и др.). Имеет преимущества перед традиционными аудио- и видеозаписями благодаря более качественному воспроизведению звука и изображения, легкости поиска информации на диске, возможности ее передачи на другие источники.

*Кинопроектор.* Средство оптической проекции. Предназначен для демонстрации кинофильмов. На занятиях по языку постепенно уступает свое место видеомангнитофону и компьютеру.

*Видеомангнитофон.* Средство оптической проекции для записи телевизионных передач и демонстрации видеофильмов.

*Компьютер.* Техническое средство. Предназначен для индивидуального использования с целью обработки информации. На занятиях по языку учебные программы, записанные на дискеты, предназначаются: а) для введения и активизации лексико-грамматического материала; б) для обучения видам речевой деятельности; в) для знакомства со страной изучаемого языка; г) для контроля уровня владения языком.

*Портативный текстовый сканнер* (сканирующая ручка C-Pen). При проведении ручкой по тексту последний сохраняется внутри ручки в текстовом формате, совместимом с форматом текстов в персональном компьютере. При этом обеспечивается возможность

считывать и сохранять печатные тексты благодаря имеющейся в ручке цифровой фотокамере. В комплекте с ручкой поставляется электронный словарь, с помощью которого возможен перевод сканируемого текста [1, с. 245–246].

Детям нужно как можно больше слышать и слушать иноязычную речь не только из уст учителя, но и в звукозаписи. Именно так формируется фонематический слух, развиваются умения понимать звучащую речь и правильно воспроизводить её. Поскольку при овладении новым средством общения, которым является иностранный язык, людям (и детям особенно) свойственно предметное образное мышление, важно задействовать зрительную память. Показывая учащимся предметы, картинки, аппликации и различные визуальные объекты, мы помогаем им развивать визуальную память. Использование анализаторов в процессе овладения иностранным языком помогает вычленять слуховые, зрительные и зрительно-слуховые средства обучения. К первым относится звукозапись; ко вторым – картинки, аппликации и различные предметы; к третьим – видеофильмы и кинофрагменты.

С активным развитием информационных сетей, в том числе глобальной сети Интернет, информационные технологии приобрели новое качество. Для системного внедрения и использования информационных технологий в современной школе необходимой является информатизация учебного процесса, чтобы обеспечить достижение учащимися высоких образовательных результатов.

Внедрение информационных технологий неразрывно связано с техническим оснащением образовательных учреждений. При этом в состав школьной информационной среды могут входить компьютерные классы, оснащенные персональными компьютерами, объединенными в одну локальную сеть, учебные аудитории, которые имеют в своем распоряжении персональный компьютер, проектор, интерактивную доску.

При подготовке к уроку с использованием информационных технологий учитель должен помнить, что это в первую очередь УРОК, а значит при составлении плана должны быть учтены присущие уроку дидактические принципы: систематичность, последовательность, доступность, научность и др. При этом не следует также забывать, что компьютер ни в коем случае не заменяет учителя, а лишь дополняет его.

Урок с использованием информационных технологий обладает целым рядом методических возможностей и преимуществ:

– повышение эффективности образовательного процесса путём одновременного изложения учителем теоретического материала и показа демонстрационного материала с наглядными примерами; появление возможности моделировать объекты и явления;

– возможность научить школьников применять компьютерную технику для решения учебных задач за счёт практической обработки учебной информации на компьютере;

– организация индивидуальной работы школьников, развитие их самостоятельности и творчества;

– повышение мотивации к учению за счет мультимедийных эффектов;

– развитие наглядно-образного мышления

– формирование навыков работы с информацией (производить поиск, отбор, переработку, упорядочивание нужной информации, выстраивание логических связей и др.) [2, с. 4].

Работа с компьютером вызывает активность даже у отстающих учеников. Известно, что наиболее эффективный способ преподавания – это наглядная демонстрация и синхронное объяснение изучаемого материала. Классические и интегрированные уроки в сопровождении мультимедийных презентаций, онлайн-тестов и программных продуктов позволяют учащимся углубить знания, полученные ранее.

Урок иностранного языка имеет свою специфику, которая определяется содержанием предмета, практической направленностью обучения и тем, что иностранный язык выступает не только как цель, но и как средство обучения [3, с. 13]. Интернет при этом может оказать большую помощь. Современные мультимедийные устройства обладают уникальными, но, к сожалению, не безграничными возможностями для изучения иностранных языков. Разнообразные информационные ресурсы можно использовать в процессе обучения. Например:

### **Скрайбинг как новый способ создания презентаций**

Дословно «скрайбинг» (англ. *scribing*) – это описывание или разметка, *scribe* – ‘переписывать, описывать, разметать’, а *scriber* – ‘инструмент для разметки’. Это новейшая технология презентаций, которая была изобретена британским художником Эндрю Парком. Скрайбинг предлагает визуализацию любой информации, позволяет выступающему отступить от стандартных рамок презентации и выступить самому в качестве творца.

Смысл скрайбинга состоит в сопровождении своего выступления зарисовками, картинками, помогающими понять смысл и основные идеи. Записав сменяющиеся на экране зарисовки на видео, получим видеоскрайб-ролик. Учащиеся с большим энтузиазмом вступают

в данный вид деятельности. К тому же он помогает задействовать всех учеников. В игровой форме прорабатывается учебный материал, что позволяет лучше усвоить полученные на уроке знания и активизирует творческие способности учащихся. Однако данный вид деятельности требует от преподавателя огромных усилий при подготовке к занятию, а также наличия соответствующего оборудования.

### **Веб-квесты на уроках английского языка**

«Quest в переводе с английского языка – ‘продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой’. Образовательный веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу» [4, с. 17]

Веб-квест имеет ряд отличий от простого поиска информации: предполагает наличие проблемы; поиск информации по проблеме осуществляется посредством интернет-ресурсов; решение проблемы является результатом всей группы. Работа над веб-квестом развивает умение сравнивать, анализировать, классифицировать и мыслить абстрактно. Учащиеся не просто собирают информацию, но и прорабатывают ее, чтобы выполнить задание. У учащихся повышается мотивация, они воспринимают задание как что-то реальное и очень интересное, что ведет к эффективности учебного задания.

Учебных материалов и информационных ресурсов, которые можно использовать в образовательных целях огромное количество. Однако не стоит забывать о проблемах, которые неизбежно возникают, когда учитель чересчур увлекается возможностями Интернета. Основная проблема здесь – поиск информации, который требует от учителя тщательного анализа и проработки материалов. Другая, не менее важная проблема связана с использованием слишком большого количества технических средств, когда учитель забывает об истинных целях обучения иностранному языку.

Проблема существует также и с самим доступом в Интернет. Не все дети имеют такую возможность, поэтому необходимо четко отслеживать ситуацию предоставления доступа к бесплатной сети в школьной медиатеке прежде всего тем учащимся, которые не имеют такой возможности дома.

Несмотря на наличие определенных проблем, информатизация образования является приоритетным направлением. Технические средства являются ценным дополнением к учебным пособиям и открывают нам большие возможности обучения иностранным языкам. Благодаря ГСО, мы получаем как онлайн-доступ к мировым библиотекам и словарям, так и возможность использовать новые развивающие

технологии в процессе обучения. На занятиях по языку они играют исключительно важную роль, так как реализуют дидактический принцип наглядности и способствуют значительной оптимизации учебного процесса. За последние годы предпочтение стало отдаваться видеофрагментам, а также компьютерным программам, ориентированным на возможности дистантного обучения, на использование Интернета и компьютерных сетей.

### **Список использованной литературы**

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2006. – 416 с.
2. Яценко, Т. В. Что такое урок с использованием ИКТ? : учебное пособие / Т. В. Яценко. – Нягань, 2015.
3. Рогова, Г. Н. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. Н. Рогова. – М. : Просвещение, 1991.
4. Клечева А. М, Сердюк Ю. А., Кузнецова А. Я. Развитие творческих способностей детей / А. М. Клечева, Ю. А. Сердюк, А. Я. Кузнецова // Педагогика, 2013. – № 5.

**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*

### **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

*В статье рассматриваются возможности такого интернет-ресурса, как социальные сети, в организации процесса обучения иностранным языкам учащихся старших классов. Представлены преимущества данного способа обучения для преподавателей и для обучающихся по сравнению с академическими методами. Также предусматривается наличие определённых требований, предъявляемых к пользователям сетей, к ученикам и к учителям. Автор обосновывает перспективность использования возможностей Интернета для эффективного изучения иностранных языков.*

На современном этапе мы отмечаем всестороннее массовое внедрение информационных технологий во все сферы деятельности человечества. Не исключением является система образования. Ведущей целью её информатизации является превращение современных информационных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий в ресурс образовательного процесса, обеспечивающий получение новых, качественно отличимых результатов у обучающихся. Это даёт дополнительные возможности и преимущества для совершенствования обучающего процесса, лингвистического образования. В эпоху всемирной глобализации знание иностранного языка актуально как никогда. Традиционные методы обучения не всегда оказываются эффективными из-за отсутствия практики и живого общения. Интернет-ресурсы предоставляют пользователю дополнительную возможность успешного обучения. Чтение книг на языке оригинала, просмотр фильмов без перевода, прослушивание аудиозаписей и, конечно, общение с другом по переписке способствуют быстрому и эффективному изучению иностранного языка. Социальные сети – уникальная платформа для межличностного общения в виртуальном пространстве, самообразования и модернизации образовательного процесса [1, с. 100]. Преподавателям-лингвистам брошен новый вызов – неисчерпаемые возможности внедрения информационно-коммуникативных технологий для обучения иностранным языкам. Важное место среди них занимает такой объёмный (практически бесконечный) интернет-ресурс, как социальные сети.

Многофункциональность современных социальных сетей позволяет успешно интегрировать их в процесс обучения иностранному языку. В качестве средства связи между преподавателями и обучающимися и обучающимися между собой социальные сети способствуют повышению уровня взаимодействия участников в условиях непрерывного учебного процесса, выходящего за рамки аудиторных занятий [2].

Использование в педагогической практике возможностей социальных сетей для обучения иностранному языку старшеклассников, несомненно, повышает авторитет преподавателя среди учеников. Однако преподавателю, для того чтобы эффективно использовать возможности и преимущества социальных сетей для обучения старшеклассников иностранному языку, важно иметь представление о «социальных сетях» не только в контексте понятий, используемых в социологии.

Так, под термином «социальная сеть» в области информационных технологий следует понимать интерактивный многопользовательский веб-сайт, который наполняется содержанием – контентом

и поддерживается в актуальном состоянии самими его участниками [3, с. 405]. Иными словами, сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединённых общим интересом. Именно эта способность позволяет использовать социальные сети для обучения. Возможность объединять разноязычных пользователей по всему миру уникальна именно для обучения иностранным языкам и особенно необходима в старшей школе. Именно старшеклассники, с одной стороны, наиболее мотивированы и заинтересованы в расширении круга общения, с другой стороны, уже имеют определенные знания и навыки использования персональных компьютеров и разнообразных современных коммуникативных гаджетов и информационных компьютерных технологий.

Интерес к использованию социальных сетей в процессе обучения иностранным языкам обусловлен следующими наиболее характерными преимуществами: возможность отбора необходимой информации из огромного количества хранящейся, с одной стороны, и возможность редактирования и добавления новой – с другой; многофункциональность, позволяющая осуществлять отдельно или одновременно комбинировать друг с другом разные виды учебной деятельности – чтение, просмотр видео, прослушивание аудиофайлов, речевые упражнения, решение тестов и т. п.; актуальность и доступность, дающие возможность всегда располагать свежей информацией и эффективно её использовать посредством всевозможных современных устройств при условии подключения к Интернету в любом месте, в том числе и на уроках в школе [4].

Более того, социальные сети способствуют разрушению иерархических границ между пользователями (преподавателем и обучающимися), что значительно облегчает прямое общение между разными уровнями иерархии, позволяет быстро выстроить неформальное общение между преподавателем и учениками и помогает организовать учебный процесс.

Взаимодействие в рамках социальной среды способствует повышению мотивации к обучению. Существующая здесь система рейтингов может быть использована как инструмент поощрения усилий участников в дополнение к академическим показателям успеваемости [5, с. 5]. При условии соблюдения этических норм и уважительного отношения друг к другу всё это способствует поддержанию интереса участников к работе в рамках учебного курса.

Благодаря сети Интернет, учащиеся имеют возможность доступа к богатейшим информационным ресурсам как посредством

традиционных форм освоения образовательных программ, так и через взаимодействие учащихся и преподавателей в социальных сетях. Кроме того, это реальная возможность общаться со сверстниками из других городов, регионов и стран. Сама перспектива такого сотрудничества создает мощную мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Попытки общения на языке сверстников из разных стран дают возможность познакомиться с бытом, обычаями и культурой родной страны своих визави.

Особенно ярко могут проявиться способности учащегося в ходе реализации всевозможных сетевых проектов и соревнований, подкупающих как новизной мироощущения, так и возможностью научиться сотрудничеству в группе и справедливому, а значит эффективному, соперничеству с его объективными, «чистыми» результатами.

Неиссякаемые возможности современного программного обеспечения позволяют подходить к работе по обучению старшеклассников иностранным языкам творчески и креативно.

Специфика сетевых проектов заключается, прежде всего, в том, что они по самой своей сути всегда межпредметные. Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует привлечения интегрированного знания. Учащиеся стремятся расширить свой кругозор о странах изучаемого языка, их географии, истории, культуре, работая с разнообразными иноязычными источниками информации, и в то же время, рассказывают миру о своей стране, родном городе, школе.

Сетевые сообщества дают возможность совершенствовать знания грамматики, лексики, аудирования и письменной речи, проводить быстрый контроль. Учащиеся проходят онлайн-тесты, работают с грамматическими справочниками, словарями. С интересом участвуют в викторинах, турнирах, конкурсах и олимпиадах, чемпионатах и конференциях различного уровня и различной тематики, организуемых сетевыми сообществами, демонстрируя полученные знания на практике.

Мощным стимулом, фактором, имеющим большое значение для оценки успехов учащегося, является возможность получения сертификатов того или иного социального контента за опубликованные сочинения, эссе, презентации, иные результаты творческой деятельности и научных исследований.

Используя преимущества социальных сетей в качестве учебной площадки, педагоги и учащиеся в привычной интернет-среде создают, наполняют содержанием, редактируют и с легкостью распространяют сетевой учебный контент. Общение между ними может происходить не в форме прямого обмена высказываниями, а в форме взаимного

удалённого наблюдения и оценки сетевой деятельности, что само по себе удобно, и позволяет рационально использовать, экономить время, а значит расширять временные рамки при изучении иностранного языка.

Благодаря использованию социальных сетей у преподавателей иностранных языков есть возможность посредством удалённого доступа участвовать в различных конкурсах, конференциях, олимпиадах, проектах как самостоятельно, так и совместно с детьми. Более того, учителя могут сами организовывать проекты различного уровня, поддерживать переписку с коллегами из стран изучаемого языка, делать публикации статей, разработок уроков и мероприятий, представлять свой опыт и обмениваться им с коллегами, проходить дистанционные курсы, не выходя из дома, совершенствуя свои знания и умения, и, что наиболее ценно, по результатам своей деятельности, получать объективную оценку коллег.

С помощью социальных сетей любой пользователь может получить дополнительную полезную информацию об интересующем вопросе посредством информационных роликов, форумов авторов печатных изданий, журналов, газет, учебных аудио- и видеозаписей. Обучение иностранному языку с помощью сетевых сообществ позволяет сделать вывод о том, что организованные там проекты способствуют развитию коммуникативных навыков и формированию интеллектуальных умений учащихся; естественным образом формируют у учащихся навыки и умения работы с иноязычным текстом и дают возможность получения аутентичной информации на изучаемом языке и возможность общения с его носителями; содействуют индивидуализации и дифференциации процесса обучения; обеспечивают доступ в открытое пространство и, следовательно, осуществляют социализацию и актуализацию личности учащихся. Информационные технологии не только повышают положительную мотивацию учащихся к обучению, но также активизируют их познавательную деятельность, развивают мышление и творческие способности [6, с. 407].

Обучаться можно как с помощью неспециализированных социальных сетей (сетей общего профиля) – сети с неограниченным доступом и свободным выбором тематики общения (наиболее ценен для обучения Facebook, т. к. позволяет преподавателям создавать обучающие курсы, популярны ВКонтакте, MySpace), так и социальных сетей, предназначенных для обучения иностранным языкам (языковые социальные сети) – наиболее популярны Lingualeo.ru, Busuu.com).

Работа по использованию социальных сетей при обучении иностранному языку в старшей школе предъявляет высокие требования

как к преподавателям, так и к ученикам по освоению межпредметных знаний, в частности по информатике. Это обстоятельство является дополнительным стимулом для учащихся и для педагогов по расширению своего кругозора и образовательных возможностей. Интернет-технологии сегодня выступают наравне с академическими методами обучения иностранным языкам. В настоящее время важно идти в ногу с IT-прогрессом, своевременно изучать и эффективно внедрять существующие инновации в процесс обучения иностранному языку. У этой формы обучения, безусловно, есть будущее. Изучение иностранного языка для кого-то хобби, для кого-то – работа в будущем. Но в любом случае – это еще и билет в интересный, удивительный новый мир, способный сделать нашу жизнь богаче и полнее.

### Список использованной литературы

1. Сахарова, Т. Е. Социальные сети как способ изучения иностранных языков / Т. Е. Сахарова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 38. – С. 96–100.

2. Можаяева, Г. В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев / Г. В. Можаяева, А. В. Фещенко. – Режим доступа: [http://ido.tsu.ru/files/pub2010/Mojaeva\\_Feshchenko\\_Ispolzovanie\\_virtualnyh\\_social\\_nyh\\_setei.pdf](http://ido.tsu.ru/files/pub2010/Mojaeva_Feshchenko_Ispolzovanie_virtualnyh_social_nyh_setei.pdf). – Дата доступа: 16.02.2017.

3. Клименко, О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О. А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф.; под общ. ред. Г. Д. Ахметовой – СПб. : Реноме, 2012. – 428 с.

4. Жевнерович, Е. Э. Использование социальных сетей при обучении иностранному языку / Е. Э. Жевнерович, О. О. Сергиенко. – Режим доступа: [http://elib.bsu.by/handle/1234\\_56789/147711](http://elib.bsu.by/handle/1234_56789/147711). – Дата доступа: 16. 02.2017.

5. Юринова, Е.А. Неспециализированные виртуальные социальные сети в обучении иностранному языку/ Е. А. Юринова // Интернет – журнал «Науковедение», вып. 6, ноябрь – декабрь 2012.

6. Костяев, А. Е. Использование информационно-коммуникативных технологий на уроках в школе / А. Е. Костяев // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф.; под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – СПб. : Реноме, 2012 – 428 с.

**А. К. Бурмистрова**

(МГОУ, Москва)

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

## **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ВУЗОВ**

*Статья посвящена организационным формам обучения в московских высших учебных заведениях и, в частности, типам занятий на факультетах романо-германских языков; рассматриваются преимущества и недостатки лекционного, семинарского и практического занятия по языку, а также предлагаются решения по улучшению качества данных занятий.*

В настоящее время система высшего профессионального образования проходит очередной этап модернизации, идет поиск новых подходов к обучению, разработка новых учебных планов, методов ведения занятий и, в том числе, ставится вопрос о том, какие же формы обучения являются наиболее эффективными в рамках высшей школы. В связи с этим возрос интерес к анализу практической деятельности вузов, в том числе к освещению наиболее острых вопросов, связанных с обучением, воспитанием и развитием студентов бакалавриата и магистратуры.

В качестве объекта исследования нами были выбраны несколько московских лингвистических и педагогических университетов, а именно: МПГУ, МГЛУ, МГОУ(областной). Однако основное внимание обращено на анализ работы факультета романо-германских языков Московского Государственного Областного Университета. Предметом исследования выступили преимущества и недостатки организационных форм обучения на данном конкретном факультете. Целью работы является выявление положительных и отрицательных сторон тех форм обучения, которые применяются на факультете романо-германских языков; предложение вариантов улучшения качества обучения за счет преобразования форм обучения. Актуальность исследования обусловлена ужесточением требований к уровню и качеству подготовки специалистов.

В ходе исследования, методами которого выступили анализ, обобщение, синтез, анкетирование, были выделены основные образовательные формы обучения, которые применяются на факультетах романо-германских языков в различных университетах вообще и

в МГОУ в частности, установлены преимущества и недостатки каждой из этих форм и предложены пути решений проблем, возникающих в ходе образовательного процесса.

Грамотная организация учебного процесса в вузах способствует повышению эффективности усваивания учебного материала учащимися, повышению уровня подготовки будущих специалистов, а также повышению рейтинга вуза по сравнению с другими образовательными учреждениями. Существует несколько классификаций традиционных организационных форм обучения в вузе, однако в данном проекте были проанализированы только те формы обучения, которые характерны для факультетов романо-германских языков. К ним относятся формы обучения, классифицированные по способу получения знаний, по целевой направленности и по видам учебных занятий.

Лекционная форма обучения является самой распространенной на данном факультете. За ней следуют семинарские занятия, практические занятия, конференции и игровые занятия.

Лекция, безусловно, имеет ряд преимуществ, таких как:

- при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция – основной источник информации;
- новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;
- отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;
- по основным проблемам курса существуют противоречивые концепции. Лекция необходима для их объективного обзора;
- лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие

В МГОУ, МГЛУ и МПГУ на факультетах романо-германских языков наиболее распространенными являются проблемные лекции и (реже) лекции-визуализации. В основном, преподаватели предпочитают надиктовывать лекции студентам, что исключительно негативно сказывается на успеваемости, т. к. подобные лекции являются самым скучным видом деятельности во время занятий. Причин несколько: не слишком интересная тема, монотонность изложения материала, монотонность речи, слишком большая скорость диктовки.

Для того, чтобы повысить эффективность лекции как формы обучения, необходимо творчески подходить к процессу отбора и подачи материала. Некоторым преподавателям на факультете стоит разнообразить свои лекции дискуссиями со студентами на изучаемую тему. Кроме того, некоторые лекции совершенно необходимо разнообразить

визуальными демонстрациями. Так, лекции по межкультурной коммуникации были бы значительно полезнее, если бы преподаватель подкреплял свои слова и утверждения о различиях двух сравниваемых культур видео- и аудиопримерами. Для этого аудитории, естественно, должны быть оборудованы необходимыми техническими средствами, а преподаватели обучены правилам обращения с такой техникой. Кроме того, согласно проведенному анкетированию студенты выразили единогласное неодобрение тех лекций-визуализаций, где текст презентации повторяет лекцию и где текст является нечитабельным в виду слишком мелкого шрифта и отсутствия структуры. Дополнительно студенты отметили, что им было бы интересно посещать лекции с запланированными ошибками.

Что касается семинарских занятий, то, зачастую, они превращаются во фронтальный опрос, что негативно сказывается на атмосфере занятия. В идеале, семинарское занятие подразумевает обсуждение с преподавателем и между собой вопросов, поднимаемых на лекционных занятиях. В ходе семинарских занятий студенты должны раскрыть творческий потенциал и показать, насколько они смогли осмыслить материалы лекций.

Решением данной проблемы может стать нестандартный подход к проведению семинара. Например, вместо стандартной процедуры «вопрос-ответ», преподаватель может попросить студентов разбиться на группы и устроить что-то вроде общекомандного зачета: чья команда, посоветовавшись, даст наибольшее количество правильных, развернутых ответов – побеждает. Так, согласно опросу, студентам было бы, например, интересно группироваться по командам и зарабатывать баллы за ответы, соревнуясь с командой-соперником.

На факультете романо-германских языков важную роль играют занятия по практике речевого общения. Однако из-за отсутствия среды, где изучаемый язык можно применить спонтанно в реальной жизни, преподавателю необходимо приложить немало усилий, чтобы учащиеся почувствовали себя достаточно раскованно, чтобы без напряжения общаться на языке как между собой, но и с преподавателем.

Для того, чтобы погрузить студентов в среду изучаемого языка, стоит чаще использовать видео с субтитрами, аутентичные тексты и аудио. Следует также привлекать к проведению занятий носителей языка. Так, например, в МГОУ уже много лет практикуются занятия с носителем французского языка у французских групп. Такие занятия приносят достаточно хорошие результаты: студенты намного увереннее пользуются иностранным языком как средством коммуникации, намного более точно и уместно используют лексические единицы

в потоке речи, имеют более актуальный и современный словарный запас. Это связано с тем, что носитель языка не только демонстрирует образец хорошего и правильного произношения, дает дополнительный лексический материал, может объяснить, когда и как следует употреблять то или иное слово; являясь носителем иноязычной культуры, он может сообщать студентам уникальную информацию страноведческого и культурологического плана.

На наш взгляд, слишком большое внимание уделяется разбору и подробному анализу классических художественных произведений, лексика которых, зачастую, давно устарела. Т. е. студенты не получают в свой активный словарь те лексические единицы, которыми пользуются французы/немцы/англичане на данный момент.

Для того, чтобы научить студентов использовать язык в качестве инструмента, необходимо, прежде всего, изучать актуальную лексику. В этой связи очень полезно чтение газетных статей на иностранном языке, подробный разбор фраз и выражений из текста и аккуратный письменный или спонтанный перевод с листа. Это дало бы студентам намного больше практических навыков для будущей профессии, чем анализ отрывков из художественной литературы.

Лишь немногие преподаватели иностранных языков решаются применять игровую форму изучения лексики и практики речи. Однако именно этот способ является самым приятным и эффективным для студентов, т. к. создает позитивную атмосферу во время занятия и позволяет положительно настроить учащихся по отношению к преподавателю.

Таким образом, те типы занятий, которые наиболее распространены на филологических факультетах трех указанных вузов, являются наиболее универсальными и классическими как для преподавателей, так и для студентов. Каждый тип занятий, будь то лекция, семинар или занятие по практике речевого общения, являются необходимыми и незаменимыми в образовательном процессе. Однако, как было указано выше, каждый из этих типов можно разнообразить и сделать более интересной и простой для восприятия.

Существует множество типов лекций, варьируя которые можно избежать потери концентрации, внимания и интереса учащихся. Существует масса способов создать благоприятную атмосферу в ходе семинарских занятий, что позволит избежать излишнего нервного перенапряжения как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Кроме того, современные технические средства позволяют, насколько это возможно, погрузить студентов в атмосферу изучаемого языка и культуры языка. И, конечно, все студенты единогласно

выступают за то, чтобы лекционные, семинарские и практические занятия более активно разбавлялись игровой формой обучения, что может вполне сочетаться с решением серьезных учебно-практических задач.

### **Список использованной литературы**

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М., 2002. – 264 с.
2. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие. Изд. 4-е, испр. и доп. / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 560 с.
3. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Изд. 2-е, доп. и перераб. / П. И. Пидкасистый. – М. : Пед. общество России, 2005. – 144 с.
4. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. вузов / Ю. Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 214 с.

**УДК 37.091.33:811'243:659.1**

**В. А. Бусел**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

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

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМНЫХ РОЛИКОВ И РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В данной статье рассматривается целесообразность использования рекламных роликов и рекламных текстов в обучении иностранному языку. Автор описывает преимущества использования рекламных роликов в учебном процессе, предлагает конкретные примеры использования анализируемого материала при обучении всем видам речевой деятельности.*

В жизни современного общества реклама занимает важное место. Она в значительной степени определяет образ и стиль жизни, неизбежно оказывает влияние на наши взгляды, отношение к себе и окружающему миру. Реклама показывает нам готовые формы поведения в той или иной ситуации. Рекламный ролик с присущей ему точностью, краткостью, простотой и оригинальностью может успешно

использоваться на уроках иностранного языка в качестве примеров и наглядных моделей тех или иных явлений, начиная с самого начального этапа обучения. Эти короткие тридцатисекундные сюжеты предоставляют преподавателю как языковой, так и социокультурный материал для работы на занятии, а также возможность развить мышление, навыки языковой догадки, способность вести дискуссию.

Как показывает практика, использование рекламных роликов имеет ряд преимуществ. Нельзя не упомянуть тот факт, что на занятии работа с фрагментом фильма требует значительно больше времени. Все потому, что фрагмент фильма требует больше подготовительной работы на поиск и обработку видеоматериала, однако не является логически завершенной сюжетной единицей, следовательно, предварительная обработка и подготовка фрагмента фильма для использования на учебном занятии требует значительно больше времени и сил [1, с. 58].

Следующее преимущество рекламных роликов заключается в силе их влияния. Хорошие рекламные ролики – веселые, интересные, яркие, с лаконичным рифмованным текстом. Благодаря визуальной и музыкальной опоре тексты рекламы легко запоминаются, ведь именно для этого они и созданы. Даже лица, не владеющие английским языком или никогда не изучавшие его, знают рекламные фразы. Например, новая реклама курсов английского языка EnglishPapa. Сначала девушка пытается самостоятельно с помощью учебников выучить какие-то фразы, затем приходит отец с иностранным гражданином, который как истинный носитель языка, сможет помочь выучить язык. От него мы слышим такие фразы: “What are you doing? I’m a diplomat!” Таким образом, вы можете выучить уже две фразы на английском языке. Или реклама батончиков: «Молоко вдвойне вкусней, если это Milky Way!» После просмотра невозможно не запомнить слова Milk (молоко) и Way (путь). Или же Kinder chocolate: «Больше молока, меньше какао!» Kinder = kind (добрый) и chocolate (шоколад).

Как показывает практика, студенты буквально после первого просмотра запоминают фразы из рекламных роликов, усваивая как новую лексику, так и грамматические структуры.

Большое значение имеет подлинность языкового материала. Рекламные ролики созданы и озвучены носителями языка для англоязычной аудитории. При этом количество голосов значительно превышает разнообразие используемых традиционных учебных аудиоматериалов. Таким образом, студенты имеют возможность развить слухо-произносительные навыки, то есть довести до автоматизма способность безошибочно, быстро, стабильно и одновременно правильно

воспринимать полученную информацию, развить рецептивные лексико-грамматические навыки аудирования. Аудирование развивает навык языковой догадки, то есть обеспечивает формирование умения догадываться о значении новых слов, а также умения понимать смысл фразы и текста в целом, несмотря на наличие в нем незнакомых элементов. Кроме того, широкий выбор роликов из различных англоязычных стран дает преподавателю возможность не только познакомиться студентов с живым языком, но и продемонстрировать акценты и диалекты, несовпадения в американском, британском и австралийском вариантах английского языка.

Чрезвычайная насыщенность рекламных роликов элементами современной разговорной речи является общепризнанным фактом. Работа с образцами рекламы помогает студентам познакомиться с различными редуцированными формами слов (*wanna, gonna, gotta*), идиоматическими выражениями, интонационными моделями. Благодаря рекламе студенты знакомятся с лексикой, которая не встречается в учебниках, аббревиатурами (*AT & T, MCI, "Let's have subs and suds"*).

Кроме того, рекламные тексты являются социокультурным феноменом. Рекламный текст всегда является отражением национальной культуры, демонстрирует менталитет народа, исторические и культурные традиции, стереотипы, присущие данному обществу, т. е. включает в себе национальную специфику и ценностно-значимую информацию, приближая изучающих иностранный язык к реальной языковой среде [2, с. 49–52].

Таким образом, языковые особенности рекламных текстов позволяют использовать их как одно из средств обучения различным аспектам и уровням иностранного языка: грамматике, фонетике, лексике, отработке навыков чтения и перевода. Рекламные тексты обладают рядом достоинств: доступностью и распространенностью, лаконичностью, использованием национально-культурных языковых единиц (фразеологизмы, неологизмы, афоризмы, пословицы, стереотипы, устойчивые выражения, прецедентные феномены), демонстрацией актуального и живого языка, отсылками к историческим фактам и традициям.

Вместе с тем, поскольку главной задачей любого рекламного текста является привлечение внимания с целью продать товар или услугу, можно говорить об особом языке рекламных текстов, для которого характерны лексические единицы с положительным и побудительным зарядом; характерно преобладание глагольных форм преимущественно повелительного наклонения; характерна экспрессивность, которая

достигается частым использованием эпитетов, метафор, гипербол, каламбуров и других тропов, что также упрощает выбор рекламного ролика как средства для работы с вышеперечисленным списком тем.

Обращение к наиболее продуктивным, принятым в живом разговорном языке речевым конструкциям делает рекламные тексты показательным демонстрационным речевым материалом при изучении иностранного языка.

При обучении лексике учащимся могут быть предложены следующие виды работ:

- 1) дополнить рекламные слоганы словами из предложенного списка;
- 2) продолжить рекламный текст, используя эпитеты;
- 3) найти синонимы и антонимы в предложенных рекламных текстах;
- 4) составить собственный рекламный текст, используя предложенные лексические единицы;
- 5) составить антирекламу, используя антонимы;
- 6) придумать рекламный слоган.

При обучении грамматике можно предложить следующие виды заданий:

- 1) составить рекламные тексты с использованием глагольных форм повелительного наклонения;
- 2) составить слоганы с использованием сравнительных степеней прилагательных и наречий;
- 3) составить слоганы с использованием модальных глаголов.

Рекламные тексты также могут быть использованы в процессе обучения переводу и при изучении стилистики языка, так как могут содержать лакунарные явления, игру слов, гиперболы, которые обычно вызывают трудности [4, с. 10–12].

Стимулировать речевую деятельность учащихся на занятиях возможно с помощью конструирования и реконструирования рекламных текстов по моделям: например, составить собственный рекламный текст; разыграть диалог, в котором вы советуете собеседнику приобрести данный товар или воспользоваться данной услугой и т. д.

Процесс овладения иностранным языком является творческим процессом открытия страны изучаемого языка, менталитета людей, а также стимулом повышения интереса студентов к предмету и более осознанному овладению языком, что возможно, только если межкультурное обучение реализуется в полном объеме.

Рекламные тексты, существующие в пространстве страны, накапливают сведения о культуре, истории, образе жизни людей, что

позволяет их использовать как один из эффективных учебных ресурсов обучения языку в дополнение учебникам и учебным пособиям. Они пригодны для решения обширного спектра коммуникативных и языковых методических задач [5, с. 13].

Таким образом, использование рекламных текстов или роликов дает возможность разнообразить учебный материал, дополнить его визуальным сопровождением, что значительно облегчает восприятие и ускоряет процесс усвоения материала; дает возможность акцентировать внимание на культурологическом аспекте в преподавании; помогает реализовать межпредметные связи, связать изучаемое с разными дисциплинами.

### **Список использованной литературы**

1. Киселева, Л. А. Вопросы теории речевого воздействия / Л. А. Киселева. – Л. : Наука, 1978. – 145 с.
2. Почепцов, Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. – М. : АРКТИ Глосса, 1999. – 210 с.
3. Кривоносов, А. Д. Текст в системе публичных коммуникаций / А. Д. Кривоносов. – СПб.: Вита Нова, 2002. – 116 с.
4. Лутц, И. П. Рождение слогана, рекламные технологии / И. П. Лутц. – М. : Просвещение, 1999. – 45 с.
5. Шморина, Е. С. Психологические аспекты рекламы / Е. С. Шморина. – М. : Издательство МГУ, 1999. – 215 с.

**УДК Д 373.5.091.33-027.22:303.687.4:811'243**

**Н. Е. Васильченко**

*(МГОУ, Москва)*

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

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*В статье рассматривается процесс обучения иностранным языкам в средней школе. Обсуждаются специфические черты, характерные для подростков как объектов психолого-педагогического*

*воздействия, анализируется возможность применения игровых технологий на уроках английского языка в 5 классе. Игровая деятельность на занятиях по иностранному языку рассматривается как средство активизации познавательной активности подростков.*

В настоящее время существует большое число разнообразных факторов, влияющих на мотивацию детей к учёбе. Достаточно сказать, что дети подвержены стрессу из-за большого количества информации и домашних заданий, с которым не все успевают справиться. Существует и другая проблема – большинство детей не хотят учиться, потому что не заинтересованы в получении новых знаний. Особенно выражены эти проблемы становятся в подростковом возрасте.

Противоречия отрочества выразительно изображены в форме вообразяемого монолога перед взрослыми. Так, по мнению Леви, подросток думает, что с ним происходит что-то странное, он слишком быстро начинает расти, многое меняется и многое неприятно, а что-то даже стыдно. Ребенок и хочет этих изменений, и не хочет одновременно. Иногда он хочет быть в центре внимания, а иногда спрятаться ото всех. Подростки в этом возрасте стремятся завоевать уважение взрослых, стать похожими на них, но в то же время все еще хотят играть в игры. Подросток еще не понимает кем ему быть – взрослым или ребенком, из-за этого возникают трудности в общении с детьми этого возраста. Вследствие этого найти подход к ученикам, которые не определились со своей ролью в этом мире очень трудно [1, с. 89–90].

Согласно Д. Б. Эльконину, ведущей деятельностью учащихся этого возраста становится общение со сверстниками. У подростков происходит сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми. Они могут выяснять отношения, вступать в различные конфликты с одними людьми и мириться с другими, заводить друзей в различных компаниях. Главная потребность этого периода – найти свое место в обществе, быть «значимым» – реализуется в сообществе сверстников. Следовательно, одна из важнейших задач учителя на данном этапе развития детей – сплочение коллектива [2].

Мотивация играет ключевую роль в успешном обучении. Под мотивацией понимается «совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения» [3, с. 57]. Таким образом, мотивирование к обучению является важной составляющей работы учителя.

Одним из ярких мотивирующих факторов следует признать использование игр на занятиях. Игры на уроках мотивирует речевую деятельность и одновременно активизируют стремление ребят к контакту

друг с другом и педагогом, создают условия равенства в речевом партнерстве, разрушают барьер между учителем и учеником [4].

Как отмечает Н. П. Аникеева, потребность личности в игре и способность включаться в игру характеризуются особым видением мира и не связаны с возрастом человека [3, с. 11].

Исходя из определения игры, можно утверждать, что игра решает психологические трудности не только ребенка, но и любого взрослого человека. Действительно, в игре мы не думаем о каких-то своих проблемах, мы просто стараемся выполнить условия игры, то есть выиграть. Кроме того, игра – это хороший способ развлечься: никому не хочется выполнять трудные упражнения, а если все трудности преподносить детям в виде игры, то у них появится мотивация ходить на урок иностранного языка, учить уроки и быть активными на уроке.

Как известно, дети любят больше всего педагогов, которые на уроке с ними играют. Игра для детей и подростков – это занятие, которое приносит им радость и удовольствие, а вместе с этим очень эффективно влияет на процесс обучения. И это неудивительно, потому что в игре проявляются многие способности человека, а особенно подростка, так как они плохо еще понимают свои возможности, а игры помогают им раскрыться, проявить себя с разных сторон.

Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть. Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. Особенно полезными оказываются игры на уроке иностранного языка, поскольку это единственный предмет в школьной программе, на котором нужно говорить на неродном языке, что уже создает много различных затруднений. Неоценима роль игры в преодолении языкового барьера, так как в процессе игры дети не задумываются о том, что этот иностранный язык им никогда не освоить, они просто нацелены выиграть. В игре все равны, даже слабые ученики смогут справиться с поставленной задачей. Более того, слабые ученики могут стать первыми в игре за счет своих личностных качеств, таких как находчивость и сообразительность, которые иногда оказываются более важными, чем знание предмета. Однако вскоре такие ученики понимают, что их сообразительности не хватает, нужны знания, чтобы вновь победить в игре. Именно в этой связи у учеников со слабыми знаниями по данному предмету появляется мотивация учиться более старательно и выполнять домашнее задание.

Добавим к этому, что благодаря играм некоторые ученики, которые обычно молчат в течение урока, начинают проявлять интерес к уроку и отвечать не только по требованию учителя, но и по собственному желанию.

Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность ученикам преодолеть стеснительность, которая мешает свободно употреблять в речи слова неродного языка, и благотворно влияет на результаты обучения. Таким образом усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения. Ученики понимают, что, оказываются, они могут понимать иностранную речь и самостоятельно говорить на чужом языке.

Учебные игры выполняют следующие функции [5]:

1) обучающая функция включает в себя развитие памяти, внимания и восприятие информации;

2) воспитательная функция формирует у детей такое качество как внимательное, гуманное отношение к товарищу по игре, а также способствует развитию чувства взаимопомощи и взаимоподдержки;

3) развлекательная функция заключается в том, чтобы пробудить интерес у учеников, развлечь и доставить им удовольствие;

4) коммуникативная функция несет в себе создание атмосферы иноязычного общения, объединение коллектива обучающихся;

5) релаксационная функция представляет собой снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении иностранному языку;

6) психологическая функция – функция, с помощью которой формируются навыки подготовки физиологического состояния для более эффективной деятельности, а также перестройки психики для усвоения больших объемов информации;

7) развивающая функция направлена на гармоничное развитие личностных качеств учащихся.

Таким образом, использование игровых приёмов на занятиях по иностранному языку может быть полезно на любом этапе обучения. Игровые приёмы можно рассматривать как своеобразный вариант организации деятельности на уроке иностранного языка.

Игровая деятельность, как правило, предполагает следующие этапы.

Этап 1. Организация игрового пространства (объяснение правил, организация команд). На этом этапе важно создать игровую установку, подготовить учащихся к предстоящей деятельности.

Этап 2. Игровые действия (в ходе игры происходит и актуализация необходимых знаний, и тренировка необходимых навыков, и активное познание). Этот этап может быть организован по-разному, в зависимости от типа игры.

Этап 3. Подведение результатов (организация ситуации успеха) и анализ игры (теоретические выводы). Подведение итогов – очень важно, поскольку позволяет переключить учащихся с игровой деятельности на учебную, закрепляя полученные результаты.

Каждый из названных этапов имеет большое значение для эффективности всего игрового процесса.

Планируя проведение игры на уроке, учителю необходимо помнить следующие три обстоятельства, которые в значительной степени определяют успешность учебных игр.

1. Учитель всегда должен четко осознавать дидактическую цель которую преследует игра. Если цель не в полной мере осознаётся учителем, то и детям цель будет неясной. Однако стоит понимать, что существуют определённые различия между игровой целью, которая ставится перед детьми, и дидактической целью задания. Так, например, игровой целью может быть «записать как можно больше слов по теме Путешествия», дидактической же целью будет «повторение и обобщение лексики по теме».

2. Не рекомендуется пытаться решить две задачи с помощью одной игры: отработать новый грамматический материал и выучить новые слова. Если задачей в данной игре является запоминание новых слов, то делать это нужно на хорошо усвоенном грамматическом материале.

3. Длительность игрового действия может быть различной, от 3–5 минут (например, для грамматических, лексических, фонетических игр) до серии занятий. Длительность игр зависит от их типа и от тех целей, который ставит учитель.

Обратимся к общим рекомендациям, которые нужно учитывать при организации игр [6, с. 139]:

- 1) игра должна быть контролируема и не срывать урок;
- 2) игра должна соответствовать тому, что изучается в данный момент;
- 3) необходимо подготовить методический материал в достаточном количестве;
- 4) внимательно прочитать описание игры, сделать запись основных моментов, шагов, продумать, как объяснить игру;
- 5) решить, какую роль учитель возьмет на себя: наблюдателя, помощника, участника;
- 6) следует отмечать выигравших, но не проигравших;

7) необходимо придумать систему поощрения (например, цветные наклейки);

8) делать пометки, комментарии, записи, замечания, вопросы, возникающие в ходе игры;

9) важно чередовать виды игровой деятельности, чтобы избежать привыкания к играм одного типа;

10) время игр нужно ограничивать, так как ученики должны понимать, что изучение иностранного языка – это не только игра, но и труд.

Применение игровых приёмов в практике обучения иностранному языку позволяет значительно повысить качество учебного процесса. Это объясняется многими причинами и, в частности, тем, что использование игровых заданий на уроках иностранного языка соответствует возможностям и потребностям подростков. Игры создают не только мотивацию к изучению иностранного языка, но и психологическую готовность учащихся к речевому общению.

### **Список использованной литературы**

1. Леви, В. Л. Нестандартный ребенок / В. Л. Леви. – М. : Знание, 1983. – 257 с.

2. Кагермазова, Л. Ц. Возрастная психология (Психология развития) [Электронный ресурс] / Л. Ц. Кагермазова. – Режим доступа: [http://krip.kbsu.ru/eluch/vozs\\_psih.doc](http://krip.kbsu.ru/eluch/vozs_psih.doc). – Дата доступа: 01.02.2017.

3. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. – М.: Изд-во Просвещение, 1987. – 144 с.

4. Медведева, Т. А. Способы повышения мотивации учебной деятельности на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Медведева. – Режим доступа: [https://infourok.ru/sposoby\\_povysheniya\\_motivacii\\_uchebnoy\\_deyatelnosti\\_na\\_urokakh\\_angliyskogo\\_yazyka-409724.html](https://infourok.ru/sposoby_povysheniya_motivacii_uchebnoy_deyatelnosti_na_urokakh_angliyskogo_yazyka-409724.html). – Дата доступа: 01.02.2017.

5. Шарафутдинова, Т. М. Обучающие игры на уроках английского языка / Т. М. Шарафутдинова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 46–50.

6. Бирюкова, Н. А. Изучаем английский, играя / Н. А. Бирюкова // Современные технологии обучения иностранным языкам. Йошкар-Ола: Mari, 1997. – 400 с.

**Л. Г. Вергунова**

(МГОУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. В. П. Шабанова*

## **УЧЕБНЫЙ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Выделяется четыре уровня формирования лексической компетенции. Описываются виды словарей, которые являются необходимым средством обучения лексике. Отмечается важность учебного лексико-фразеологического словаря. Приводится фрагмент такого словаря для концепта «Общение», и обсуждаются результаты его практического применения для обучения английскому языку.*

Владение лексикой иностранного языка (далее ИЯ) в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является важнейшим условием реализации основных целей обучения ИЯ [1, с. 287]. Без наличия лексических навыков невозможно овладеть ни одним из видов речевой деятельности.

Под лексической компетенцией понимается «знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность их использовать в речи». Лексическая компетенция выступает базовой во многих отечественных и зарубежных методиках наряду с грамматической, фонологической и семантической.

Высокий уровень развития лексической компетенции заключается в том, что обучающиеся уверенно и уместно пользуются лексическим резервом, позволяющим правильно понимать и интерпретировать иноязычную лексику в различных ситуациях общения.

Вопрос о способах формирования лексической компетенции остается одним из самых актуальных в методике обучения иностранным языкам.

Согласно А. Н. Шамову, формирование лексической компетенции начинается с накопления эмпирических знаний, а именно наблюдения за функционированием лексических единиц (далее ЛЕ) в разных коммуникативных контекстах [2, с. 19–21]. На данном этапе происходит семантизация новой лексики. Обучающиеся приобретают навыки идентификации ЛЕ в определенных коммуникативных ситуациях.

Второй уровень развития лексической компетенции предполагает формирование навыков применения изучаемой лексики. Данный

этап способствует закреплению навыков употребления ЛЕ в заданном коммуникативном контексте.

Третий уровень формирования лексической компетенции определяется приобретением теоретических знаний о лексической системе изучаемого языка. На этом этапе происходит обогащение лингвистического опыта обучающихся и развивается их филологический кругозор.

Четвертый, заключительный уровень, предполагает развитие умений употребления ЛЕ для решения коммуникативных задач в соответствии с условиями общения.

В процессе формирования лексической компетенции среди важнейших элементов, обеспечивающих и обуславливающих эффективность обучения ИЯ, большую роль играют средства обучения. Количество и характер средств обучения, используемых в практике преподавания ИЯ, свидетельствуют об их разнообразии. Средства обучения предназначены оказывать помощь обучающимся при восприятии, запоминании нового материала и его применении на практике.

Ведущим традиционным средством обучения является словарь. Существуют различные классификации лингвистических словарей по различным основаниям. В данной статье за основу берется роль учебного лексико-фразеологического словаря в обучении ИЯ [3, с. 139–156].

Целью работы является составление учебного лексико-фразеологического словаря концепта «Общение», построенного методом лексико-фразеологического поля на материале современного немецкого языка.

Актуальность исследования по данной теме обусловлена тем, что интерес к изучению межличностного общения никогда не ослабевал. Общение можно считать необходимым и всеобщим условием жизнедеятельности человека и одной из фундаментальных основ существования общества. Коммуникация и общение являются важнейшей частью человеческой жизни, а значит, и частью культуры.

Идея создания словаря данного типа обуславливается тем, что при изучении иностранного языка невозможно обойтись без знания разговорной лексики. Учебный лексико-фразеологический словарь концепта «Общение», будучи пассивным, позволит приблизиться к естественной языковой среде.

Данный словарь состоит из двух разделов. Главная задача первого раздела заключается в том, чтобы ознакомить учащихся с большим количеством ЛЕ и фразеологических единиц (далее ФЕ) лексико-фразеологического макрополя «Общение». Данный раздел соединяет в себе синонимический словарь с лексико-фразеологическим.

Лексические и фразеологические единицы, включенные в словарь, имеют как положительную, так и отрицательную коннотацию. В качестве примера приведем фрагмент 1 раздела словаря:

<b>A</b>	ableiern  (sich) äußern	бубнить (одно и то же), «крутить пластинку», назойливо повторять выражать(ся), высказывать(ся)
<b>D</b>	dudeln durchsprechen	болтать; пустословить подробно обсуждать (что-л.)
<b>E</b>	<b>sich einlassen</b> sich in ein Gespräch einlassen	общаться (с кем-л.)  пуститься в разговор
<b>R</b>	<b>reden</b> j-m nach dem Munde reden (sprechen) in Zungen reden aus dem Bauch reden	говорить, разговаривать  поддакивать, подпевать, льстить кому-л. говорить на разных языках молоть чепуху, нести вздор
<b>S</b>	sabbeln <b>sagen</b> j-m etw. (glatt) ins Gesicht sagen schmusen <b>sprechen</b> j-m nach dem Munde sprechen (reden) sich in ein Gespräch einlassen mit j-m deutsch sprechen	трепаться, болтать говорить, сказать сказать кому-л. что-л. (прямо) в глаза, в лицо болтать; любезничать; льстить кому-л. говорить, разговаривать  поддакивать, подпевать, льстить кому-л.  пуститься в разговор говорить с кем-л. напрямик (без обиняков)

Второй раздел, отнесенный на периферию лексико-фразеологического поля «Общение», включает в себя ФЕ микрополей (далее МИП) исследуемого макрополя. В макрополе «Общение» входят следующие МИПы: «Общение между друзьями»; «Общение между родителями и детьми»; «Общение между супругами»; «Общение между коллегами».

Главная задача второго раздела словаря заключается в том, чтобы понять где, как и когда уместно и целесообразно пользоваться данными средствами. В качестве примера рассмотрим лексико-фразеологический состав МИП «Общение между родителями и детьми»:

*LE anwinseln, aufklären über A, aufmuck(s)en, aufmüpfen, ausquetschen, babbeln, bekatern, belobhudeln, breitwalzen, donnern, durchsprechen, erläutern, reden, sagen, sprechen, streiten*

<b>ФЕ</b>	<b>Перевод</b>
j-m (gehörig) die Epistel lesen	читать кому-л. нотации, нравоучения; отчитывать кого-л.
j-m den Kopf (wieder) zu-rechtsetzen	образумить кого-л., вправить мозги;
j-m ins Gewissen reden	стыдить, взывать к чьей-л. совести
in Gleichnissen reden	говорить притчами, выразаться иносказательно
j-m nicht in seinen Kram hineinreden	не перечить кому-л.
etw. ständig Munde führen	постоянно говорить о чем-л., твердить одно и то же.

Учебный лексико-фразеологический словарь является словарем комплексного типа, целью которого является представление лексических и фразеологических единиц лексико-фразеологического поля «Общение» во всем объеме и многообразии.

### **Список использованной литературы**

1. 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. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Шамо́в, А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамо́в // Иностранные языки в школе, 2007. – № 4. – С. 19–21.
3. Шабанова, В. П. Лингвокогнитивное моделирование и лексикографическое описание лексико-фразеологического поля «Проявление эмоций» (на материале современного немецкого языка): автореф. дис. канд. филол. наук. / В. П. Шабанова. – М., 2004. – 220 с.
4. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович. – М. : Аквариум, 1995. – 768 с.
5. Девкин, В. Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики: Свыше 12000 слов / В. Д. Девкин. – М. : Русский язык, 1994. – 768 с.

**К. Н. Ветошкина**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

*Научный руководитель: преподаватель Н. В. Брянцева*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Данная статья посвящена методике использования информационных технологий на занятиях по французскому языку, в ней рассматриваются приемы и возможности применения информационно-коммуникационных технологий, способствующих эффективному усвоению фонетических, лексических, грамматических аспектов французского языка в процессе его изучения.*

Сегодня мы живем в современном информационном обществе, одним из приоритетных направлений которого является процесс информатизации обучения. В настоящее время вряд ли найдется учитель, который ни разу не столкнулся с использованием информационно-коммуникационных технологий во время проведения урока или подготовки к нему. Использование информационных технологий дает возможность активизировать познавательную деятельность учащихся, создать условия практического овладения языком для каждого ученика, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявлять инициативу и творчество. Информационно-коммуникационные технологии не только дают учащимся возможность идти в ногу со временем, но и делают процесс обучения более интересным. Современные информационно-коммуникационные технологии реализуют важнейший дидактический принцип – принцип наглядности, т. к. объекты, представленные посредством информационно-коммуникационных технологий, более информативны и красочны.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры ученика, обучение практическому овладению иностранным языком. Каждый урок иностранного языка должен быть направлен на практический результат, на достижение коммуникативной компетентности, т. е. определенного уровня языковых, страноведческих знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение [1, с. 58].

Основной движущей силой любой деятельности является мотив. Обучение станет мотивированным, если у учащихся есть коммуникативная цель и коммуникативные намерения, создаются условия для их осуществления. Недаром положительная мотивация у учащихся играет главенствующую роль в обучении, так как именно сниженный уровень мотивации представляет собой одну из проблем обучения иностранному языку. Особенно это касается французского языка, который все чаще вытесняется английским и приобретает статус второго иностранного языка. Поэтому одной из задач учителя французского языка является развитие положительной мотивации, а также стимуляция у учащихся интереса к изучению французского языка.

Для старшеклассников сильным мотивом может стать желание продолжить образование во Франции или возможность широкого применения французского языка в реальной жизни. Открытое информационное пространство дает реальные возможности для непосредственного общения с носителями языка, что способствует активному применению знаний на практике в условиях реальной коммуникации. Следовательно, применение информационно-коммуникационных технологий способствует повышению мотивации к изучению французского языка и совершенствованию знаний и культуры учащихся. Всевозможные схемы, иллюстрации, анимации, звукозаписи, которые используются при реализации учебно-познавательного процесса, становятся не просто украшением урока, а делают его более содержательным [2, с. 125].

Безусловно, уроки французского языка с применением информационно-коммуникационных технологий зачастую вызывают немалый интерес у учащихся, а игровые, ситуативные, проблемные приемы вызывают у них бурю эмоций. Также наблюдается активизация поисковой деятельности, появление интереса к той проблеме, которую необходимо решить. Действие порождает идеи, которые можно воплотить в реальность. Совместная деятельность (в парах, в группах) вызывает особый интерес у учащихся. В результате использования информационно-коммуникационных технологий на уроках французского языка можно заметить повышение познавательной активности учащихся, улучшение подготовленной и неподготовленной речевой деятельности. В данном случае оправдывается метод обучения в сотрудничестве (не только между детьми, но и с преподавателем). Неотъемлемой частью учебно-познавательного процесса является его технологическое оформление (отрывки из любимых фильмов, слайды с любимыми актерами,

исторические места и памятники и т. д.), что позволяет преподавателю сделать урок интересным и запоминающимся. При создании мультимедийной презентации работа может быть как индивидуальной, так и групповой. В дидактическом отношении группа, где совместно работают сильные, средние и слабые учащиеся, дает лучшие результаты. Следует отметить, что смешанный состав группы способствует более интенсивному обмену информацией между учащимися и предоставляет возможности для самореализации.

Информационные технологии дают возможность преподавателю применять по-новому текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию при реализации учебно-воспитательной работы, тем самым способствуют повышению интереса к творчеству, а дальнейшее использование творческих работ, выполненных на компьютере, стимулирует познавательную активность учащихся.

Одной из активных форм обучения, предлагающей использование компьютерных технологий, является создание мультимедийного реферата или презентации. Ее целью является донесение информации в наглядной, легко воспринимаемой форме. В настоящее время это стало неотъемлемой частью при проведении уроков французского языка, так как мультимедийная презентация позволяет более эффективно ввести новый лексический материал и грамматические явления французского языка, творчески подойти к изложению важной информации, связанной с географией и историей страны изучаемого языка. На уроке, посвященном изложению нового материала, мультимедийная презентация является незаменимым помощником для преподавателя, т. к. излагаемый материал представлен в доступной форме и частично показан на слайдах презентации, а учителю остается лишь дополнить его, внести свои комментарии и пояснить наиболее сложные моменты [3, с. 84].

При подготовке своего домашнего задания или в случае участия в любом организованном преподавателем проекте учащиеся также могут использовать презентацию при выступлении. При этом каждый имеет возможность реализовать свой творческий потенциал, самостоятельно выбирая форму представления материала, способ и последовательность его изложения. А это и является дифференцированным подходом к обучению.

Всевозможный иллюстративный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимают процесс обучения на качественно новый уровень. Также здесь следует учитывать и психологический фактор: нынешним учащимся гораздо интереснее воспринимать

информацию именно в такой форме, а не при помощи устаревших схем и таблиц. При применении компьютерных технологий на уроке информация представляется не статично в виде схемы, а динамичными видео- и звукорядом, что способствует повышению эффективности усвоения материала [4, с. 237].

На начальном этапе обучения французскому языку необходимо правильно и грамотно научить произносить звуки. Именно фонетическая сторона владения французским языком оказывает огромное влияние на правильное восприятие языковых единиц и формирование общей культуры речи. При правильной постановке фонетических звуков учащиеся смогут не только правильно произносить слова, но и легко воспринимать на слух материал на французском языке, что является неотъемлемой частью грамотного овладения устной речью. При обучении фонетике французского языка можно использовать презентации с аудио- и видеоматериалами, словарные статьи, озвученные носителями языка. Также необходимо учитывать возрастные особенности и уровень владения языком. При отработке звуков актуальным будет использование программ-тренажеров, которые позволяют осуществлять контроль произношения слов, и учащийся не сможет перейти на новый уровень, пока не произнесет все предыдущие лексические единицы с правильным произношением [5, с. 118].

Чтение является неотъемлемой частью при организации обучения французскому языку. На этом этапе актуально использование гипертекстов. Гипертекст является прекрасной возможностью, позволяющей не только прочитать текст, но и до более мельчайших подробностей проштудировать те явления, которые можно встретить в тексте. На начальных этапах будет уместно использование всевозможных тренажеров с такими упражнениями, как «вставь пропущенную букву», «найди одинаковую букву», «раздели слова по правилам чтения» и др. [5, с. 120].

Применение на уроках информационно-коммуникационных технологий с целью отработки различных грамматических форм позволяет учащимся намного быстрее усвоить полученную информацию, представленную преподавателем в наглядной форме, нежели в случае привычного использования схем и таблиц на уроках французского языка.

Обобщая все выше изложенное, можно прийти к выводу, что использование информационно-коммуникационных технологий на уроках французского языка позволяет: рационально организовать

учебный процесс, повысить эффективность урока и объем выполняемой на уроке работы в 1,5–2 раза; расширить словарный запас с помощью визуально-слухового усвоения лексических единиц; реализовать индивидуальный подход в обучении (при самостоятельной работе на ноутбуке ученики имеют возможность выполнять задания с подходящей для себя скоростью); раскрыть творческий потенциал у учащихся при подготовке проектов по темам, предоставленным преподавателем; использовать отдельные слайды в виде раздаточного материала (всевозможные опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы, распечатки на бумаге и др.); содействовать развитию познавательного интереса и мотивации у учащихся к изучению французского языка; совершенствовать творческие способности в организации учебной деятельности, которые дают возможность проводить уроки на более высоком уровне.

Безусловно, обучение французскому языку с помощью современных компьютерных технологий отличается огромным мотивационным потенциалом для учащихся, а для преподавателя процесс организации уроков по французскому языку с применением информационно-коммуникационных технологий предоставляет множество возможностей для реализации самых неординарных и творческих идей при организации учебно-познавательного процесса. Однако не стоит забывать, что коммуникативные задачи на уроке французского языка прежде всего нужно стремиться решать с помощью живого общения на французском языке с преподавателем и одноклассниками.

### **Список использованной литературы**

1. Минич, О. А. Информационные технологии в образовании / О. А. Минич. – Минск: Красико – Принт, 2010. – 176 с.
2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М., 2000. – 272 с.
3. Пунчик, В. Н. Мультимедийное сопровождение учебного процесса / В. Н. Пунчик. – Минск: Красико – Принт, 2009. – 176 с.
4. Потапенко, Н. И. Электронные средства обучения: методические рекомендации / Н. И. Потапенко. – Минск: РИПО, 2005. – 305 с.
5. Андреева, Н. В. Компьютерные технологии в обучении иностранному языку : учеб. пособие / Н. В. Андреева. – Калининград, 2002 – 340 с.

**А. С. Гайворон**

(МГЛУ, Москва)

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

## **ОБУЧЕНИЕ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В НЕПОЛИТКОРРЕКТНОМ МИРЕ**

*Описываются методы обучения пониманию, интерпретации и употреблению политически корректных выражений в устном и письменном дискурсе учащихся старшей школы и студентов. Автор выделяет три основных компонента в обучении политической корректности: исторический и культурологический аспекты, политическая корректность и политический дискурс, а также моральный аспект.*

В настоящее время политическая корректность является противоречивым явлением, у которого есть как сторонники, так и критики. Первые считают, что политическая корректность призвана служить своей первоначальной цели – изменению отношения людей к актуальным проблемам через язык. Предполагалось, что люди будут относиться к определенным категориям граждан (женщинам, инвалидам, пожилым людям) как к равноправным членам общества, не подчеркивая их гендерные признаки, физические или иные особенности. С течением времени политическая корректность захлестнула весь современный дискурс, в частности политический, став его отличительной чертой, необходимой для понимания смысла дискурса.

Критики данного явления считают, что отношение к тем или иным категориям граждан невозможно изменить посредством языка. К примеру, если заменить *fat* на *horizontally challenged*, то изменится лишь вербальная составляющая, в то время как человек так и останется в глазах окружающих толстым.

Тем не менее, политическая корректность стала модным течением в большинстве западных стран. Учитывая важность политической корректности в западном дискурсе, представляется важным строить обучение иностранному языку таким образом, чтобы научить школьников и студентов быть политически корректными, понимать и интерпретировать политический дискурс, изобилующий политически корректными и некорректными выражениями.

Феномен политической корректности рассматривался с разных точек зрения в работах как отечественных, так и зарубежных ученых.

С. Г. Тер-Минасова, В. В. Панин и Л. В. Цурикова описывали политическую корректность как лингвистическое явление, обращая внимание, в основном, на лексическую составляющую данного феномена. Ю. Л. Гуманова рассматривала политическую корректность как социокультурный процесс. Л. Г. Ионин раскрыл понятие политической корректности, исходя из политического и идеологического компонентов данного явления, описывая ее как «идеологию современной массовой демократии, служащую, с одной стороны, обоснованию внутренней и внешней политики западных государств и союзов, а с другой – подавлению инакомыслия и обеспечению идейного и целостного консенсуса [1].

Среди зарубежных ученых-лингвистов, занимающихся проблемами политической корректности, известны Диана Равич (Diana Ravitch), Робин Лакофф (Robin Lakoff) и Джеффри Хьюз (Geoffrey Hughes). Вышеперечисленные ученые исследовали, в основном, языковой компонент политической корректности. Если же рассматривать феномен политической корректности с точки зрения преподавания языка, то, на первый взгляд, представляется целесообразным научить учащихся уместно использовать политически корректные выражения, понимать их и уметь их объяснить. Однако, с нашей точки зрения, обучение, построенное на исключительной подмене терминов будет недостаточным (к примеру *chronologically challenged* вместо *inprinc-tual* в обоих случаях значит «непунктуальный»).

В этой связи, представляется возможным разделить обучение политической корректности старших школьников и студентов на несколько стадий (аспектов):

1. Исторический и культурологический аспекты политической корректности
2. Политическая корректность и политический дискурс
3. Моральный аспект политической корректности: такт и мера.

Отметим, что лексический компонент политической корректности должен изучаться независимо от того, на какой стадии находится обучение политкорректному языку. Другими словами, он должен выступать в качестве основополагающего звена трех вышеизложенных уровней.

В рамках предложенной модели в качестве целевой аудитории обучающихся мы предлагаем рассматривать старших школьников и студентов, так как считаем, что они в достаточной степени овладели лингвистической, коммуникативной, речевой и дискурсивной компетенциями.

Во-первых, во время обучения политической корректности учащихся необходимо познакомить с историей и целями движения политической корректности, чтобы сформировать у них целостное представление о данном явлении. Феномен политической корректности появился в Китае в 1930-х гг., а затем получил широкое распространение в США на фоне борьбы меньшинств за свои права. Как заметила Татьяна Толстая в статье «Политическая корректность»: «...Засилье политически корректного языка и соответственно выражаемых этим языком политически корректных мыслей и понятий захлестнуло современную американскую культуру...» [2, с. 215]. Отметим, что политическая корректность вышла далеко за пределы исключительно американской культуры, охватив дискурс многих европейских стран и Великобритании. В контексте обучения политической корректности преподавателю необходимо обратить внимание учащихся на то, что политическая корректность неразрывно связана с системой образования. Данное движение стало неотъемлемой частью системы среднего и высшего образования США. В более чем 200 колледжах и университетах США вступили в силу кодексы, устанавливающие запрет на дискриминацию меньшинств. В России, однако, политическая корректность еще не получила большого распространения.

Во-вторых, необходимо обучить учащихся работе над политическим дискурсом, в частности, представить им основные характеристики и методы анализа политических текстов. Важно познакомить обучающихся с различными жанрами политического дискурса: манифесты, эссе на политические темы, пресс-релизы, партийные программы, публичные выступления политиков, научно-популярная политическая литература и проч.

В-третьих, в процессе обучения политической корректности необходимо рассмотреть данное явление с точки зрения морали. Нужно научить обучающихся использовать политически корректную лексику в соответствии с контекстом определенной коммуникативной ситуации. Для этого представляется обязательным познакомить их с понятиями «корректность» и «тактичность», выступающими в качестве основных целей употребления политически корректного языка. Если мы обратимся к Толковому словарю Т. Ф. Ефремовой, то мы найдем следующее определение такта: «Такт – чувство меры в поведении, поступках: деликатность». «Корректность» же определяется через понятие *корректный* – «правильный, соответствующий требованиям».

Л. Г. Ионин подчеркивает важность корректности как правильности и такта, как «умения приспособиться к надындивидуальной системе норм поведения, характерной для специфической ситуации

общения» при рассмотрении феномена политической корректности [3, с. 28]. Таким образом, учащимся необходимо прививать чувство такта, уважения к другим людям, недопустимости разделения их на «полноценных и неполноценных» на основании расы, пола, возраста, внешних данных и других критериев. Однако, в этой связи, подчеркнем, что соблюдая принцип тактичности, учащиеся должны также придерживаться принципа меры, т. е. чрезмерное употребление политически корректных выражений может стать причиной непонимания, двусмысленности и даже коммуникативной неудачи. По мнению Т. Толстой, основанное на принципах политической корректности исключение из лексикона таких фразеологизмов, как *black sheep* («черная овца») и *black mark* («черная метка») и замена их на политически корректные эквиваленты может привести к обеднению лексики, потере выразительности и различным казусам.

В заключение необходимо еще раз отметить, что, хотя политическая корректность получила широкое распространение сравнительно недавно, учащиеся должны осознать важность и эффективность политически корректного языка, ставшего отличительной чертой как западного, так и отечественного политического дискурса. В процессе обучения политической корректности представляется целесообразным анализировать те или иные случаи употребления политически корректного языка в аутентичных текстах, прежде всего – в политическом дискурсе. Для этого необходимо обучить учащихся понимать и интерпретировать политический дискурс, уметь распознавать различные жанры политического дискурса. Представляется важным также научить с помощью политически корректного языка толерантно относиться ко всем членам общества, независимо от пола, расы и возраста. И, наконец, необходимо объяснить учащимся, что чрезмерное употребление политически корректных выражений или неуместное использование политически корректного языка может стать причиной казусных ситуаций, схожих с карикатурой, описанной в одном американском учебнике:

«Видишь их, представителей противоположного пола? Знаешь, как мы их называем?» – «Как?» – «Цыпочки.» – «Нет,» – поправляет его стоящий рядом *политически корректный* мужчина. – «Мы их должны называть не *цыпочки* и не *девушки*. Они – *женщины!*» – «Но им всего лишь по 9 лет!» – «Ну, тогда они – *пред-женщины*».

## Список использованной литературы

1. Кочесоков, Р. Х. Политическая корректность как средство формирования религиозной толерантности / Р. Х. Кочесоков // Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе»: сетевой журнал «Век толерантности». – 3–4 выпуск. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/VT-3-4-politicheskaya.php?PrPage=VT>. – Дата доступа: 17.02.2017.
2. Толстая, Н. Н. Двое. Разное. Антология / Н. Н. Толстая, Т. Н. Толстая, 2001. – 480 с.
3. Ионин, Л. Г. Политкорректность: дивный новый мир / Л. Г. Ионин. – М. : ООО «Ад Маргинем Пресс, 2012. – 112 с.

УДК 37.091.33-027.22:808.53:811.111

**А. И. Голушко**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

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

### **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕБАТОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассмотрена технология учебных дебатов и обоснована эффективность ее использования на уроке английского языка. Выделены и описаны такие типы дебатов как: «Парламентские дебаты», «Политические дебаты», «Скоростные дебаты», «Модифицированные дебаты». Особое внимание автор уделяет классическим дебатам, обосновывает их значимость для обучения иноязычному общению, описывает порядок их проведения и определяет методические рекомендации по их использованию на уроке английского языка.*

В современной школе учебные программы зачастую не предусматривают достаточного количества времени на обучение школьников устной речи, поэтому публичные выступления и обсуждение спорных тем часто вызывают у учащихся напряжение. Уметь излагать собственные мысли, систематизировать материал для выступления, грамотно преподнести сведения слушателям достаточно сложно. Использование учителем технологии учебных дебатов позволяет

ненавязчиво развивать у учащихся навыки ведения дискуссии и целенаправленно работать над совершенствованием речи учащихся.

Дебаты берут начало в Древней Греции, где они были важным элементом демократии. Дебаты – это форма полемики, в которой проponent отстаивает, оппонент критикует обсуждаемую точку зрения, а третьи лица – аудитория или судьи – выносят решение о том, чья позиция была представлена наиболее убедительно.

Учебные дебаты – это способ моделирования общения, применяемый в практике обучения иностранным языкам для развития умений убеждающей речи. Общий контекст учебной деятельности предполагает как конкуренцию между командами (временными группами), так и кооперацию внутри команд. Признаками кооперативного взаимодействия учебной группы при внешне конфликтном характере интеракции являются признание правомерности существования альтернативной точки зрения и принятие всеми участниками правил, регламентирующих интеракцию [1, с. 93].

Технология «Дебаты» позволяет развивать способности и формировать следующие навыки:

1) критическое мышление: рациональное, рефлексивное, творческое мышление, необходимое при формулировании, определении, обосновании и анализе обсуждаемых мыслей и идей;

2) исследовательские навыки: работа с различными источниками информации для доказательства приводимых аргументов, умение формировать и отстаивать свою позицию;

3) коммуникативная культура: навыки публичного выступления, ведения полемики, навыки слушания и ведения записей;

4) социальные и организационные навыки: навыки работы в команде, толерантности, разрешения конфликтов, проектирования, уверенность в себе, лидерские качества [2, с. 31].

Достижение обозначенных целей и результатов основывается на соблюдении трех основных принципов дебатов. Принцип первый: уважение оппонентов. Необходимо атаковать их аргументы, рассуждения и свидетельства, но не самих оппонентов. Принцип второй: честность. Выступления участников дебатов должны быть объективны и аргументированы. Принцип третий: проигравших нет [3, с. 7].

В зависимости от поставленных целей и задач на уроках могут использоваться различные типы дебатов.

Например, *парламентские дебаты*, строящиеся по принципу дебатов в парламенте, где одна команда – правительство, другая – оппоненты, и в каждой команде по два игрока. Или *политические дебаты*, в процессе которых рассматривается практическая реализация

конкретной политической позиции: утверждающая сторона озвучивает план достижения цели, указанной в тезисе. Каждая команда выдвигает по одному спикеру. При проведении «*скоростных*», или *мини-дебатов «один на один»*, каждый из участников имеет право задать два вопроса своему оппоненту. Темой урока является какая-то общая проблема, которая делится на составляющие. По каждой мини-проблеме заслушивается пара конкурирующих спикеров (по две минуты каждый), выводы каждого спикера фиксируются письменно и затем обсуждаются группой.

Существуют также и *модифицированные дебаты* – особый вид дискуссии, когда используются отдельные элементы «классических» дебатов или дебаты, в которых допущены некоторые изменения правил, например, изменяется регламент выступлений (чаще всего сокращается) или же увеличивается число игроков в командах [4, с. 56].

В *классических дебатах* (дебатах Карла Поппера, австрийского и британского философа и социолога XX века) участвуют две команды: команда утверждения и команда отрицания. Каждая команда состоит из трех участников – спикеров. Они называются первый, второй и третий спикеры утверждающей команды (*affirmative side*) и первый, второй и третий спикеры отрицающей команды (*opposing side*).

Команды работают вместе при подготовке и во время игры, обсуждая дискуссионную тему с противоположных точек зрения, то есть одна утверждает данную тему, другая ее опровергает. Первый игрок излагает точку зрения своей команды на определенную тему, предлагая аргументы и примеры в поддержку. Другой игрок опровергает аргументацию команды-оппонента, приводя свои доказательства. Третий игрок подводит общий итог игры и детально останавливается на решающих моментах спора. В ходе игры спикеры поочередно выступают с речами, чтобы продемонстрировать судьям большую убедительность позиции своей команды по сравнению с позицией оппонентов.

Кроме выступлений спикеров в игре предусмотрены раунды перекрестных допросов, когда выступившему участнику дебатов задают вопросы для уточнения каких-либо моментов речи или для принижения приведенной аргументации.

Судейская коллегия состоит из нечетного числа судей. Судьи оценивают аргументы, их способ доказательства, решают, какая из команд оказалась более убедительной в доказательстве своей позиции.

Таймкипер – это человек, который следит за соблюдением регламента и правил игры. Таймкипер предупреждает спикеров за 2, 1 и 0,5 минуты до окончания времени выступления и подает сигнал об окончании времени выступления [5, с. 21].

Порядок проведения дебатов:

*Первый этап* – определение темы дебатов. В дебатах тема формулируется в виде утверждения и должна затрагивать значимые и современные проблемы и быть представлена таким образом, чтобы и сторона «за» и сторона «против» могли иметь возможность одинаково эффективно развивать свои аргументы. Таким образом, тема не должна давать преимуществ ни одной из сторон.

*Второй этап* – сбор и обработка информации по данной теме. Группы делятся на две команды и получают задания: изучить информацию, подобрать данные, относящиеся к теме, проанализировать их и организовать все доказательства в логическую форму. Для того чтобы облегчить работу учеников и направить их, учитель предлагает им список источников, на которые можно опираться при подборе необходимых данных. Также, чтобы учащиеся могли ясно обосновать свою позицию по теме, им предлагаются следующие вопросы: 1) Почему мы соглашаемся с темой? 2) Какие сильные доводы мы можем привести в поддержку (отрицание) темы? 3) Какие вопросы возникают в связи с этой темой? 4) Каковы могут быть опровергающие аргументы?

Также на данном этапе дебатов с учащимися проводятся консультации по совершенствованию необходимой для выступления лексики. При подготовке к дебатам необходимо повторить языковые клише. К числу наиболее часто употребляемых выражений можно отнести следующие: *“Our team supports the idea...”*; *“our first argument is...”*; *“the advantages and disadvantages of...”*; *“we suppose...”*; *“we must confess...”*; *“we suggest...”*; *“we believe...”*; *“the fact is...”*; *“the point is...”*; *“in our opinion...”*; *“there is something in what you are saying but...”*; *“we appreciate...”*; *“thank you for your attention...”*; *“thank you for the questions...”* и ряд других.

*Третий этап* – игра. Накануне проведения дебатов проводится жеребьевка, с помощью которой определяются утверждающая и отрицающая команды. Каждая команда выбирает своих спикеров. У каждого члена команды свои обязанности.

Порядок проведения дебатов выглядит следующим образом:

Первый спикер утверждающей команды представляет утверждающую команду; формулирует тему дебатов; объясняет ключевые понятия; заявляет позицию своей команды; представляет все аргументы команды; заканчивает четкой формулировкой общей линии команды. После чего третий спикер отрицающей команды задает перекрестные вопросы первому спикеру утверждающей команды с целью принизить значение его аргументов (первый раунд вопросов).

Затем первый спикер отрицающей команды представляет команду; отрицает тему, формулирует тезис отрицания; опровергает аргументы и выдвигает контраргументы; заканчивает четкой формулировкой общей линии команды. После чего третий спикер утверждающей команды задает перекрестные вопросы первому спикеру отрицающей команды с целью принизить значение его аргументов (второй раунд вопросов).

После этого второй спикер утверждающей команды опровергает аргументы, выдвинутые первым спикером отрицающей команды, и приводит новые доказательства в защиту аргументов команды (новых аргументов не приводит). После чего первый спикер отрицающей команды задает ему перекрестные вопросы (третий раунд вопросов).

Затем второй спикер отрицающей команды опровергает аргументы, представленные утверждающей командой, восстанавливает аргументы своей команды и представляет новые доказательства (новые аргументы не приводятся). После чего первый спикер утверждающей команды задает ему перекрестные вопросы (четвертый раунд вопросов).

В заключение, третий спикер утверждающей и отрицающей команды по очереди акцентируют основные моменты дебатов; проводят сравнительный анализ позиций сторон по ключевым вопросам; объясняют, почему приводимые его командой аргументы более убедительны; делают эффектное заключение [4, с. 56].

Решение о победе в дебатах какой-либо из сторон выносит третья, независимая сторона – судья. Роль судьи в дебатах – одна из самых сложных, потому что судье во время игры необходимо с предельным вниманием выслушивать речи спикеров; вести рабочие записи, фиксируя ключевые моменты выступлений и раунд перекрестных вопросов; принимать решение о том, какой команде отдать предпочтение и почему; уметь комментировать свое решение.

Применение образовательной технологии «Дебаты» в учебном процессе способствует созданию устойчивой мотивации к учению, так как обеспечивается личностная значимость учебного материала для учащихся. А наличие элемента состязательности стимулирует творческую, поисковую деятельность и тщательную проработку изучаемого материала. Дебаты целесообразно использовать на обобщающих уроках.

Таким образом, использование технологии «Дебаты» на уроках, может способствовать развитию у учащихся критического, аналитического и абстрактного мышления, умения задавать вопросы и задаваться вопросами, умения выражать свою точку зрения, умения

отличать факты от мнений, организовывать информацию, убеждать, выступать перед аудиторией, исследовать и работать в команде.

### **Список использованной литературы**

1. Бендецкая, М. Е. Учебные дебаты как способ моделирования общения для обучения иноязычной убеждающей речи / М. Е. Бендецкая // Вестник МГЛУ. – 2006. – № 1. – С. 92–101.
2. Семко, И. Технология «Дебаты» в контексте гражданского образования / И. Семко // Адукатар. – 2005. – № 1. – С. 30–33.
3. Светенко, Т. В. Дебаты: Учебно-методический комплект / Т. В. Светенко, Е. Г. Калинкина, О. Л. Петренко. – М.: Бонфи, 2001. – 292 с.
4. Панасенко, Т. Н. Мастер-класс «Технология «Дебаты» для продуктивной деятельности» / Т. Н. Панасенко // Народная Асвета. – 2013. – № 11. – С. 54–59.
5. Лучик, Т. С. Образовательная технология «Дебаты» в учебном процессе / Т. С. Лучик // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 2. – С. 21–26.

**УДК 316.7:37.091.3:811`243**

**Е. А. Горбачёва**

*(МГОУ, Москва)*

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

### **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*В статье раскрываются понятия компетенции и компетентности. Автор рассматривает социокультурную компетенцию как обязательную составляющую коммуникативной компетенции человека. Выявляются ключевые компоненты содержания социокультурной компетенции, рассматриваются этапы её формирования. Делается вывод о важности формирования социокультурной компетенции учащихся при обучении иностранному языку.*

Социокультурный компонент содержания обучения занимает сегодня одну из ведущих позиций, поскольку направлен на коммуникативное и социокультурное развитие школьников, на формирование уровня языковой и социокультурной грамотности. Он моделирует адекватное вербальное и невербальное поведение учащихся в различных ситуациях межкультурного общения. На его основе воспитывается уважение и толерантность к чужой, иноязычной культуре, элементы гражданской культуры [1, с. 52].

В этой связи целесообразно обратиться к социокультурному подходу в обучении иностранному языку, согласно которому занятия по иностранному языку проводятся в тесном взаимодействии с изучением страны и культуры изучаемого языка. По мнению В. В. Сафоновой, «социокультурный подход – понятие, фиксирующее понимание культуры как широкого комплекса социальных явлений, представляющих собой результаты и средства общественного функционирования и развития [2, с. 10].

Согласно социокультурному подходу, овладение языком является образовательным процессом, содержание которого включает знакомство с культурой страны изучаемого языка. Освоение иноязычной культуры предполагает культурное образование в его четырех аспектах: *познавательное, развивающее, воспитательное и учебное.*

В *познавательном* плане основой обучения является диалог культур как сопоставление фактов чужой и родной культуры.

В *воспитательном* плане акцент делается на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующих между ними различий, на получение общекультурных и культурно-специфических знаний.

Основная задача *развивающего* аспекта – формирование стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной культурой. *Учебная* цель обучения сводится к формированию коммуникативной и социокультурной компетенции с опорой на родной язык учащихся [1, с. 25].

Данные положения описаны в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте (ФГОС) среднего (полного) общего образования, в котором даются конкретные указания по предмету «Иностранный язык» относительно конечных результатов. Согласно ФГОС, учащиеся должны: «обладать коммуникативной иноязычной компетенцией, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструментом межкультурного общения в современном поликультурном мире» [1].

Впервые термин «компетенция» ввел американский лингвист Н. Хомский. Компетентный говорящий (слушающий), по его мнению, должен образовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям, а также иметь суждение о высказывании, т. е. усматривать формальное сходство (различие) в двух языках.

В психолого-педагогической литературе ученые пытались разграничить два близких понятия: компетенция и компетентность. Последний термин все чаще используется в трудах и работах авторитетных учёных, психологов и педагогов. Например, встречаются такие словосочетания, как «профессиональная и общеобразовательная (общекультурная) компетентность (И. А. Зимняя), профессионально-педагогическая компетентность (В. А. Якунин), в которых под компетентностью понимается *способность к исполнению какой-либо деятельности* (в том числе и речевой). В то время как компетенция – содержательный компонент такой способности в виде *знаний, навыков и умений*, приобретенных в процессе обучения [4, с. 139].

Появление термина «социокультурная компетенция» в российской методике обучения иностранным языкам связывают с деятельностью международной организации «Совет Европы по культурному сотрудничеству», и прежде всего – с работами Яна ван Эка и Джона Трима. Согласно этим документам, социокультурная компетенция – одна из составляющих коммуникативной компетенции, понимаемой как способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка [5, с. 20].

Социокультурная компетенция, по определению В. В. Сафоновой, это наличие знаний в различных социальных и культурных сферах, характеризующих страну, различные общества и социумы страны изучаемого языка и наличие умений адекватно применять эти знания в акте общения [2 с. 3].

Согласно И. Л. Колесниковой и О. А. Долгиной, социокультурная компетенция включает в себя знание культурных особенностей носителей изучаемого языка, их привычек, традиций, норм поведения и вербального и невербального этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем собственной национальной культуры [6, с. 46].

Проанализировав вышеуказанные трактовки данного термина, можно сделать вывод, что большинство ученых рассматривают социокультурную компетенцию как совокупность знаний о стране и культуре изучаемого языка, а также способность и готовность учащихся применять их на практике общения.

Большинство исследователей отмечают многокомпонентный состав социокультурной компетенции. Объем статьи не позволяет подробно рассмотреть все существующие модели содержания социокультурной компетенции, поэтому ограничимся моделями таких авторов, как П. В. Сысоева, Л. В. Московкина и Е. Е. Юркова.

П. В. Сысоев рассматривает содержание социокультурной компетенции в виде четырех составляющих:

1) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях, культурных традициях, в том числе представителей разных этнических групп, об особенностях национальной ментальности поведения);

2) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

3) личностное отношение к фактам культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

4) владение способами применения языка (правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родным и иноязычным социокультурными полями) [7, с. 42].

Другая точка зрения на состав социокультурной компетенции основана на том, что имеются два основных ее вида: предметно-языковая и предметная. По мнению Л. В. Московкина и Е. Е. Юркова, предметно-языковая социокультурная компетенция непосредственно связана с единицами языка – это прежде всего знание единиц с этнокультурным компонентом семантики (безэквивалентных и фоновых слов, фразеологизмов) и умение ими пользоваться.

Предметная компетенция напрямую с языком не связана. Это знания географии страны, ее истории (например, определенных исторических событий или личностей), современного строя страны, знаний достижений в области науки и искусства, знание обычаев, правил поведения и др. [8, с. 33].

Наличие разных подходов к определению компонентов социокультурной компетенции объясняется тем, что объектом обучения является культура – явление многогранное, находящееся в постоянной динамике, вместе с развитием общества.

Познание иной культуры осуществляется в процессе восприятия чужой национально-специфической «картины мира», ее интерпретации с помощью образов своего национального сознания. Сталкиваясь с незнакомой культурой, учащиеся могут воспринимать ее как странную, чуждую, непривычную. Результатом этого становится

психологический, а нередко и физический дискомфорт («культурный шок») [9, с. 138].

В процессе формирования социокультурной компетенции можно выделить три этапа:

1) Этноцентризм. Социокультурная компетенция характеризуется склонностью учащихся оценивать иноязычную культуру с позиции ценностей и норм собственной. В связи с этим возможно появление трудностей, поскольку сложившиеся у них к настоящему моменту стереотипы и представления об иноязычной действительности, как правило, не отражают реальной ситуации в стране изучаемого языка.

2) Культурное самоопределение. Учащиеся определяют свое место в спектре культур, осознавая себя в качестве поликультурных субъектов.

3) Становление личности субъекта диалога культур. Формируется способность и готовность студентов выступать в качестве полноценных участников диалога культур [10].

Таким образом, развитие социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, т. к. она предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире. Обучение иностранному языку даёт большую возможность научить учащихся быть толерантными, ценить и уважать культуру, обычаи, традиции, язык других стран и народов, а также гордо представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живёт.

### **Список использованной литературы**

1. Солонцова, Л. П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): Учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных учреждений / Л. П. Солонцова. – Павлодар: ПГПИ, 2009. – 248 с.

2. Сафонова, В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе, 2014. – № 11. – С. 2–13.

3. Государственные образовательные стандарты среднего (полного) и высшего профессионального образования. – Режим доступа: <http://www.edu.ru>. – Дата доступа: 02.02.2017.

4. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 407 с.

5. Ek van J. Threshold Level 1990 / J. van Ek, J. L. M. Trim. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. – 184 p.

6. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справ. для преподавателей иностр. яз. и студентов пед. вузов / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ, 2001. – 223 с.

7. Сысоев, П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография / П. В. Сысоев. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001.

8. Московкин, Л. В. Социокультурная компетенция в теории и практике преподавания / Л. В. Московкин, Е. Е. Юрков. – Иркутск : Иркутский гос. ун-т., 2006.

9. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Высш. шк., 2005. – 312 с.

10. Коваленко, Н. С. Роль социокультурной компетенции в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки / Н. С. Коваленко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 5 (23). – в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 110–112.

**УДК 378.147-028.23:811`233`243**

**М. В. Данилин**

*(МГОУ, Москва)*

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

**СЕРВИС YOUTUBE КАК ИСТОЧНИК  
АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ  
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье описывается потенциал сервиса YouTube в обучении аудированию. Предлагается классификация видеоматериалов в рамках сервиса и даются примеры каналов-источников аутентичных видеоматериалов. Приводятся примеры упражнений для развития умений аудирования на «продвинутом» этапе. Основное внимание акцентируется на раскрытии идеи использования сервиса на уроках иностранного языка.*

Технологии играют существенную роль в жизни общества и пронизывают разные сферы повседневной жизни. Глобальная сеть Интернет – уникальное изобретение человечества, открывшее множество возможностей, будь то мгновенное общение с людьми с разных точек планеты или же обучение в режиме «онлайн».

Аутентичные видеоматериалы (АВМ) – это пример живого языка, особый инструмент для развития умений аудирования, способный привить учащимся ощущение успеха [1]. Просмотр видео, будь то на родном или изучаемом языке, вызывает различный спектр эмоций и чувств – восхищение, волнение, злость, радость, смех или слезы, скуку и сочувствие [2]. Эти эмоции способны влиять на разум и чувства, независимо от типа самих видеоматериалов – это могут быть фильмы, сериалы, рекламы, музыкальные видео или другие.

Аудиовизуальный метод с использованием АВМ предоставляет возможность познакомиться с особенностями языка, развить память и внимание, расширить кругозор. Американский исследователь Рональд Берк [3] выделил 20 потенциальных методических результатов использования видео. Наиболее важные из них: 1) овладение вниманием учащихся; 2) пробуждение интереса; 3) способствование активной работе на уроке; 4) улучшение отношения учащихся к языку; 5) построение связи между учеником и учителем; 6) повышение понимания жизненных ситуаций; 7) предоставление свободы выражения; 8) демонстрация возможностей урока как развлекательно-обучающей единицы и т. д.

Сервис *YouTube* является уникальным ресурсом для развития умений аудирования; он предоставляет большое число АВМ, возможных для использования на обычном уроке иностранного языка [4]. Во-первых, сайт занимает первое место в мире по количеству посетителей – каждый месяц этот бесплатный ресурс посещает 1 миллиард интернет-пользователей (для сравнения: популярный платный онлайн-ресурс *Netflix* посещают, в среднем, 150 миллионов человек). Во-вторых, по статистическим данным на 2013 год *YouTube* является вторым ресурсом, где интернет-пользователи ищут информацию. В-третьих, каждый день на *YouTube* добавляется около 300 часов видеoinформации, что позволяет назвать данный сервис «самовосполняемым» источником АВМ, которые могут способствовать развитию умения аудирования у учащихся и повышать их шансы на успех на уроках.

Уникальность сервиса определяется и его местом в классификации АВМ. На основе классификации Дж. Шерман мы выделяли смешанный тип видео, к которому отнесли *YouTube*-видео в связи с их нахождением на стыке игровых и неигровых видео [1].

К сожалению, современные методисты обращают недостаточно внимания на современные тренды и течения, вошедшие в жизнь школьников и определяющие их интересы. В 2016 г. несколькими исследователями были предприняты попытки определить эффективность аутентичных видеоматериалов сервиса *YouTube* в обучении языку.

Как уже ранее указывалось, сервис *YouTube* – огромный банк видео, и он требует посвящения обширного объема свободного времени на поиск уместной видеоинформации, что затрудняет его практическое использование учителями. В связи с этим мы постарались составить классификацию видеоматериалов по типу и общей тематике для упрощения методической работы с видео, в частности, процесса адаптации АВМ к учебному процессу [1]. Приведем эту классификацию, отдавая себе полный отчет в том, что ее нельзя считать законченной; она открыта для дальнейшего совершенствования.

1) *Видео-реакции*. Данный тип видео представляет собой реакции детей / подростков / родителей / пожилых людей на исторические события в мире и на современные тренды (примеры каналов: “React”, “Fine Brothers Entertainment”, “Facts”, Reaction Time”).

2) *Видео-блоги*. Видео этого типа характеризуются как внутренним, так и жанровым разнообразием – в них может быть показана ежедневная жизнь носителей языка или выражение ими собственного мнения на события повседневности (примеры каналов: “Beckie Jane Brown”, “Evan Edinger”, “Casey Neistat”).

3) *Видео-гиды*. Видео, где ведущие-носители языка проводят онлайн-экскурсии по различным местам планеты (примеры каналов: “Attaché”, “Expedia”).

4) *Видео-конференции*. Видео, где исследователи-носители языка выступают на определенную тему в формате конференции (примеры каналов: “TED”, “TEDx Talks”).

5) *Видео-документалки*. В этот тип входят документальные фильмы на всевозможные темы, снятые под формат *YouTube*, т. е. длительность которых в среднем не превышает 15 минут (пример: канал “VICE”).

6) *Кулинарные блоги*. Видео-рецепты, наполненные «кухонной» лексикой (примеры каналов: “Rosanna Pansino”, “Everyday Food”, “Jamie Oliver”).

7) *ASMR-видео*. Весьма необычный тип видео, где носители языка говорят на различные темы шепотом; они могут развивать умения аудирования в ситуациях, когда люди не говорят в полный голос (примеры каналов: “LauraLemurex ASMR”, “WhispersRed ASMR”).

8) *Beauty-блоги*. Видео, концентрирующиеся на создании красоты лица и тела. Носители языка создают такие видео как для девушек, так и для юношей. Видео богаты лексикой, полезной в разговоре об уходе за лицом и телом (примеры каналов: “Zoella”, “Dre Drexler”).

9) *Книжные блоги*. Видео, где носители языка рассказывают про зарубежные книги и делятся своим мнением. Присутствуют литературные термины (примеры каналов: “readbyzoe”, “jessethereader”).

Существуют также каналы, видео которых невозможно собрать в какой-то один тип – в них могут сочетаться несколько типов и жанров, что делает их уникальными и богатыми на активную лексику разной тематики (примеры каналов: “ThatcherJoe”, “Lucy Moon”).

В качестве иллюстрации принципов методической работы с АВМ сервиса *YouTube* при обучении иностранному языку приведем примеры практических упражнений, направленных на развитие умений аудирования на «продвинутом» этапе, а именно для развития механизмов осмысления, сличения-узнавания и вероятностного прогнозирования.

Упражнения для развития основных умений аудирования традиционно разделяются на допросмотровые, просмотровые и после-просмотровые [5].

1. **Допросмотровые упражнения** (*pre-viewing exercises*) направлены на подготовку к просмотру.

На данном этапе проводится работа по снятию лексических трудностей. К ним относят:

а) языковые игры (кроссворды, пазлы и др.);

б) визуальное прогнозирование – по скриншотам из видео предлагается угадать содержание видео.

2. **Просмотровые упражнения** (*viewing exercises*) направлены на активизацию речевого слуха, ментального лексикона и механизмов аудирования на «продвинутом» этапе.

К данной группе относят традиционные упражнения на развитие умений аудирования:

а) вопросы с множественным выбором ответов (*multiple choice questions*);

б) утверждения «правда-неправда-не указано» (*true/false/not given statements*);

в) задания по восстановлению реплики (*fill-in missing words*).

3. **После-просмотровые упражнения** (*post-viewing exercises*) направлены на активизацию памяти, развитие механизма осмысления.

а) *What was going on?* В этом упражнении учащимся предлагается список событий, которые произошли в видео, либо цитаты

говорящего/говорящих, которые необходимо расставить в хронологической последовательности.

б) *What is it about?* В этом упражнении учитель поочередно показывает кусочки из АВМ с репликой одного из говорящих. Учащимся необходимо вспомнить, в контексте чего это было сказано.

В данной статье представлены только базовые упражнения для развития умений аудирования, которые могут использоваться с АВМ сервиса *YouTube*. Так как сайт постоянно обновляется и является самым популярным ресурсом сети Интернет, есть все предпосылки для появления в отечественной методике преподавания иностранных языков новых упражнений как к старым, так и новым форматам видео. Многие исследователи также добавляют, что *YouTube* уже давно проявляет себя в качестве стандартной среды общения подростков, где потребляемая ими информация доступна не в текстовом виде, а в качестве видеоматериалов, что уникально по определению.

На основе всего сказанного можно сделать вывод, что правильное использование АВМ способствует созданию среды, максимально приближенной к аутентичной, позволяет не только эффективно развивать умения аудирования, но и достигать метапредметных результатов обучения по ФГОСу нового поколения. Рациональное использование АВМ (сервиса *YouTube* в частности) в качестве дополнительного средства обучения с учетом всех нюансов работы с ними [1; 6] может способствовать дальнейшему пересмотру понятия традиционного урока иностранного языка, поможет развить умения, которые будут реально востребованными во всех сферах повседневной жизни учащихся за границей – в условиях полной аутентичности.

### Список использованной литературы

1. Данилин, М. В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении английскому языку в школе / М. В. Данилин // Теория и практика обучения ин. яз.: сохраняем традиции и смотрим в будущее: сб. статей. – Гомель, 2016. – С. 74–78.

2. Berk, R. A. Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom / R. A. Berk // International Journal of Technology in Teaching and Learning. – Vol. 5(1). – P. 1–21.

3. Alwehaibi, H. O. The Impact Of Using YouTube in EFL Classroom On Enhancing EFL Students' Content Learning / H. O. Alwehaibi // Journal of College Teaching and Learning. – 2015. – Vol.12 (2). – P. 121–126.

4. Buzzetto-More, N. Student Attitudes Towards The Integration Of YouTube In Online, Hybrid, And Web-Assisted Courses: Examination Of The Impact Of Course Modality On Perception / N. Buzzetto-More // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. – 2015. – Vol. 11. – № 1. – P. 55–73.

5. Коломийцева, Н. В. Эффективность использования отдельных аутентичных видеоматериалов канала YouTube в обучении иностранному языку / Н. В. Коломийцева, Ю. С. Сизова // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 1. – С. 87–94.

6. Дворжец, О. С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе, Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / О. С. Дворжец. – Екатеринбург, 2006. – 25 с.

**УДК 37.091.3-043.84:811`243:004**

**Е. С. Дидук**  
(МГПУ, Москва)

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Д. К. Бартош*

### **ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*В статье анализируется дидактический потенциал информационно-коммуникативных технологий для обучения иностранным языкам. В частности, рассматривается возможность использования в учебном процессе интернет-ресурсов для повышения мотивации обучающихся к изучению языка. Приводится краткий перечень и характеристики таких ресурсов.*

Чтобы понять, как успешность учебной деятельности учащихся зависит от их мотивированности, И. А. Зимняя предлагает обратиться к понятию «мотив». Мотив, по словам И. А. Зимней – это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего [1, с. 112–116]. Из этого следует, что мотив – это основа любой деятельности.

Говоря о видах мотивации, следует учитывать тот факт, что любая деятельность человека характеризуется наличием одновременно нескольких мотивов деятельности, то есть причиной одного и того же поступка могут быть разные мотивы.

Мотивация успеха напрямую зависит от потребности человека в самоактуализации, то есть в реализации своих целей, потребностей, развитии личности в социуме. Одним из успешных способов усвоения языковой информации является не заучивание ее наизусть, а творческие задания, которые способствуют раскрытию потенциала к изучению иностранных языков у каждого учащегося. К таким типам заданий относятся презентации, эссе, интервью, ролевая игра и т. д.

В настоящее время все чаще стал подниматься вопрос, как активизировать мотивационную сферу учащихся к изучению иностранных языков, каким подходом следует пользоваться преподавателю, чтобы учебная деятельность имела результат.

На современном этапе образования идет активное внедрение информационно-коммуникативных технологий. Под информационными технологиями Э. Г. Азимова и А. Н. Щукин понимают систему методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, передачи, обработки и выдачи информации с помощью компьютеров и компьютерных технологий [2].

Применение ИКТ позволяет устранить рутинную работу учителя, повысить качество и эффективность обучения, а учащимся не только творчески подходить к выполнению заданий разного рода, но и применять язык как средство коммуникации с носителем языка, что благоприятно влияет на обучение языку, а также дает возможность учащимся познакомиться с культурой и обычаями изучаемой страны.

Стоит также отметить, что использование ИКТ подходит и для глобального хранения учебного, методического или справочного материала, что позволяет эффективно организовывать учебный процесс и самостоятельный поиск информации по заданной теме.

Использование Интернета – один из самых широко используемых способов повышения мотивации к иностранному языку. Интернет оказывает положительное влияние не только на деятельность учащихся, но и на деятельность педагога. Он дает возможность преподавателю использовать различную информацию для проведения уроков. Одним из главных преимуществ использования Интернета на уроках немецкого языка является то, что учащимся предлагаются нестандартные пути образовательного процесса, тем самым у них повышается интерес к изучаемому предмету. Если педагог использует Интернет на своих занятиях для проведения проектной деятельности

учащихся – это один из способов активизации творческого потенциала учащихся.

Одним из самых популярных и информационных сайтов для преподавателей немецкого языка, является сайт Гёте-института <http://www.goethe.de>. Следует отметить, что сайты, которые рекомендует Гёте-институт в образовательных целях, отвечают всем лингвистическим и методическим требованиям.

Как уже говорилось ранее, для поддержания мотивации мало интересных заданий, важны также методы, которые используются учителем на занятиях. Одним из самых эффективных из них является использование игр. Сейчас у преподавателей появилось намного больше возможностей сделать урок интереснее, воспользовавшись онлайн-играми для учащихся разных возрастов. Ниже представлен список сайтов, которые ориентируются на онлайн-игры для изучения немецкого языка:

- [www.lo-net.de](http://www.lo-net.de);
- [www.vgermaniju.de/de\\_start/beginner/erste\\_woerter/index.php](http://www.vgermaniju.de/de_start/beginner/erste_woerter/index.php).

Зачастую преподавателю требуются интерактивные упражнения, тесты, рабочие листы, отвечающие потребностям конкретной группы учащихся [1]. Возможность самим создавать небольшие интерактивные программы даёт инструментальная программная оболочка *Hot potatoes*. Данная программа позволяет разрабатывать и создавать интерактивные упражнения на разных языках на базе Web. Для использования данной программы учителю не обязательно знать языки программирования. Эта программа хороша в использовании тем, что она делает всё за преподавателя. Педагогу нужно только перенести нужную информацию в компьютер, а программа сама преобразует задания и сделает их интерактивными. В пяти блоках программы *Hot potatoes* задействовано 10 типов заданий с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации [1]:

1. JQuiz – Викторина. Вопросы с множественным выбором ответа (4 типа заданий).
2. JCloze – Заполнение пропусков. Ученики могут попросить подсказку и увидеть первые буквы пропущенного слова.
3. JMatch – Установление соответствий (3 типа заданий).
4. JCross – Кроссворд.
5. JMix – Восстановление последовательности.

Упражнения представлены в виде тестирования и результаты подсчитываются в процентном соотношении правильных и неправильных ответов.

Для того чтобы оценить особенности виртуальной образовательной среды, предлагаем рассмотреть основные её преимущества [3, с. 67–69]:

- гибкость. Учащийся сам выбирает для себя любое подходящее время и место обучения;

- интерактивность.

- индивидуализация. Все обучение оказывается сориентировано на учет уровня базовой подготовки, потребностей и интересов обучающихся;

- мотивированность. Виртуальная среда насыщена информацией, и преподаватель использует её для создания и поддержания интереса.

Эффективность урока зависит от тщательности подготовки и мастерства проведения урока. Подготовка урока – это разработка комплекса мер, выбор такой организации учебно-воспитательного процесса, которая в данных конкретных условиях обеспечивает наивысший конечный результат.

Чтобы повышать мотивацию к изучению иностранных языков, предлагается использовать такие сервисы как WiZiQ и DiniDim для проведения видеоконференций, уроков для учеников, которые находятся на домашнем обучении.

Для групповой работы подходит также сайт [www.busmi.coin/](http://www.busmi.coin/). Разработчики данного сервиса заложили следующие принципы: [4, с. 34–36]

1. Видео-чат с носителем языка позволяет учащимся практиковать свои коммуникативные навыки в живом общении, без создания искусственных ситуаций.

2. Материал данного сервиса позволяет проработать грамматику, фонетику, чтение, а также обогащает словарный запас учеников на различные темы. Все уроки сопровождаются изображением и аудио записями.

3. Данный сервис по изучению иностранного языка – совершенно бесплатный.

Официальный сайт Deutsche Welle ([www.dw.de](http://www.dw.de)) содержит в себе огромное количество информации на немецком языке – новости, учебные курсы и фильмы, информацию о стране и т. д. Подкасты являются не только средством для развития умений аудирования, но также являются инструментами для совершенствования навыков говорения, а именно развития коммуникативной компетенции, которая и есть главная цель обучения иностранному языку.

Стоит отметить, что интерактивными должны быть не только уроки; контроль знаний тоже можно проводить в виде опросов, викторин, кроссвордов или других заданий в игровой форме, что повышает мотивацию учащихся к изучению предмета и способствует развитию навыков совместной работы и коллективного мышления. Такие сервисы – интерактивные формы контроля, к которым относятся: Kubbu (<http://www.kubbu.com>), Twisty Noodle (<http://twistynoodle.com>).

Для проведения проектной деятельности существуют сервисы Smilebox (<http://smilebox.com>) и Animoto (<http://animoto.com>). Эти сервисы позволяют создавать мультимедийные проекты: открытки, фотоальбомы, газеты, слайд-шоу, а также фильмы. Учащиеся становятся видео-разработчиками, тем самым они развивают навыки и умения человека 21-го века: креативность, коммуникативные навыки, критическое мышление, межличностное взаимодействие и прочие [5, с. 38–41].

Главная задача педагога иностранного языка – создание условий, при которых учащиеся порождают собственные мотивированные иноязычные высказывания. При этом важно создать ситуацию, которая побуждала бы учеников не просто высказаться по определенной проблеме, но и вступить в дискуссию с преподавателем и учащимися.

Не стоит также забывать про социальные сети, которые оказывают огромное влияние на образовательный процесс. Использование социальных сетей на уроках немецкого языка подходит для средней и старшей школы, так как ученики данной возрастной категории являются активными пользователями социальных сетей: Вконтакте, Твиттер, Фэйсбук, Одноклассники. Такие социальные сети подходят как для индивидуального, так и для группового задания. Например, учитель публикует в одной из социальных сетей цитату, над которой учащимся предлагается подумать. Задача учеников написать мини-сочинение-рассуждение на тему, заданную учителем. Использование социальных сетей оказывает положительное влияние на мотивацию учащихся, так как задание непосредственно лично касается учащихся.

В заключение можно подчеркнуть, что использование информационно-коммуникативных технологий на уроках иностранного языка позволяет использовать свободные ресурсы, разнообразные, в том числе нетрадиционные формы проведения занятий, а также межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

## Список использованной литературы

1. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М., 1985. – 160 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Николаева, Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся / Н. В. Николаева // Вопросы Интернет-образования, 2013. – № 7. – С. 67–69.
4. Карьер, М. Аудирование в web-среде. Интернет-ресурсы и программы в помощь учителю иностранного языка / М. Карьер // ИКТ в образовании. – 2013. – № 6. – 227 с.
5. Ушакова, С. В. Компьютер на уроках английского языка / С. В. Ушакова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 8. – С. 38–41.

УДК 025.43:070.432:001

**К. Н. Евтушенко**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

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

### **ОТБОР КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ ДЛЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ПО ПРОФИЛЮ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*В статье рассмотрено составление списка ключевых слов для научной статьи и отражены основные направления их использования. Дано определение понятия «научная статья» и «ключевые слова» как ее обязательного компонента. Также в статье определены этапы отбора ключевых слов. Выделены принципы, которыми необходимо руководствоваться при отборе ключевых слов. Приведены примеры составления списка ключевых слов на основе текста по специальности «Экономика и управление на предприятии».*

Любое научное исследование требует времени, усилий, средств, расходных материалов и необходимости их опубликования. В случае если полученные данные недоступны другим ученым, то они не несут

практически никакой ценности, так как их нельзя использовать и, при необходимости, проверить. *Научная статья* представляет собой законченное и логически цельное произведение, посвященное конкретному вопросу, входящему в круг проблем (задач), решаемых соискателем при выполнении исследования [1]. Структура научной статьи включает не только сам текст с основным содержанием, но и другие обязательные элементы, среди которых: заголовок статьи, сведения об авторах, аннотация, ключевые слова, основной текст статьи, библиографические ссылки, библиографический список.

Как видно, одним из обязательных элементов является наличие в статье ключевых слов. *Ключевые слова* – это слова, которые являются в статье наиболее значимыми и максимально точно характеризуют предмет и область исследования [2]. Они являются важным элементом упорядочивания массива информации как научный журнал или же целая база данных научных статей. Ключевые слова также помогают читателю сориентироваться, представляет ли для него интерес та или иная научная работа.

Перечень ключевых слов должен включать от 5 до 15 слов или словосочетаний из текста, в наибольшей мере характеризующих его содержание и обеспечивающих возможность информационного поиска. Ключевые слова приводятся в именительном падеже и печатаются прописными буквами в строку через запятые.

Ключевые слова имеют огромное значение при просмотре той или иной статьи в каком-либо источнике (научный журнал, сборник статей). Именно с помощью ключевых слов, а также аннотации определяется, будет ли интересна, полезна данная статья. Для повышения эффективности ключевых слов используются два основных метода. Рассмотрим первый метод, который отражает основные принципы, которыми следует руководствоваться при выборе ключевых слов [3]:

1. Необходимо определить основную тему работы. Большинство ключевых слов должны касаться главной темы статьи. Только автор статьи может знать, какие слова могут наиболее эффективным образом описать рассматриваемую в статье тему.

2. Требуется обобщить выбранную тему, выразить ее одним – тремя словами, которые наиболее точно ее описывают.

3. Необходимо определить основные пункты статьи.

4. Следует учитывать, что ключевые слова не должны содержать предлоги. Не обязательно создавать полные предложения.

Для того, чтобы ключевые слова были наиболее эффективными, используется второй метод, который включает в себя следующие принципы:

1. Первое слово в списке ключевых слов указывается не с заглавной буквы.

2. Создавая ключевые слова, необходимо опираться на читателя. То есть, какие слова использовать, чтобы исследовать данную тему.

3. По возможности следует использовать синонимы. Если есть такая возможность, используйте другие выражения, которые имеют то же значение. Это поможет привлечь к статье больше читателей.

4. Точка в конце списка ключевых слов не ставится, так как она случайно может быть добавлена к последнему ключевому слову, из-за чего оно потеряет поисковую эффективность.

5. Ключевые слова необходимо конкретизировать, это подчеркивает точность представленной информации в научной статье.

Таким образом, исходя из всех вышеперечисленных пунктов, для того, чтобы наиболее эффективно подобрать ключевые слова, необходимо перечислить основные термины, которые используются в статье. Это могут быть также названия компаний, упоминаемых в статье. Чтобы проверить каждое из ключевых слов, требуется подумать, будет ли возможность найти необходимую научную статью по определенному ключевому слову. Пример правильного и неправильного подбора приведен ниже [4]:

**Пример правильного подбора ключевых слов:** *интеллектуальный капитал, человеческий капитал, оценка человеческого капитала, капитал личности, нематериальные активы, Газпром*

**Неправильно подобранные слова:**

*Интеллектуальный капитал организации, человеческий капитал, его оценка, личность работника, ОАО «Газпром».*

В приведенном выше примере ключевые слова подобраны неправильно, так как некоторые из приемов для повышения эффективности ключевых слов не были учтены. Например, список ключевых слов не должен начинаться с заглавной буквы, слова в списке ключевых фраз необходимо конкретизировать и не проставлять точку в конце списка.

Зачастую понятия «ключевое слово» и «ключевое словосочетание» рассматриваются большинством ученых как синонимы, однако в содержании данных понятий можно выявить существенные различия. Ключевые фразы представляют собой сочетание двух и более слов, которые могут как следовать друг за другом в тексте, так и быть разделенными. Не все слова, входящие в состав ключевых фраз, при отдельном рассмотрении являются ключевыми. Но, с другой стороны, очевидно, что выделением отдельных ключевых слов затруднительно отразить

суть, смысл содержимого. При регистрации ключевых фрагментов следует руководствоваться следующими правилами [5, с. 121–122]:

1. Фрагменты не связаны друг с другом. При выписывании не следует пытаться построить предложения.

2. Форма, в которой фиксируется фрагмент, может не совпадать с оригиналом.

3. Порядок следования фрагментов произволен.

4. Ключевые фрагменты могут быть получены в результате рефразирования отрезков оригинала, в этой связи целесообразно учитывать синонимические выражения, которые рассредоточены по всему тексту.

5. Ключевые фрагменты могут явиться результатом извлечения имплицитного смысла соответствующих абзацев.

В целом можно утверждать, что ключевые слова характеризуются следующими признаками, функциями [2]:

1. Являются наиболее употребительными наименованиями, обозначают признак предмета, его состояние, действие.

2. Стилистически нейтральны, не оценочны.

3. Связаны друг с другом сетью семантических связей (семантические связи – связи слова с другими словами, входящими вместе с ними в одну семантическую систему; семантическая система – тематическое объединение слов в группу, включающую в первую очередь имена существительные, а также глаголы и прилагательные, употребляемые с этими существительными) пересечения значений [6].

4. Как уже было сказано, набор ключевых слов состоит из 5–15 слов или 8–10 слов, что соответствует объему оперативной памяти человека [6], в тексте содержится 25–30 % ключевых слов [7].

5. Набор ключевых слов определяет контексты слов, в которых они могут использоваться.

Таким образом, ключевые слова очень значимы для научной статьи и являются неотъемлемой частью любой научной статьи. Ключевые слова помогают специалисту сориентироваться, представляет ли для него интерес та или иная научная работа, будет ли она для него полезна. По ключевым словам можно определить содержание научной статьи.

### **Список использованной литературы**

1. Знания: ответы и вопросы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znaniya.com/task/5846417>. – Дата доступа: 14.02.2017.

2. Ванюшкин, А. С. Методы и алгоритмы извлечения ключевых слов / А. С. Ванюшкин, Л. А. Гращенко // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. – 2016. – № 19. – С. 2–5.
3. WikiHow [Электронный ресурс]. – Режим-доступа: <http://ru.wikihow.com/определить-ключевые-слова-для-своей-статьи>. – Дата доступа: 14.02.2017.
4. Мои лекции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mylektsii.ru/2-17498.html>. – Дата доступа: 15.02.2017.
5. Вейзе, А. А. Реферирование технических текстов(английский язык) / А. А. Вейзе, Н. В. Чиркова. – Минск : Высш. школа, 1983. – 127 с.
6. Москвитина, Т. Н. Ключевые слова и их функции в научном тексте / Т. Н. Москвитина // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 11. – С. 270–283.
7. Папуша, И. С. Сложное синтаксическое целое: ключевые слова или гермы / И. С. Папуша // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. – 2008. – № 3. – С. 48–54.

**УДК 378.147:811(045)**

**К. А. Зеленко**

*(МГЛУ, Минск)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. О. А. Соловьева*

**КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ  
УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ВИДЕОБЛОГА**

*В статье рассматривается взаимосвязь между основными характеристиками монологической речи (целенаправленность, логичность, связность, продуктивность, непрерывность, самостоятельность, выразительность) и когнитивными стилями учащихся старших классов. Анализируются стилевые особенности учащихся и их влияние на развитие умений монологической речи, предлагаются способы преодоления возникающих трудностей путем использования видеоблога.*

В связи с расширением международного сотрудничества возникает необходимость в формировании учащихся как субъектов

межкультурной коммуникации, готовых эффективно взаимодействовать с представителями иных культур. Учащимся необходимо овладеть нормами речевого поведения, научиться применять адекватные средства с целью выражения своих мыслей в монологической форме для достижения взаимопонимания. Кроме того, согласно проекту концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года, необходимо обеспечить современному обучающемуся постоянный доступ к образовательным ресурсам, а развитая монологическая речь на родном и иностранном языках должна стать неотъемлемой составляющей функциональной грамотности членов информационного общества. Следовательно, остро встает вопрос об использовании веб 2.0 ресурсов в обучении иностранным языкам. Так, в настоящее время появился ряд исследований, посвященных вопросам применения учебных блогов для развития у обучающихся умений письменной речи (Т. Ю. Павельева, А. В. Филатова, А. А. Полетаев, Д. А. Ежиков и др.). В то же время проблема использования методического потенциала видеоблогов для развития умений монологической речи по-прежнему остается малоизученной, что и определяет актуальность нашего исследования.

Поскольку обучение иностранным языкам предполагает реализацию образовательных целей в единстве с когнитивным развитием учащихся, в процессе развития умений монологической речи следует, на наш взгляд, учитывать когнитивные стили учащихся. Согласно имеющимся исследованиям (М. А. Холодная, Л. Г. Шнаревич, О. А. Соловьева и др.) учет когнитивных стилей учащихся в обучении иностранным языкам обеспечивает максимальную индивидуализацию процесса учения, активизирует мотивационно-познавательную сферу учащихся, способствует раскрытию их творческих возможностей, повышает результативность формирования речевых навыков и развития речевых умений.

Монологическая речь имеет ряд характеристик, которые находятся в тесной зависимости от когнитивных стилей учащихся: беглость речи, степень реализации коммуникативной задачи, правильность речи, последовательность высказывания и др. Рассмотрим данную взаимосвязь более подробно.

*Целенаправленность* монологической речи проявляется в том, что у говорящего всегда есть определенная цель: решить речевую задачу, направленную на собеседника. Это означает, что монологическая речь диалогична по своей природе, всегда кому-то адресована, даже если этот адресат – сам говорящий, хотя в структурном и многих других отношениях виды монологической речи весьма специфичны

[1, с. 176–177]. В основе целенаправленности лежит желание (осознаваемое или нет) изменить поведение собеседника в желаемом направлении.

В процессе развития умений монологической речи следует принимать во внимание, что учащиеся с «полнезависимостью» отличаются высокой степенью интегрированного словесно-речевого и сенсорно-перцептивного способов переработки информации, а также высокой личной автономностью [2, с. 46]. Они имеют низкий уровень интереса к другим людям, поэтому такие учащиеся труднее идут на контакт с собеседниками. В то же время «полнезависимые» учащиеся способны изучать иностранный язык где угодно, им хватает только внутренней мотивации для достижения цели. Напротив, на учащихся с «полезависимостью» сильно влияют группа и собеседники, необходима яркая внешняя мотивация и цель для высказывания [2, с. 47].

Под *логичностью* понимается свойство монологического высказывания, которое обеспечивается последовательностью изложения, т. е. рядом мыслей, фактов, связанных внутренне за счет смысла и содержания [3, с. 98]. Логичность проявляется в формировании учащимися ключевой фразы и последующем ее уточнении, дополнении, пояснении, обосновании и т. п. Развивая логичность монологической речи учащихся, следует учитывать, что обучающиеся с «узким фокусом сканирования», с «фрагментарным» и «поверхностным вниманием» не склонны уделять достаточное внимание деталям, могут делать необоснованные выводы и давать эмоциональную окраску ситуации [2, с. 74]. При создании видеоблога необходимо учитывать данные особенности представителей разных когнитивных стилей, например, максимально полно и точно формулировать инструкции к заданиям, добавлять план ожидаемого монологического высказывания.

*Связность* монологической речи обеспечивается внешними (по отношению к логике) специальными средствами языка (так называемыми «сцепками») [3, с. 99]. Каждый уровень высказывания имеет свои средства связности. Особенно важны для развития умений монологической речи связи в сверхфразовом единстве объемом до 8–10 фраз. Работа над связностью монологической речи может вызывать ряд трудностей у учащихся, которые относятся к когнитивному стилю «импульсивных». Это связано с тем, что они быстро реагируют в ситуации множественного выбора, выдвигают гипотезы без анализа каких-либо альтернатив, не могут сосредоточиться на глубоком изучении проблемы, что может привести к большому количеству языковых ошибок в монологической речи [4, с. 10]. Помимо этого, «им-

пульсивные» учащиеся могут испытывать определенные трудности, связанные с *завершенностью* монологической речи в содержательном и тематическом плане, поскольку такие обучающиеся характеризуются меньшим самоконтролем, низкой концентрацией внимания и не могут довести мысль до конца. В отличие от них, обладателям «рефлексивного» стиля присуща аналитичность на уровне восприятия и большая выраженность вербального интеллекта. С целью придания завершенности монологическим высказываниям «импульсивных» учащихся мы предлагаем создать в видеоблоге специальную рубрику, в которой они будут публиковать аналитические/критические видеомонологи. Подобное задание подразумевает предварительный анализ причин рассматриваемых событий и фактов, выявление проблемных вопросов, прочтение критических материалов, дополнительных биографических сведений и т. д. После каждой видеопубликации учащимся необходимо также выявить и осуществить анализ своих ошибок.

*Продуктивность* монологической речи предполагает, что любое высказывание уровня сверхфразового единства всегда ново (если это не цитата), поскольку представляет собой новую комбинацию речевых единиц, а не репродукцию заученного [3, с. 99].

Продуктивность монологической речи может вызывать определенные трудности у учащихся с «узким диапазоном эквивалентности», поскольку им необходима определенность. Они не толерантны к изменениям в ранее сформированных схемах, закрыты для противоречивой информации [2, с. 60]. Учащиеся с когнитивным стилем «ригидность» сталкиваются с навязчивым повторением одних и тех же мыслей и образов при переключении с одного вида деятельности на другой [2, с. 101]. Данные учащиеся испытывают сопротивление познавательному опыту, не склонны изменять исходные данные и воспринимать новые впечатления, которые не соответствуют уже имеющимся представлениям. Учащиеся с «адаптивным» и «ассимилятивным» когнитивными стилями не склонны проявлять креативность и искать новые пути решения поставленных задач, поэтому они требуют дополнительного внимания со стороны учителя. Для данного типа учащихся эффективной будет являться совместная работа в группе или паре с обладателями «полярных» когнитивных стилей с целью создания видеопроектов на определенную тематику (например, создание социальных или рекламных роликов). После публикации в блоге нескольких креативных видеомонологов они будут более

открыты к новым идеям и смогут отойти от привычных схем поведения и мышления.

*Непрерывность* монологической речи заключается в отсутствии ненужных пауз, осмысленной синтагматичности высказывания, что может вызвать трудности у учащихся с «рефлексивным» когнитивным стилем. Они отличаются замедленным темпом принятия решения на основе тщательного анализа ситуаций, несколько раз перепроверяют и уточняют гипотезы [2, с. 79]. Вследствие этого снижается непрерывность и скорость монологического высказывания, особенно неподготовленного. С целью предотвращения данных трудностей учитель может создавать в видеоблоге групповые онлайн-видеочаты, в которых он будет задавать определенные вопросы, основанные на изучаемой теме, а учащиеся будут стараться развернуто ответить на максимальное количество вопросов за ограниченное время, что приведет к повышению скорости реакции учащихся.

*Самостоятельность* является одним из важнейших качеств монологической речи, которое проявляется в отказе от всяческих опор (вербальных, схематических, иллюстративных) [3, с. 100]. В этой связи необходимо уделять дополнительное внимание учащимся с «полезависимостью», так как им присущ ярко выраженный внешний вид мотивации и потребность во взаимодействии с собеседниками.

Учащиеся с «внешним локусом контроля» также нуждаются в помощи, так как склонны испытывать неуверенность в своих силах, откладывать реализацию заданий, требующих принятия самостоятельных решений, на долгий срок [2, с. 48]. Обладателям данных когнитивных стилей учитель может предложить индивидуальное задание, например, записать и опубликовать в блоге небольшой видеомонolog, который затем презентуется всей группе в качестве стимула для обсуждения определенной проблемы в классе. У учащихся появится высокая мотивация и чувство ответственности, уверенность в своих возможностях.

*Выразительность* монологической речи заключается в наличии логических ударений, интонации, мимики, жестов и т. п. Учащиеся с «высокой степенью буквальности» характеризуются отсутствием выразительности речи, поэтому им необходимо дополнительно сосредоточиться на данной характеристике монологической речи. В некоторых исследованиях отмечается, что учащиеся с когнитивным стилем «интернальность» склонны контролировать события своей жизни, предпочитают активный, преобразующий стиль поведения, не отличаются

спонтанностью, свободным выражением чувств и эмоций. Для учащихся с данным когнитивным стилем можно создать отдельный раздел в видеоблоге учебной группы, где основным заданием будет являться запись монологических высказываний с разными эмоциями или от лица разных людей. На наш взгляд, большим преимуществом видеоблога является возможность учащихся взглянуть на себя со стороны, самостоятельно оценить эмоциональность и выразительность своей речи при просмотре видеозаписи.

Следует помнить, что учет когнитивных стилей в обучении иностранным языкам не должен сводиться к организации познавательной деятельности учащихся в строгом соответствии с их естественным познавательным поведением. Процесс учения должен максимально расширять репертуар учащихся, что приведет к обогащению стилевой сферы интеллекта, увеличению гибкости интеллектуального поведения в учебных ситуациях.

Таким образом, задачей учителя становится создание такого видеоблога учебной группы, который позволит учащимся с разными когнитивными стилями наиболее эффективно преодолеть затруднения, вызванные стилевыми особенностями, освоить более оптимальные стратегии учения, добиться целенаправленности, логичности, связности, продуктивности, непрерывности, самостоятельности и выразительности своей монологической речи на иностранном языке.

### **Список использованной литературы**

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
2. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. — СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
3. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в школе / Е. И. Пассов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
4. Соловьева, О. А. Совершенствование иноязычных речевых грамматических навыков в соответствии с характеристиками познавательных стилей учащихся / О. А. Соловьева // Замежные мовы. – 2013. – № 1. – С. 7–14.

**А. В. Изгаршева**

(МГОУ, Москва)

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

**ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛЕКСИКИ  
С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЯ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*В статье идет речь о возможностях методической реализации лексики с компонентом цветообозначения в современном немецком языке. Дается краткое описание некоторых теоретических вопросов, а также лингвистического потенциала тематически-связанной лексики и ее роли в процессе обучения немецкому языку в высшей школе; даются примеры упражнений различного типа.*

Что важнее при изучении иностранного языка в высшей школе – фонетика, грамматика или лексика? Этот вопрос по сей день является объектом разногласий лингвистов и методистов. Многое зависит от типа высшего учебного заведения и от задач, поставленных при подготовке квалифицированных бакалавров и магистров в той или иной области профессиональной деятельности. Также важно учитывать тот факт, что не все, но очень многое зависит от структуры изучаемого языка. Так, обучение фонетике английского языка в неязыковых вузах минимально по сравнению с лингвистическими факультетами, или, к примеру, овладение грамматикой немецкого языка несомненно является основополагающим звеном изучения для достижения эффективной коммуникации.

Тем не менее, обучение лексике всегда было и остается приоритетной задачей. В качестве объекта исследования рассмотрим отдельную лексико-семантическую группу немецкого языка – слова с компонентом цветообозначения и установим их потенциальные возможности при обучении немецкому языку по направлениям подготовки бакалавриата и программам магистратуры в языковом вузе.

Отталкиваясь от того, что в лингвистический вуз приходят абитуриенты, обладающие достаточно хорошим знанием немецкого языка, следует полагать, что их лексикон содержит в себе прежде всего так называемые «строевые» слова: вспомогательные и модальные глаголы, предлоги, артикли, наречия и местоимения, первичные числительные, а также основные общеупотребительные глаголы; более

того, студент знает «основные знаменательные» слова и их первичные номинативные значения: общеупотребительные или «повседневные» имена существительные, определенные языковые термины, а также обозначения объектов реального мира, некоторые безэквивалентные слова и идиоматические выражения.

При обучении лексике немецкого языка в вузе необходимо четко разделять предлагаемый для изучения материал по следующим тематическим ярусам:

1) Обиходно-бытовая лексика (обязательна для изучения на всех курсах);

2) Тематически-связанная лексика (изучение в рамках курса лексикологии и фразеологии немецкого языка, теории и практики перевода);

3) Лексика СМИ в общественно-политическом дискурсе (начиная с 3 курса лингвистического факультета в рамках таких дисциплин, как «Стилистика» и «Лингвистика текста»);

4) Общенаучная лексика (допускается факультативное изучение на младших курсах и обязательное овладение на старших курсах бакалавриата);

5) Специальная терминология и профессионализмы (изучение такой лексики лучше всего следует начинать, когда студенты достигли уровня не ниже B1).

Лексикой с компонентом цветообозначения следует отнести скорее к тематически-связанной лексике, а значит, ее применение целесообразно только в рамках отдельных дисциплин. В этом случае изучение лексики далеко не всегда связано с анализом текста. Новый лексический материал может вводиться в свободном формате, например, для демонстрации характерных признаков фразеологизмов. Стоит отметить, что при изучении фразеологии немецкого языка следует уделить особое внимание фразеологически связанным значениям с колоративным компонентом. Фразеологизмы имеют особенную семантику и оценку, общее значение словесного комплекса, фразеологизма не опирается на значение отдельных его компонентов, например, *der rote Faden* в качестве свободного словосочетания означает «нить красного цвета», но если рассматривать его как фразеологизм, то он имеет совсем другое значение – «лейтмотив», «ведущий эмоциональный тон произведения» [1, с. 108–109]. Существенными признаками, которыми обладает фразеологизм, являются устойчивость, идиоматичность и воспроизводимость.

Устойчивость фразеологизма состоит в том, что его компоненты имеют свое определенное место и не могут меняться местами: *noch*

*grün hinter den Ohren sein* ‘быть умным, но еще не опытным’; аналог в русском языке – «быть зеленым / желторотиком».

Идиоматичность подразумевает, что общее значение фразеологизма не состоит из его отдельных компонентов: *am grünen Tisch sitzen* букв. ‘сидеть за зеленым столом’, в переносном значении – «находиться в высшем обществе»; в русском языке существует похожий пример: «сидеть в красном углу (дома / избы)», т. е. «занимать почетное место».

Воспроизводимость означает, что использованные фразеологизмы в тексте не были заново произведены, они представляют собой готовое, устоявшееся в лексиконе единство: *Roter Bart nie gut ward*.

Однако помимо фразеологически связанных значений существуют и другие лексико-семантические варианты слов с компонентом цветообозначения. Лексико-семантический вариант слова представляет собой одно из значений слова, учитываемое при отборе языкового материала [2, с. 121]. Например, вторичным номинативным значением немецкого прилагательного *schwarz* ‘черный’ является значение ‘темный’: *schwarzer Tee, Schwarzbrot*.

Немало сложностей возникает при переводе лексики с компонентом цветообозначения. Отметим, например, лакунарность колоративных фразеологизмов. Впрочем, лакуны с компонентом цветообозначения все же могут быть переданы с исходного языка на переводной. Для этого достаточно воспользоваться одним из следующих приемов [3, с. 97–99]:

1) Калькирование (воспроизведение морфемного состава слова или составных частей устойчивого словосочетания):

«жёлтая пресса» – *gelbe Presse*

«голубая кровь» – *blaues Blut*

«белое вино» – *Weißwein*

2) Описательный перевод (предполагает использование описания, раскрывающего значение безэквивалентной единицы при помощи развернутого словосочетания): *einen grünen Daumen haben* ‘любить / иметь хобби заниматься садом (огородом)’, ‘иметь талант садовода’; *rote Laterne tragen* ‘проигрывать, быть позади’; *etwas vom grünen Tisch aus entscheiden* ‘решать бюрократическим путем’.

3) Создание соответствий, аналогов (подыскав ближайшую по значению единицу языка перевода для безэквивалентной единицы исходного языка): *braune Vergangenheit* ‘коричневая чума’.

Для закрепления полученных теоретических знаний в области лексикологии и теории перевода, а также для отработки нового лексического материала применяются следующие виды упражнений:

– Упражнения на закрепление теоретического материала

1) Распределите следующие колоративные фразеологизмы по группам:

фразеологические единства	<i>j-n zum Weißglühen bringen</i> <i>Wer sich grün macht, den fressen</i> <i>die Ziegen einen roten Kopf</i> <i>bekommen</i> <i>weiße Mäuse</i> <i>schwarze Fahrt</i> <i>graue Vorstellungen</i> <i>Bei Nacht sind alle Katzen grau</i> <i>Roter Bart, untreue Art</i>
фразеологические сочетания	<i>mit roter Tinte schrei-</i> <i>ben/streicheln</i>
фразеологические выражения	<i>ans schwarze Brett kommen</i> <i>braune Stunde</i> <i>ein gelber Engel</i> <i>das Gleiche in Grün</i> <i>Je dürre die Zeit, je grüner die</i> <i>Hoffnung</i> <i>Eine Traube rötet die andere</i>

2) Переведите следующие выражения с немецкого языка на русский, указывая способ перевода:

*blaues Auge, Tag der deutschen Schwarzarbeit, der Mann mit einer roten Hand, in Schwarze gehen / ins Schwarze treffen, einen blauen Affen haben, rote Pfanne auf dem Dach haben, auf j-n wie ein rotes Tuch wirken, bis zum Weißbluten zahlen müssen, Trocken Brot macht Wangen rot, die grüne Woche*

– Упражнения на закрепление практического материала

Данные упражнения позволят не только отработать приобретенные навыки перевода, но и применить лексические выражения с компонентом цветообозначения в коммуникативных целях.

– Упражнения на освоение лексического значения слова

Переведите приведенные ниже слова и словосочетания (если это возможно) на немецкий язык:

*белая ворона, черным по белому написано, голубая мечта, блюдечко с голубой каемочкой, желтая карточка, желтая лихорадка, позеленеть от зависти, зеленый змей, красное вино, покраснеть как*

*рак, мне фиолетово, оранжевая революция, серая мышь, серое вещество, синий чулок, гореть синим пламенем, черная икра, черный ящик.*

– Упражнения на подбор антонимов

Подберите словосочетание, имеющее противоположное значение:

*weiße Magie – ...;*

*rotes Licht – ...;*

*schwarze Rasse – ...;*

*etw. grün sehen – ...;*

*rote Laterne tragen – ... .*

– Упражнения на подбор синонимов.

Подберите близкие по значению фразеологизмы:

*die Fensterläden blau anstreichen, blau im Gesicht vor etw. werden, blaublütig sein, blau wie ein Seemann auf Landurlaub sein, gelbsüchtige Gedanken, an (von) der Sonne braun werden, braune Vorstellungen haben, in rosigem Licht sehen, käseweiß aussehen, eine schwarze Brille aufsetzen.*

– Упражнения на закрепление нового лексического материала в речи.

Используйте данные выражения в ситуации/диалоге:

*Das ist wie Schwarz und Weiß.*

*Bis dahin kann man alt und grau werden!*

*rot wie eine Tomate anlaufen*

*Es grünt in seinem Herzen.*

*einen blauen Montag haben*

– Упражнения на установление соответствий.

Установите лексические соответствия:

*gelbes Körperchen*

*оправдывать кого-либо*

*Bräune tanken*

*добавить в черный список*

*waschmittelweiß*

*загорать*

*j-n weißen*

*желтое тело*

*auf die schwarze*

*Liste setzen*

*блондин*

*rot wie Fuchs*

*хитрый*

*jdm. nicht grün sein*

*относиться к кому-либо*

*недоброжелательно*

В заключение отметим, что обучение тематически связанной лексике в высшей школе занимает важное место при подготовке квалифицированных лингвистов и преподавателей иностранного языка. Для осуществления успешной профессиональной деятельности

необходимо не только уметь правильно и красиво излагать свои мысли на иностранном языке, но и обладать высоким языковым уровнем, что по большей части определяет состояние активного и пассивного лексикона. Однако не стоит забывать, что знание слов по определенной тематике еще не дает гарантии успешной самореализации на рынке труда. Гораздо важнее помнить о том, что любой дипломированный лингвист нуждается в постоянной работе над языком, в первую очередь, конечно, над лексикой, а также в практике речевых и письменных навыков и в совершенствовании профессиональных умений.

### **Список использованной литературы**

1. Ольшанский, И. Г. Лексикология. Современный немецкий язык / И. Г. Ольшанский, А. Е. Гусева. – М.: Academia, 2005. – 178 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Абдуразакова, Ш. Р. Межязыковые лакуны и способы их перевода / Ш. Р. Абдуразакова // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, май 2012 г.). – М. : Ваш полиграфический партнер, 2012. – 130 с.

**УДК 37.091.3-028.17:811'342.3**

**Е. А. Казимирова**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: ст. преподаватель Г. В. Ловгач*

### **МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

*В данной статье уделяется внимание использованию ролевой игры как средства обучения диалогической речи на младшем этапе средней школы. Ролевая игра может быть использована учителем на любом этапе обучения, являясь наиболее эффективной при обучении младших школьников, так как чем младше ученик, тем более он склонен к играм.*

В настоящее время большой интерес вызывает использование ролевых игр на уроке иностранного языка на младшем этапе средней школы, так как данный метод помогает наиболее успешно овладеть навыками диалогической речи и вызывает интерес и положительные эмоции при изучении английского языка.

Собственно игра представляет собой огромную ценность и таит в себе скрытые потенциальные возможности. Овладеть устной речью на уроке английского языка, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма сложное. Развить навыки устной иноязычной речи не всегда удаётся. И совсем не секрет, что многие дети не владеют этими навыками, а без овладения устной речью общение невозможно в принципе. Важно помочь учащимся овладеть этими навыками. Поэтому важной задачей учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка с использованием для этого различных ролевых игр.

Целью данной статьи является доказать эффективность использования ролевой игры при обучении диалогической речи на младшем этапе средней школы и привести примеры наиболее удачных ролевых игр.

Игры на уроке английского языка на младшем этапе обучения играют важную роль. Игры носят не только увеселительную функцию, но и, что более важно, помогают овладеть видами речевой деятельности как средствами общения.

Игра – это серьезно. В игре главную роль играют эмоции, а там где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление. Крупнейший знаток проблемы Д. Б. Эльконин наделяет игру следующими важнейшими для человека функциями: средство развития мотивационно-потребительской сферы, средство познания, средство развития умственных действий [1, с. 562].

Таким образом, игра имеет следующие характеристики:

- 1) речевая деятельность;
- 2) отсутствие принуждения;
- 3) глубоко личная деятельность;
- 4) учение и воспитание в коллективе и через коллектив;
- 5) развитие психических функций и способностей;
- 6) «учение с увлечением» [1, с. 563].

Итак, ценность игровой деятельности заключается в том, что в ходе игры учащиеся используют различные виды речевой деятельности, часто преодолевают различные трудности, учатся управлять своим поведением, слаженно работать в коллективе. При правильном подборе и организации игровая деятельность снимает психологическое напряжение ребёнка, создает благоприятную атмосферу в классе,

каждый поочередно становится центром внимания, что способствует повышению самооценки и уважения в классе.

Следует рассмотреть, что же такое ролевая игра. Ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой ее участники выступают в определённых ролях. Ролевой игре отводится достойное место на всех этапах работы над темой, так как она позволяет наиболее успешно усвоить речевой материал и развить соответствующие навыки, которые позволяют ученикам сосредоточиться на содержательной стороне высказывания.

Данные игры на уроках позволяют ученику раскрепоститься, учат его анализировать, принимать решения, общаться, что благоприятно влияет на его активность, расширение его кругозора, создание языковой среды, контроль знаний и навыков ученика и усвоение им материала.

Ребятам ролевая игра добавляет уверенности в себе, своих знаниях, помогает серьезно отнестись к предмету и пополнить свои знания [2, с. 23].

В основе ролевой игры чаще всего лежит модель некой реальной деятельности. Широко известны такие игры, как: «В магазине», «У доктора», «В зоопарке».

Игра позволяет приблизить обстановку учебного процесса к реальным условиям, порождая потребности в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает личностную заинтересованность учащихся.

Данный вид деятельности хорошо подходит для обучения диалогической речи. Для этого требуются упражнения, развивающие умение быстро и разнообразно реагировать на сказанное собеседником, умение поддержать беседу. Использование ролевых игр как средства развития диалогической речи на уроках развивает грамматические навыки учащихся, пополняет их лексический запас, помогает сохранить интерес учащихся к изучаемому предмету на всех этапах обучения.

Важно также тщательно распределить роли, что является ответственной педагогической задачей. Знание мотивов, интересов, предпочтений учащихся позволит учителю предложить им те роли, которые в наибольшей степени соответствуют особенностям личности. При подборе ролей важно учитывать не только интересы учащихся, но и их психологические особенности. «Тихоням», например, нужно отдавать главные роли, что поможет им преодолеть застенчивость и робость. «Лидерам» нужно подыскать роли зависимых от других персонажей.

Следует выделить 3 этапа проведения и подготовки ролевой игры:

I. Подготовительный этап, охватывающий:

– сообщение темы предстоящей игры, ее сюжета, постановку коммуникативной задачи, описание и распределение ролевого состава;  
– работу над языковым материалом, необходимым для проведения игры;

II. Проведение игры;

III. Подведение итогов игры [3, с. 89].

Подготовительный этап заключается в распределении ролей, знакомстве учителя с ролевой ситуацией и с лексикой ролевой игры. В ходе подготовки к ролевой игре дети из учебника выполняют ряд упражнений, которые являются подготовительными к данной игре.

Сама игра должна включать единый сюжет, соответствующий выбранной коммуникативной ситуации и ролевым отношениям между участниками общения. Ученики играют самих себя или какого-либо персонажа в специфической ситуации.

Например, на уроке по теме «Еда» можно попросить своих учеников «позвонить» в магазин продавцу и заказать нужные продукты (напитки). И учащиеся увлеченно «звонят» по игрушечным телефонам.

Учитель также может участвовать, взяв себе какую-либо роль, но не главную, чтобы игра не превратилась в традиционную форму работы под его руководством. Обычно учитель берет на себя роль вначале, когда учащиеся еще не освоили данный вид работы. Затем необходимость в этом отпадает.

После проведения ролевой игры необходимым элементом является заключительный этап – выполнение специальных заданий (например, написать письмо своей бабушке, другу по проблеме; написать статью в журнал; нарисовать дом своей мечты; описать любимое животное, полезные продукты).

Подводя итоги, учителю следует проявить такт, особенно при оценке результатов первой ролевой игры. Отрицательная оценка плохо скажется на мотивации учащихся, что приведет к снижению активности и нежеланию учащихся продолжать участие в подобных играх. Поэтому лучше начать обсуждение с положительных моментов данной ролевой игры, затем перейти к её недостаткам.

Рассмотрим примеры ролевых игр с упором на диалогическую речь учащихся:

Один из уроков в четвертом классе. Дети взяли из дома различную одежду, положив её каждый на свою парту. Около каждой парты был продавец и покупатель, которым был предложен сюжет:

«Ты в магазине и хочешь купить какую-нибудь вещь. Расскажи и покажи, что ты собираешься купить». Пример одного из диалогов:

- *Can I help you?*
- *Yes, please*
- *What would you like?*
- *I'd like those gloves, please.*
- *What colour?*
- *Brown. How much are they?*
- *They're £16.*
- *Oh, they're expensive!*
- *Look at these gloves. They're £6.*
- *Oh, I like them...£6 Here you are [4, с. 52].*

Участники ролевой игры не только обмениваются репликами, повторяя пройденную лексику, но и действуют с реальными предметами, двигаются по классу.

Ролевая игра «*Великие путешественники*». Дети делятся на путешественников, представителей разных стран. Каждый из учеников заранее выбирает картинку со своим родным городом, может принести сувениры своей страны. Раздаются роли и предлагается сюжет: «Путешественники разбрелись по миру и через год вновь встретились в кафе. Они все рады видеть друг друга и всем интересно, как же они провели время, какие города успели посетить, что нового успели узнать». Пример одного из диалогов:

- *Hello, my friend! It's nice to meet you. Look! I've got a new photo here.*
- *It's nice. Where are you here?*
- *I'm travelling in France.*
- *What are you doing here?*
- *I'm visiting Paris and the Eiffel Tower. I like historic places and interesting museums.*
- *It's great! Is it raining?*
- *Yes, it is. And I'm wearing a raincoat. And what about you, my friend? Do you have any photos?*
- *Yes, of course.*
- *Oh, it's very beautiful. Where are you here?*
- *I'm travelling in Italy and visiting Rome. It's very interesting place. We must go there together!*

Небольшие ролевые игры могут проводиться практически на каждом занятии по иностранному языку. Например, ролевая игра на тему «*Реклама*». Ученики должны принести предмет, который хотят рекламировать. Класс делится на продавцов и журналистов. Играющие должны обсудить предлагаемый товар, выяснить, какие свойства и качества рекламируемого товара являются наиболее привлекательными для покупателя.

Игра «*Сходное или различное*». Участники образуют пары. Им вручаются карточки с картинками. Показывать карточки друг другу нельзя. Работая в парах, играющие задают вопросы друг другу, чтобы выяснить, какие картинки на их карточках являются общими, а какие различными. Обсудив по три картинки, играющие меняются местами и продолжают работу с другими партнёрами. Раздаточный материал можно варьировать, используя вместо картинок синонимичные и антонимичные слова, предложения.

Игра «*Различия*». Участники игры делятся на пары. Один играющий получает картинку, второй – такую же картинку, но с некоторыми изменениями. Задавая вопросы друг другу, они должны найти различия между картинками и назвать их. Показывать друг другу картинки запрещается.

Игра «*План города*». Дети делятся на экскурсоводов и путешественников. Каждый из играющих получает вариант плана города, на котором указаны какие-либо достопримечательности. Задавая друг другу вопросы, играющие устанавливают названия улиц, местоположение достопримечательностей. Они должны также описать дорогу к этим местам от заданной исходной точки.

Игра «*Weekend*». Участники игры разрабатывают маршрут за город и план проведения выходного. Каждая группа обсуждает и представляет свой план. Условия, которые должны быть учтены, могут быть различными (определение суммы денег, мест для посещения, выбор транспортных средств, спортивного инвентаря для игр на природе и т. п.).

Итак, ролевая игра служит неотъемлемым компонентом урока иностранного языка, так как в процессе игры ребенок свободно общается со сверстниками и с учителем, при этом активно формируется диалогическая речь школьника. Но для более удачного проведения ролевая игра должна быть хорошо продумана учителем и детьми.

Делая вывод, можно отметить, что игровая деятельность вовсе не пустая трата времени, она не только приносит радость детям, но и является мощным средством развития, формирования разносторонней личности.

## Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; М. : – Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
2. Филатов, В. М. Ролевые игры на занятиях по иностранному языку в начальных классах школы / В. М. Филатов // Класс. – 1995. – № 4.
3. Вайсбурд, М. Л. Использование учебно-речевой ситуации при обучении устной речи на иностранном языке/ М. Л. Вайсбурд. – Обнинск, 2001. – 128 с.
4. Учебное пособие для 4 класса / Л. М. Лапицкая [и др.]. – М. : Высш. Школа, 2009. – 126 с.

УДК 811'243:37.091.12

**К. С. Карпович**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. С. Н. Колоцей*

### **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СПЕЦИАЛИСТА**

*Статья посвящена вопросу целесообразности изучения иностранного языка как реального и полноценного средства профессиональной компетенции специалиста. Рассматривается изменение статуса иностранного языка в обществе, определяется владение иностранным языком в качестве обязательного элемента профессиональной культуры и дальнейшего личностного развития.*

Владение иностранными языками – несомненно, полезное умение, расширяющее не только кругозор человека, но и его возможности в профессиональной деятельности. Такой пункт в резюме, как знание одного или нескольких иностранных языков, является плюсом для соискателя какой-либо серьезной должности.

Люди изучают иностранный язык по разным причинам. Но всегда стоит осознать личную мотивацию. Для чего это делать? И ответ на поставленный вопрос сделает занятия по иностранному языку продуктивнее и позволит добиваться больших успехов.

Иностранный язык помогает ориентироваться в огромном мире современных профессий, а также способствует формированию профессионально важных качеств личности. Такие возможности данного учебного предмета определяются следующими причинами. Во-первых, обучение иностранным языкам рассматривается сегодня под углом зрения обучения коммуникативной деятельности, умению общаться. Это умение лежит в основе организации производства и общественного мнения, сферы управления и сферы обслуживания, семейных отношений, искусства и спорта. Можно предположить, что овладение основами иноязычного общения служит своеобразной базой для профессионального становления личности студента. Во-вторых, иностранный язык может и должен служить средством профориентационной работы, в процессе которой решаются задачи, влияющие на профессиональное становление личности студента. В-третьих, профессионально ориентированное преподавание иностранного языка обусловлено характером межпредметных связей данного предмета с другими предметами, как общеобразовательными, так и специальными [1].

Развитие науки и техники в наше время немыслимо без широкого обмена специальной информацией между людьми, говорящими на разных языках. Специалисты в самых разнообразных отраслях знания должны постоянно следить за всем новым, что появляется за рубежом, и извлекать полезную для их профессиональной деятельности информацию. Для этого каждому образованному специалисту необходимо обладать определенными знаниями иностранного языка.

Нет сомнения в том, что изучение иностранных языков является важным аспектом жизни современного человека. Оно способствует не только знакомству с культурой и традициями других стран, но и дает возможность для развития мышления, воображения и памяти. Эти знания необходимы для эффективного взаимодействия государств во многих сферах жизни: в науке, политике, культуре, искусстве.

По мнению И. К. Войтович, те политические, социально-экономические и культурные изменения, которые произошли в 90-х годах, привели к востребованности иностранных языков. В связи с расширением сотрудничества с зарубежными странами значительно увеличились возможности контактов различных социальных и возрастных групп. Появились реальные условия для получения образования и работы за рубежом, обмена студентами, школьниками, специалистами. Изменились требования к качеству и уровню владения иностранными языками в обществе. Из учебного предмета иностранный язык превратился в базовый элемент современной системы

образования, в средство достижения профессиональной реализации личности [2, с. 7].

Если четко обозначить сферы, где владение иностранным языком становится необходимым, то можно назвать следующие: работа – знание иностранного языка поможет найти более перспективную работу, получить повышение по службе, отправиться в командировку в другую страну и т. д.; наука – без знания учеными иностранных языков невозможно ознакомление с зарубежными источниками и взаимодействие с иностранными коллегами; учеба – для обучения в других странах и изучения культуры и искусства; эмиграция; путешествия; религия – изучение религии в разных странах мира; личные мотивы – интернациональные браки, общение с друзьями-иностранцами, хобби [3].

Специфика предмета «Иностранный язык» предполагает овладение студентами коммуникативной компетенцией, т. е. способностью общения на иностранном языке. Все это невозможно без привлечения культурологического компонента. Содержание образования, рассматриваемое в свете культурологического подхода, предполагает приобщение студентов к культуре и общечеловеческим ценностям, создание у них целостного образа культуры, развитие гуманитарного мышления и гуманной позиции, включение в различные виды творческой деятельности и рефлексию собственного личностно-профессионального развития [3].

Особенность коммуникативной направленности курса иностранного языка для неязыковых специальностей состоит в сочетании профессионально-деловой и социокультурной ориентации как двух взаимосвязанных составляющих межкультурной коммуникации. Социокультурный компонент обучения иностранному языку имеет огромный потенциал в плане включения студентов в диалог культур, знакомство с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры.

Формирование социокультурных знаний и умений означает расширение объема лингвострановедческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения с учетом специфики выбранного профиля, углубление знаний о стране изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом обществе, мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной; расширение объема лингвистических и культурологических знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка [4, с. 20].

Можно предположить, что уже начиная со школьной семьи, в обучении иностранному языку необходимо использовать социокультурный аспект преподавания, например, обучать основам делового общения, самобытной культуре, чаще практиковать обмен опытом между школами различных государств.

Приоритетным в процессе обучения иностранному языку представляется направление на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов, воспитание толерантности в отношении представителей других культур. Ознакомление с определенным объемом страноведческой информации оптимизирует достижение общеобразовательных и воспитательных целей, повышая уровень общей культуры будущего специалиста. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности студентов, рассматривает их коммуникативные возможности, положительно сказывается на формировании их коммуникативных навыков и умений, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач [5].

В условиях расширения международных связей большое значение придается использованию иностранного языка. Появляется большое количество частных предприятий, которые наряду с государственными структурами осуществляют экономическую деятельность. При этом все больше предприятий предлагают свои товары и услуги не только на внутреннем рынке, но и осуществляют внешнеэкономическую деятельность, т. е. деятельность по осуществлению сделок в области внешней торговли по обмену товарами, услугами, интеллектуальной собственностью и информацией. 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. Даже простейшие термины могут оказываться предметом недоразумений. В качестве примера приводят термин центнер (*Zentner*), который в Германии означает меру веса в 50 кг, тогда как уже в соседних странах (Австрии, Швейцарии) – это 100 кг.

В случае возникновения каких-либо расхождений в разноязычных текстах существуют специальные правила 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.

На современном этапе развития общества возникает потребность в высококвалифицированных кадрах юридических и экономических специальностей, владеющих иностранными языками. В рамках учебы в высших учебных заведениях будущих юристов и экономистов необходимо обучать специальной иностранной терминологии и законам, связанным с их непосредственной деятельностью.

Таким образом, изучение иностранного языка формирует информационно-коммуникативные компетенции студентов, развивает мышление, воображение, память, служит базой профессионального становления личности, что необходимо для будущей работы и дальнейшего личностного развития.

### **Список использованной литературы**

1. Лосик, Л. Н. Роль иностранного языка в профессиональном становлении учащихся / Л. Н. Лосик. – Режим доступа: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1582180.html>. – Дата доступа: 03.02.2017.

2. Войтович, И. К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования / И. К. Войтович. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 212 с.

3. Балезин, Д. Зачем изучать иностранные языки? / Д. Балезин. – Режим доступа: <http://www.yourfreedom.ru/zachem-izuchatinostrannye-yazyki>. – Дата доступа: 30.01.2017.

4. Леонтьев, А. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / А. А. Леонтьев // Вопросы философии. – М.: Наука, 1996. – С. 15–26.

5. Айснер, Л. Ю. Роль иностранного языка в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста / Л. Ю. Айснер. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rolinostrannogo-yazyka-v-formirovanii-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-spetsialista#ixzz4XQMAcbY0>. – Дата доступа: 30.01.2017.

**Н. В. Ким**

(МГОУ, Москва)

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

## **СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*В статье рассматриваются наиболее распространенные системы управления обучением Moodle, Blackboard и Claroline. Определяются ключевые критерии, по которым производится выбор конкретной системы. Обсуждаются основные преимущества и недостатки каждой системы и оценивается степень ее эффективности при использовании в обучении иностранным языкам.*

Современное экономическое, технологическое развитие оказало существенное влияние на процесс информатизации системы образования как в России, так и во многих других странах. В настоящее время трудно себе представить процесс иноязычной подготовки без использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), образующих огромный образовательный потенциал и дающих возможность повысить уровень владения иностранным языком. Внедрение средств ИКТ в обучение иностранным языкам позволило расширить спектр возможностей языковой подготовки. Появились системы мультимедиа и методы комплексного применения программных средств, в которых использование информационно-коммуникационных технологий становится комплексным за счет встраивания в единую систему различных текстовых материалов, функций, гипертекстовых способов обработки информации.

В процессе развития ИКТ возникли системы категории *Learning Management System (LMS)* – системы управления обучением, связанные не только с организацией и контролем соответствующих курсов и тренингов, но и с администрированием учебного процесса в целом. В области преподавания иностранных языков развитие получили формы смешанного обучения, в рамках которых традиционные формы очного обучения сочетаются с дистанционными, что обеспечивает оптимальные результаты. Виртуальная учебная среда включает различного рода индивидуальные задания, проекты для работы в группах и учебные элементы для всех учащихся, основанные на содержательном

и коммуникативном компонентах. Процесс обучения можно осуществлять в режиме реального времени, организовывая онлайн-занятия.

Сегодня существует большое число LMS, наиболее распространенными из них являются системы *Moodle*, *Blackboard*, *Claroline*. Учащийся получает возможности доступа к учебному контенту, использованию дополнительных материалов, выбору обучения на основе предварительного и промежуточных тестирований. LMS предусматривает регистрацию пользователей, контроль их доступа к контенту, организацию их в группы, а также составление отчетов, управление аудиторными и преподавательскими ресурсами [1]. Анализ научно-методической литературы, посвященной исследованиям в данной области, показывает, что не существует единой точки зрения относительно структуры сетевого электронно-методического комплекса. Решающим здесь становится индивидуальная позиция разработчиков, зависящая от целевой группы учащихся, конкретных целей курса, информационной компетентности участников.

Система *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда, позволяющая преподавателям повысить уровень обучения, включает в себя разнообразную подготовку, оценивание и отчетность. В основу данной системы положены принципы, сформулированные Мартином Дуджиамасом, основателем и ведущим разработчиком Moodle. С учетом этих принципов реализуются все коммуникативные, учебные и административные инструменты системы Moodle:

- все участники являются потенциальными учителями и учениками. Преподаватель становится не столько носителем знаний, сколько «проводником», направляющим учащихся на самостоятельный поиск информации;

- особенно хорошо мы учимся, когда создаем или объясняем что-либо другим людям. Если результаты деятельности становятся доступны другим участникам, то возрастает персональная ответственность, больше времени уделяется самопроверке и размышлениям, что значительно улучшает обучение;

- важное значение в обучении имеет наблюдение за действиями, выполняемыми другими учащимися в похожей учебной ситуации;

- необходимо предоставлять как можно больше возможностей как для самореализации учащихся, так и для анализа предоставленной учащимся информации о себе и его активности в системе;

- учебная среда должна быть проста, понятна и удобна для реализации учебных потребностей.

В 2015 году появился бесплатный хостинг *MoodleCloud*, являющийся хорошим решением для репетиторов и небольших образовательных организаций, которые не могут обеспечить необходимую техподдержку, а также для тех, кто хочет ознакомиться с основными функциями платформы, чтобы определить, соответствует ли она их потребностям.

*Blackboard* – одна из наиболее популярных LMS в мире, особенно в системе высшего образования. Это полностью платная платформа. Она содержит все возможности, которые только могут быть в системе управления обучением. При этом постоянно появляются новые функции – такие, как возможность выставлять оценки анонимно, или делегировать выставление оценок ассистенту, возможность использовать аудио или видео в качестве обратной связи и продвинутая аналитика.

*Claroline* создана еще в 2001 году в Бельгийском университете. Ее преимуществами являются простота в управлении и наличие русскоязычных ресурсов, посвященных этой системе, и сообщества в виде форумов. К недостаткам *Claroline* можно отнести то, что документация по системе в основном не русифицирована, отмечается ограниченность стандартным набором функций для электронного обучения.

При выборе системы управления обучением следует учесть следующие критерии:

- пользовательский интерфейс должен быть прост в использовании (при поиске и загрузке контента);
- наличие необходимых функций, инструментов отчетности и оценки;
- автоматизация, которая позволит администратору (преподавателю) уделять больше времени подбору учебных материалов и меньше – собственно управлению учебным процессом;
- общая стоимость владения системой, включающая в себя стоимость установки и эксплуатации, в течение пробного бесплатного периода важно протестировать все функции системы; гибкость в настройках.

Если говорить об использовании LMS в обучении иностранному языку, то можно выделить еще следующие особенности:

- LMS персонализирует процесс обучения;
- способствует повышению самодисциплины и развитию навыков самоконтроля учащихся;
- улучшает оперативность и эффективность обратной связи «преподаватель – учащийся»;
- дает возможность использования новых форм совместной дистанционной работы для повышения мотивации учащихся;

– повышает степень координированности усвоения учебного материала;

– повышает объективность оценивания результатов в условиях одновременного преподавания дисциплины в нескольких группах разными преподавателями [5].

Использование LMS является эффективным способом проведения объективного, результативного контроля усвоения учебного материала. Используя LMS, преподаватель имеет возможность разрабатывать качественные тесты и эффективно применять их для проверки знаний, умений, навыков учащихся по иностранному языку. Размещение в учебных материалах курса онлайн-тестов дает возможность получить оценку сразу после ответа на вопросы. Можно организовать анонимное оценивание работ учащихся друг другом, что способствует увеличению мотивации и эффективности обучения. Журнал контроля успеваемости позволяет учащимся видеть свой прогресс в усвоении курса [3].

К отрицательным моментам применения LMS можно отнести необходимость организации специальной программы обучения для всех ее пользователей, а также первоначальное настороженное отношение к системе учащихся в связи с предполагаемой сложностью ее освоения. Конечно, приобретение и организация функционирования LMS требует от образовательного учреждения определенных материальных ресурсов. Тем не менее, применение систем управления обучением в силу их эффективности имеет потенциал стать обязательным компонентом преподавания иностранного языка в образовательных учреждениях.

### **Список использованной литературы**

1. Боброва, Л. В. Интерактивное дистанционное обучение как тенденция движения современной цивилизации / Л. В. Боброва / Актуальные вопросы образования и науки. – Ч. 3. – Тамбов, 2013. – С. 25–26.

2. Чупрыгина, Л. А. Оценка эффективности дистанционных систем обучения в преподавании иностранного языка на примере информационной образовательной среды (LMS) / Л. А. Чупрыгина // Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака. – Вып. 3. – М. : Pearson, 2015. – С. 487–498.

3. Хакимова, А. А. Использование системы управления обучением Moodle для организации и проведения контроля при обучении английскому языку / А. А. Хакимова, Л. В. Михалёва // Язык и культура. – № 2 (18). – Томск: Томский государственный университет, 2012. – С. 115–122.

**Е. Е. Киселева**

(МГОУ, Москва)

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

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА  
ПОЛНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАКЦИИ (TPR)  
ПРИ СОВМЕСТНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
СЛЕПЫХ И ЗРЯЧИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье рассматривается возможность применения метода полной физической реакции при совместном обучении английскому языку школьников с патологией зрения и без нее, описывается алгоритм его реализации, а также определяются основные достоинства и недостатки этого метода при его использовании в классах с инклюзией. Автор приводит основные психологические особенности (доминирующие каналы восприятия информации и типы мышления) слепых и слабовидящих детей, учитываемые при подборе методов их обучения английскому языку.*

В 2013 году вступила в действие новая редакция Закона об образовании, в соответствии с которой родители и учащиеся с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья, включая слабовидящих и слепых детей) имеют право обучаться в общеобразовательных школах по месту жительства [1]. До вступления в силу новой редакции закона данная категория учащихся обучалась только в специальных коррекционных школах под руководством опытных тифлопедагогов, владеющих знаниями психологических особенностей, приемов и методов работы с такими учениками. Проводимая коррекционная работа со слабовидящими и слепыми детьми позволяла создать необходимые условия для их успешного обучения.

В настоящее время учителя английского языка общеобразовательных школ, в том числе имеющие большой педагогический опыт, сталкиваются с проблемами адаптации таких детей в школе, пытаются найти индивидуальный подход в обучении слепого или слабовидящего учащегося, не в ущерб для остального класса. В связи с этим становится актуальной проблема подбора методических приемов, которые были бы приемлемы как для школьников с патологией зрения, так и без нее [2].

При выборе методов обучения важно учитывать такие психологические особенности слепых и слабовидящих детей, как:

- высокая степень использования аудиального и кинестетического каналов восприятия информации;
- в качестве доминирующих типов мышления выступают наглядно-образное, словесно-логическое и практически-действенное (мыслительные операции осуществляются в процессе манипулирования с предметами и выполнения физических упражнений) [3].

По сравнению со зрячими сверстниками, слепым и слабовидящим школьникам свойственны следующие особенности развития личности и познавательных процессов:

- снижение полноты, точности и скорости отображения информации;
- снижение общей и познавательной активности, редукция ориентировочно-поисковой деятельности;
- заторможенность познавательных процессов;
- снижение устойчивости, объёма и скорости переключения внимания;
- недоразвитие речи, тормозящее развитие мышления;
- пониженная по сравнению со зрячими продуктивность и осмысленность запоминания, что приводит к необходимости большего количества подкреплений.

Учитывая данные особенности, необходимо отметить, что коррекционная работа является неотъемлемой частью любого урока, в том числе и урока иностранного языка. Основными направлениями такой работы являются [1]:

- развитие познавательной активности, расширение круга интересов;
- накопление чувственного опыта;
- развитие мелкой моторики и навыков осязания;
- формирование предметных представлений и понятий;
- приобщение к разным видам деятельности с использованием всех сохранных анализаторов и остаточного зрения;
- развитие речи и мышления;
- развитие навыков ориентирования в малом пространстве;
- развитие коммуникативных навыков;
- воспитание волевых качеств.

Принимая во внимание выше указанные особенности, в качестве одного из приемлемых методов обучения может выступить TPR (Total Physical Response), или метод полного физического реагирования, который был разработан американским психологом Дж. Ашером

в 1977 году [4]. В основе метода лежит теория, согласно которой левое полушарие мозга отвечает за логику и сознание, а правое – за интуицию и подсознание.

Изучая язык по традиционным методикам, мы закладываем полученные знания в левое полушарие (механическое запоминание, повторение). Если же мы используем метод *TPR*, то новые знания остаются в правом полушарии и, как результат, остаются с нами навсегда.

Обучение по данному методу сравнивается с освоением нами родного языка в детстве и называется принципом естественной последовательности освоения языка. Изначально ребенок «наслушивается», его не заставляют говорить, затем он начинает понимать, что от него хотят, какие слова ассоциируются с какими предметами, он получает легкие команды от родителей. И только когда он внутренне готов, он начинает сам говорить. То есть для того чтобы говорить, нужно очень много слушать изначально. Далее ребенка учат читать, а затем писать буквы, слова. И только в школе начинается грамматика языка. Все этапы освоения родного языка выдержанны в методе *TPR* [5].

Занятия могут проводиться как в группах, так и индивидуально. На первых занятиях преподаватель вводит определенное количество команд, начиная с глаголов, а потом подключает существительные. Изначально используются только те предметы, которые окружают студентов в классе.

Схема ввода нового слова выглядит следующим образом:

– Вначале преподаватель говорит команду и выполняет действие вместе со студентами (несколько раз).

– Затем преподаватель озвучивает команду, и студенты уже самостоятельно делают действия (не произнося команду вслух) (несколько раз).

– Наконец, преподаватель обращается индивидуально к каждому студенту, предлагая выполнить ту или иную команду.

Таких команд может быть довольно много в течение одного урока. В конце урока производится глобальное повторение. После того, как все предметы в классе освоены, можно обратиться к картинкам, вводить абстрактные понятия (через ролевые игры), и изучать целые истории. Только после примерно 20 часов занятий студенты начинают произносить вслух слова, давать команды друг другу.

При применении данного метода в классах с инклюзией необходимо тщательно продумывать те команды, которые учитель будет воспроизводить. Эффективность данного метода повысится, если объединить учеников в группы для выполнения команд (таким образом, слепому или слабовидящему ученику будет проще выполнять

команды и учиться, взаимодействуя с другими учениками). Использование данного метода способствует двигательной активности, которая, в случае слепых и слабовидящих учеников, является обязательным условием их познавательных процессов. С помощью TPR возможно создание благоприятной среды для осуществления коррекционной работы детей с патологией зрения (включая накопление чувственного опыта, развитие мелкой моторики и навыков осязания, развитие навыков ориентировки в малом пространстве и т. д.).

*TPR* можно применять для обучения в самых разных ситуациях:

– При обучении лексике, связанной с движениями (*smile, chop, headache, wriggle*).

– При изучении грамматической темы «времена и аспекты глаголов» (*Every morning I clean my teeth, make my bed and have breakfast*).

При заучивании команд (*Stand up!*).

Метод TPR отлично сочетается на занятиях с применением игровых технологий, например, использование такой известной игры как “Simon Says”, при которой дети сами дают команды друг другу.

Однако при всех достоинствах обсуждаемого метода, у него есть и определенные ограничения:

– *TPR* применяется преимущественно на начальном этапе обучения английскому языку;

– он требует сочетания с другими методами;

– необходимо создание психологически-комфортной образовательной среды (некоторые ученики могут смущаться при выполнении движений);

– метод требует особой организации образовательного пространства (классическая аудитория с партами для обучения не подходит, поскольку в ней исключается свободное перемещение во время упражнений).

Таким образом, TPR может быть успешно применен в классах, где совместно обучаются как школьники с патологией зрения, так и без нее. Само собой разумеется, что использование выше указанного метода требует более тщательной подготовки и мастерства учителя.

### Список использованной литературы

1. Кацап, О. Ю. Об особенностях обучения школьников с нарушениями зрения / О. Ю. Кацап // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 3. – С. 68–71.

2. Борисова, Ю. Особенности незрячего или слабовидящего ребенка [Электронный ресурс] / Ю. Борисова. – Режим доступа: [www.vosbs.ru/?page\\_id=545](http://www.vosbs.ru/?page_id=545). – Дата доступа: 02.02.2017.

3. Рочева, Н. И. Обучение иностранному языку слепых детей / Н. И. Рочева, Е. В. Коневская и др. // Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы: Материалы Всероссийской виртуальной научно-практической конференции, 1 февраля-31 марта 2011 г. – Мурманск: МГГУ, 2012. – С. 31–34.

4. Shtokolova, E. A. BVI Student in Class [Электронный ресурс] / E. A. Shtokolova. – Режим доступа: [http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers\\_20111019160347.html](http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers_20111019160347.html). – Дата доступа: 02.02.2017.

5. Dyson, Leone. Total Physical Response in Pre-primary Language Learning [Электронный ресурс] / Leone Dyson. – Режим доступа: <http://www.pearsonlongman.com/mylittleisland/ae/downloads/TPR-in-pre-primary-language-teaching.pdf>. – Дата доступа: 02.02.2017.

**УДК 37.091.315.7:811'243**

**Н. А. Косарева**

*(МГПУ, Москва)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Д. К. Бартош*

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:  
ФУНКЦИИ И ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ**

*Модернизация и информатизация современного общества приводят к существенным изменениям системы школьного образования. Статья посвящена расширению образовательных возможностей современной школы благодаря внедрению электронного учебника в образовательный процесс. Дается определение электронного учебника, определяются его достоинства, в том числе новые возможности управления учебным процессом.*

Создание в школах информационной образовательной среды, которая могла бы предоставить школьникам широкие возможности для развития, коммуникации, а самое главное, творчества – вот цель, которую поставил перед школами новый образовательный стандарт [1]. В школах проводится компьютеризация учебных заведений, кабинеты

оборудуются интерактивными досками, а школьный дневник и журнал перешли из разряда «бумажных» в разряд «электронных».

К настоящему времени осуществлено уже несколько попыток внедрения электронного учебника в образовательный процесс. Поначалу, разработки электронных учебников по различным предметам требовали некоторых доработок, но со временем были устранены основные недочеты и согласно принятому закону с 1 января 2015 года новый вариант учебника уже стал обязательным дополнением к его бумажной версии. Это означает, что все российские школы обязаны перейти на те учебники, для которых будет выпущена электронная версия [1]. И, конечно же, в обязательном порядке каждый электронный учебник должен соответствовать Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) России.

Так что же такое электронный учебник, какими функциями он обладает и из чего состоит? «**Электронный учебник** – это автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний» [2]. Таким образом, это электронное издание, содержащее системное и полное изложение учебного предмета в соответствии с образовательной программой, поддерживающее основные звенья дидактического цикла процесса обучения. Важно подчеркнуть, что электронный учебник должен в обязательном порядке выполнять все функции, присущие бумажному учебнику.

Изначально данный вид учебника предполагалось использовать в дистанционном обучении, но потом ему был найден иной вид применения – в учебных заведениях и в особенности в школах. За последнее время он приобрел большую популярность благодаря своим функциональным возможностям. Поговорим о преимуществах учебника нового типа, объединяющего в себе компьютерные и педагогические технологии.

В первую очередь такой учебник отличается особой информативностью и наглядностью, так как панель навигации демонстрирует полное содержание и дает возможность оперативно перемещаться по главам и подразделам учебника, делать закладки [1]. Электронный учебник может вместить в себя большой объем как основной, так и дополнительной информации, что в свою очередь открывает перед учащимися новые границы познания, усиливает интерес к учебной деятельности, положительно сказывается на мотивации.

Сейчас электронные учебники дополнены возможностью мультимедиа. Так, с их помощью можно просматривать аудио- и видеофайлы на иностранном языке, открывать документы и использовать перекрестные материалы из других электронных пособий, энциклопедий или сайтов. Все это помогает удерживать внимание обучающегося и сфокусировать его на изучаемом материале, тем самым улучшить качество обучения.

Можно быть уверенным, что в настоящий момент обучающиеся готовы к подобным нововведениям, ведь они уже давно привыкли к взаимодействию с информационными технологиями, а планшет или переносной компьютер имеется у каждого второго школьника. Используя электронный учебник, обучающийся будет затрачивать меньше сил и времени на осуществление поиска информации, на освоение и закрепление освоенных понятий путем «виртуального погружения» в предметную среду [1].

Что касается преподавателя, то электронный учебник открывает и для него новые возможности управления учебным процессом. Например, он сможет с помощью своего планшета взаимодействовать со всеми учащимися класса или с каждым по отдельности, если это необходимо, предлагать групповые работы, давать задание и проверять выполненное, оставлять комментарии к работам. Говоря о времени и усилиях, затраченных учителем на осуществление рутинных операций на всех этапах урока, то и они с помощью умелого обращения с современным видом учебника могут быть сокращены. Теперь преподаватель может контролировать и разнообразную самостоятельную учебную деятельность обучающихся.

Каким же должен быть этот инструмент обучения с расширенными по сравнению с традиционными учебниками возможностями? Он должен быть простым, но при этом высоко информативным и полным по содержанию, наглядным, то есть хорошо оформленным и талантливо написанным, не уступающим по содержанию бумажному учебнику, открываться на любом носителе без подключения к Интернету, в том числе на двух мобильных устройствах.

Учебник должен быть универсальным и удобным в использовании, экран – достаточно большим, а изображение – четким. Анимация, цвет, звук и иллюстрации являются техническими возможностями, благоприятно влияющими на понимание, усвоение и запоминания материала. Использование принципа наглядности в модели учебника иностранного языка способствует не только эффективному усвоению соответствующей информации, но и активизирует познавательную деятельность обучающихся; развивает у них способность сочетать

теорию с практикой, с жизнью, повышает интерес к учению и делает его более доступным.

Не стоит забывать и о здоровье учащихся. Чтобы избежать вреда зрению при использовании электронных технологий, занятие должно быть построено максимально интерактивно, когда ученики активно взаимодействуют не только с учебником, но и с преподавателем, а также между собой.

По мнению методистов, электронный учебник должен включать в себя три блока: информационный, тренировочный и контролирующий. Если учебник будет в себе содержать все эти три блока, то можно будет говорить об эффективном освоении материала [3]. Разберем, что из себя представляет каждый из вышеназванных блоков.

*Информационный блок* отвечает за лексику и за ее функционирование в речи. Опытные составители электронных учебников считают, что учебный материал в этой части необходимо излагать сжато и порционно, чтобы уровень восприятия информации у обучаемых не снижался. Каждый раздел данного блока должен заканчиваться вопросами, с помощью которых учащийся мог бы проверить, насколько хорошо им усвоен пройденный материал. Электронный словарь также относится к информационному блоку [3].

Тренировочный и контролирующий блоки электронных учебных изданий по иностранному языку включают в себя систему упражнений, которые направлены на отработку лексического материала, его контроль и самостоятельное исправление ошибок.

*Тренировочный блок* обычно занимает центральное место в электронном учебнике, ведь для закрепления и отработки приобретенных знаний по иностранному языку необходим целый ряд упражнений, который помог бы сделать это качественно. Все упражнения блока должны иметь конкретную направленность, например, постановка произношения или же усвоение лексики. Желательным также является выполнение упражнений разными способами и в разных организационных формах [3].

В *контролирующем блоке* учебника должна быть предусмотрена оценка правильности ответов на поставленные вопросы, а по окончании тестирования должна быть предоставлена информация о результатах прохождения теста. Встроенная в оболочку электронного учебника тестирующая система позволяет накапливать и анализировать результаты тестирования [3].

Наверное, единственное, что пока замедляет процесс использования электронных учебников на уроках, это обеспечение каждого школьника устройствами, воспроизводящими электронные программы

обучения. Но и над этим ведется работа: нельзя допустить, чтобы недоступность учебников стала преградой к получению образования.

Самостоятельная работа под контролем преподавателя, вариативность заданий и различные формы их выполнения предоставляют школьнику, так же как и учителю, большие возможности для обучения иностранному языку. Можно утверждать, что у электронного учебника имеются все шансы поднять российское образование на новый уровень, повысив качество предоставляемых знаний. Скорее всего, электронный учебник станет новой образовательной реальностью, которая будет определять ход развития школы в ближайшее время.

### **Список использованной литературы**

1. УчПортфолио.ru. Электронный учебник – миф или новая образовательная реальность? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uchportfolio.ru/blogs/read/?id=2432>. – Дата доступа: 09.02.2017.

2. Студопедия. Электронные учебники [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studopedia.ru/7\\_66024\\_elektronnie-uchebniki.html](http://studopedia.ru/7_66024_elektronnie-uchebniki.html). – Дата доступа: 23.01.2017.

3. Широбокова, М. Б. Возможности электронных учебников в эффективном обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / М. Б. Широбокова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-elektronnyh-uchebnikov-v-effektivnom-obuchenii-inostrannomu-yazyku>, свободный. – Дата доступа: 01.02.2017.

**УДК 811.111'373.45**

**К. Г. Кузнецова**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Е. В. Сажина*

### **МЕТОД АССОЦИАТИВНЫХ ПРИМЕРОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ВВЕДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ**

*В настоящей статье рассматривается метод ассоциативных примеров как беспереводной способ введения иноязычного лексического материала: описываются основные принципы и алгоритм*

использования данного метода и обосновывается его эффективность в повышении коммуникативной компетенции учащихся; формулируются правила качественного ассоциативного примера.

Владение языком и результирующая коммуникативная компетенция невозможны без достаточного лексического запаса: каждая из многообразия ситуаций и сфер человеческой деятельности требует, помимо базовых, наиболее частотных лексических единиц, соответствующего вокабуляра. Эффективность усвоения иноязычной лексики – один из факторов плодотворного изучения языка, поэтому педагогу необходимо придерживаться оптимальной модели работы с лексическими единицами, в том числе – их введением.

В естественных условиях – при изучении родного языка ребенком – в основе языка и его категорий лежит наглядный, телесный опыт человека, трансформирующийся в первичные концепты, принимающие словесные звуковые и графические формы. Представления об объектах и явлениях, не наблюдаемых и не ощущаемых непосредственно (в том числе абстрактных), понимаются лишь через обращение к этому опыту [1, с. 32]. Например, невозможно словесно объяснить значение русской лексической единицы «зима» без сформированных и обращенных в словесную форму понятий «холод», «снег».

При введении иноязычной лексики мы также можем опираться на естественный (а значит, эффективный) способ овладения языком – предметно-изобразительную наглядность – как способ раскрытия значения лексических единиц. Используя реальные предметы, жесты и мимику, фотографии, рисунки, аудиозаписи, современные медийные технологии, можно наглядно представить любые объект, действие, явление, воспринимаемые человеком визуально или аудиально, при этом лексические единицы могут принадлежать к различным частям речи. Так, существительное *a pen* может быть представлено изображением ручки либо самим предметом, *thunder* – звукозаписью грома (если слово можно отнести к более чем одной части речи, например, *a thunder – to thunder*, принадлежность конкретной лексической единицы должна оговариваться учителем), значение глагола *to run* можно наглядно передать видеозаписью бегущего человека, прилагательного *red* – одноцветным красным изображением, при этом создается живая ассоциация между формой иноязычного слова и его значением.

Однако в условиях классной комнаты подобный подход часто затруднен или неприменим для понятий, объект которых воспринимается с помощью вкуса, осязания, обоняния – *creamy*, *scratchy*, *intoxicating* (о запахе); на эмоционально-ментальном уровне, является

абстрактным – *rain, happiness*. В этом случае педагоги нередко используют прямой перевод на родной язык (далее РЯ), и форма новой лексической единицы связывается с объектом или явлением реального мира не напрямую, а посредством концепта, выраженного РЯ. Такой путь часто наиболее прост, однако менее эффективен за счет мыслительной пассивности учащихся, провоцирует механическое заучивание; сокращает и придаёт более прерывистый характер пребыванию учащихся в иноязычной среде.

Альтернативой является беспереводной путь – раскрытие значения лексических единиц через их дефиницию посредством иностранного языка (далее ИЯ), описание объекта или явления, использования микро- и макроконтекста, синонимов либо антонимов, анализа слова по словообразовательным элементам и др. Такая модель семантизации лексики требует большего количества времени, однако активизирует мышление учащихся и обеспечивает лучшую запоминаемость материала, развивает языковую догадку, лингвистическую наблюдательность школьников.

В качестве эффективного метода объяснения значений иноязычной лексики можно использовать определенный тип микроконтекста – назовем его **ассоциативным примером**. **Ассоциация** – связь, возникающая в процессе мышления между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, элементами психики, в результате которой актуализация, или извлечение из памяти, элемента А вызывает в сознании образ элемента В [2, с. 30].

Таким образом, ассоциативный пример – ситуация наиболее типичного употребления, которая ассоциируется с данной лексической единицей у большинства людей (напр., *sour* – *A lemon is sour*, при этом интонационно *sour* соответствует теме, *lemon* – реме, ядру). Идея акцента на слове *lemon* может показаться нетипичной, однако такой интонационный маркер автоматически переносит внимание учащихся с неизвестной лексемы на уже усвоенное понятие. Сознание обучающегося концентрируется на данном понятии, что влечёт ряд (под)сознательных ассоциаций с обозначаемым объектом или явлением, из которых учащиеся выбирают подходящую. (Не)релевантность ассоциации определяется с помощью соответствующего критерия выбора значения слов и выражений – присвоим ему название **детерминант**. Например, с *lemon* у учащихся могут ассоциироваться также ‘желтый’, ‘цитрус, цитрусовый’. В случае с *sour* детерминантом послужит ‘taste’, с *yellow* – ‘colour’, с *citrus* – ‘type of fruits’. Таким образом, на основе ассоциации значение новой лексемы будет определено

самими учащимися подсознательно (реже – сознательно и произвольно) при помощи дедуктивного умозаключения [3, с. 55–56] вида:

### *Общий вид умозаключения*

Если ассоциация (не) соответствует детерминанту,  
то эта ассоциация – (не) искомое лексическое значение.

Если **А** (не) есть **В**, то **А** (не) есть **Х**.

Ассоциация (не) соответствует детерминанту.

**А** (не) есть **В**.

Ассоциация – (не) искомое лексическое значение.

**А** (не) есть **Х**.

*A lemon is sour*, детерминант – ‘taste’. Проверка значения ‘кислый’.

Если ‘кислый’ – вкус, то ‘кислый’ – искомое значение слова **sour**.

**‘Кислый’** – вкус.

**‘Кислый’** – искомое значение слова **sour**.

*A lemon is sour*, детерминант – ‘taste’. Проверка значения ‘желтый’.

Если ‘желтый’ – вкус, то ‘желтый’ – искомое значение слова **sour**.

**‘Желтый’** не вкус.

**‘Желтый’** не искомое значение слова **sour**.

Как видно из примера выше, детерминант необходим для «отсечения» нерелевантных значений, возникающих, когда объект, выступающий ассоциативным примером, имеет более одного ярко выраженного и хорошо знакомого учащимся свойства. Так как на уроках ИЯ вводимая лексика тематически группируется (названия вкусов, цветов, видов спорта, эмоций и др.), детерминант часто един для целой группы вводимых лексем, и его выделение не составляет труда. Как бы то ни было, следует озвучивать критерий выбора непосредственно перед предъявлением группы лексических единиц и ассоциативных примеров к ним (*Now we are going to learn names of different tastes*). При этом логичной является необходимость понимания учащимися лексического значения самого детерминанта.

При появлении затруднений, а также в случае соответствия детерминанту более одного значения-ассоциации (последнего варианта следует избегать) используются два и более ассоциативных примера для одной лексемы. Алгоритм выбора подходящего к детерминанту значения совпадает с изложенным выше и осуществляется относительно каждого примера. Затем из всех релевантных значений отбирается то, которое подходит к каждому из примеров (таким образом, для успешной семантизации лексической единицы необходимо, чтобы данное универсальное значение было единственным). Например:

лексич. ед. – *scratchy*,

детерминант – ‘a quality felt when the thing is touched’,

ассоциативный пример 1:

*A painted wall is scratchy.*

ассоциативный пример 2:

*Woolen clothes can be scratchy.*

Соответствующие детерминанту значения:

‘твердый’ ‘шершавый’

‘шершавый’ ‘мягкий’

↓  
‘шершавый’ – искомое значение слова *scratchy*

Благодаря использованию ассоциативного примера можно раскрыть значение и нематериальных понятий, обозначающих чувства и эмоции (*pain, surprise*); иные ментальные объекты и явления, результаты мыслительного процесса (*belief, truth, consequence*); даже взаимоотношения между объектами либо явлениями реального мира и сведениями о них, их отражением в человеческом сознании – такие понятия не имеют как такового лексического значения, но отражают в языке ментальные концепты личности [1, с. 27], например, большинство союзов, местоимений (*but, lest, this, they*).

Во всех этих случаях ассоциация возникает не с отдельным объектом или явлением, а с определенной ситуацией, взаимодействием вышеназванных составляющих. Например:

лексич. ед. – *pain*, детерминант – ‘feeling’, ассоциативный пример: *You’ll feel pain, if you hit yourself*;

лексич. ед. – *surprised*, детерминант – ‘emotion’, ассоциативный пример: *You’ll feel surprised, if you see a flying cat*;

лексич. ед. – *consequence*, детерминант – ‘relation between situations (events)’, ассоциативный пример: *Mary hadn’t prepared for the test. The consequence was that she got a bad mark*;

лексич. ед. – *but*, детерминант – ‘relation between things (situations)’, ассоциативный пример: *A hen is a bird, but a dog is not*.

В ассоциациях с ситуациями присутствует несколько большая субъективность, нежели при ассоциативных связях с отдельными объектами, поэтому для семантизации лексической единицы с нематериальным значением может понадобиться большее количество примеров.

Правильность восприятия значения лексемы можно проверить как переводным (учащиеся самостоятельно называют русский эквивалент), так и беспереводными способами: приведение обучающимися любых других примеров и – по возможности – синонимов (с разъяснением отличий между новой и приводимой лексемой), антонимов

к новому слову, затем – при успешном выполнении предыдущего этапа – использование лексической единицы в иноязычном предложении, отличающемся по структуре от примера (*A lemon is sour. ⇒ I don't like sour food. / The fruit was so sour that I couldn't eat it. / etc*). (Не)релевантность употребления новых лексем и будет признаком (не)правильной семантизации учащимися лексического материала. Помимо вышеперечисленных приемов, отдельную роль в контроле усвоения и первичном закреплении материала может сыграть составление учащимися самостоятельно либо при помощи учителя дефиниции нового слова или выражения – необходимый (и наиболее применимый) элемент при работе с иноязычными понятиями абстрактного характера.

Преимущества и недостатки переводного и беспереводного способов контроля понимания иноязычной лексики сходны с ранее описанными на этапе непосредственной семантизации лексем; помимо указанного, беспереводной путь лучше развивает языковые навыки и гибкость языкового мышления учащихся, а также помогает закреплению вводимого материала. Данный путь является предпочтительным при условии достаточности учебного времени.

Систематизируя вышесказанное, можно составить общую модель введения и первичного закрепления лексики при помощи ассоциативного примера:

1. Озвучивание детерминанта
2. Предъявление лексической единицы
3. Предъявление ассоциативного(ых) примера(ов)
4. Контроль понимания и первичное закрепление (приведение учащимися собственных примеров, синонимов (антонимов), создание предложений с новыми словами)
5. Создание учащимися дефиниции лексической единицы

Для последующих лексем алгоритм повторяется (при сохранении детерминанта – с пункта 2, при отличном детерминанте – полностью).

В большинстве случаев для плодотворного использования ассоциативные примеры необходимо продумывать заранее, не полагаясь на спонтанное озарение – особенно при работе с иноязычными понятиями абстрактного характера. При этом следует придерживаться некоторых правил:

– **Лексической адекватности.** Значение всех слов и выражений примера (за исключением самой новой лексики) должно быть известно учащимся.

– **Личной релевантности.** В ассоциативном примере необходимо использовать наиболее знакомые, близкие учащимся объекты и ситуации, соответствующие их багажу знаний и опыту (так, пример *Coffee is bitter* будет целесообразнее *Chicory is bitter*).

– **Лаконичности.** Каждое слово ассоциативного примера должно быть направлено на раскрытие содержания вводимой лексической единицы: лишние детали ухудшают концентрацию на непосредственно вызывающем ассоциацию ядре.

– **Социокультурной адекватности.** Не следует семантизировать лексическую единицу посредством примера, ассоциация которого с лексемой присутствует у носителей РЯ, но отсутствует в иноязычной культуре. В противном случае у учащихся за иноязычным словом (выражением) может закрепиться коннотативно-ассоциативное значение, на деле **не присущее**, а иногда и **противоположное** данной иноязычной лексеме.

Например, для концептосферы русского или белорусского языков характерна ассоциативная связь «черный кот – неудача», но согласно культуре Великобритании то же самое животное приносит удачу. В данном случае ассоциативный пример *A black cat brings misfortune* неуместен, т. к. противоречит культуре носителей языка.

– **Определенности.** Значение-ассоциация, соответствующее детерминанту (если ассоциативных примеров больше одного – соответствующее детерминанту и подходящее к каждому из последних) должно быть единственным.

Таким образом, метод ассоциативного примера – эффективный способ семантизации понятий, раскрытие которых путем предметно-изобразительной наглядности по объективным причинам затруднено или неприменимо в учебных условиях. При его использовании каждую лексическую единицу ИЯ сопровождает наиболее типичная ситуация применения, ассоциирующаяся с лексемой и запускающая природный механизм подсознательных связей объектов и явлений; при этом предварительно озвученный детерминант обуславливает отбор значений-ассоциаций по релевантности; затем осуществляются предпочтительно беспереводной контроль понимания и первичное закрепление лексического материала.

Данная модель введения иноязычной лексики повышает мыслительную активность учащихся и обеспечивает лучшую запоминаемость материала, а также развивает языковую догадку и гибкость языкового мышления, лингвистическую наблюдательность школьников, следовательно, эффективно повышает языковую компетенцию обучающихся. При этом у учащихся формируется более прямая,

с возможно минимальным посредничеством родного языка, связь формы иноязычного слова с объектами и явлениями реального мира. Ощутимый вклад в раскрытие данного потенциала вносит заблаговременное продумывание педагогом ассоциативных примеров при следовании принципам лексической и социокультурной адекватности, личной релевантности, лаконичности и определённости.

### **Список использованной литературы**

1. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учебное пособие / В. А. Маслова. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
2. Столяренко, Л. Д. Психология : учебник для вузов / Л. Д. Столяренко. – СПб. : Питер, 2016 – 592 с.
3. Ивлев, Ю. В. Логика : учебник / Ю. В. Ивлев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 2008. – 304 с.

**УДК 378.147-028.23:811`243**

**Т. Ю. Кузьменкова**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: ст. преподаватель О. А. Симончук*

### **ПРИМЕНЕНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Обучение иностранному языку зачастую сопровождается использованием технических средств, в том числе позволяющих работать с различными видеоматериалами. В статье определены основные преимущества организации обучения на основе видеоматериалов, дана характеристика основным этапам работы с видеоматериалами.*

В настоящее время остается актуальной тема использования технических и электронных средств обучения на уроках иностранного языка.

Применение технических средств обучения в XXI веке имеет преобладающее значение в методике преподавания иностранного языка, так как существует масса возможностей для создания и реализации учебного занятия по иностранному языку с использованием

технических средств. Целью учителя является рациональное применение и продуктивное использование технических средств обучения в образовательном процессе [1, с. 8].

Овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке вне иностранной языковой среды нелегко, и именно здесь учителям помогают технические средства обучения. В современной школе одни учителя активно используют видеоматериалы на учебных занятиях, другие лишь время от времени применяют видеоматериалы в ходе учебного занятия.

Существует многообразие технических средств обучения, однако на современном этапе обучения иностранному языку активно применяются видеоматериалы.

Известно, что глаз способен воспринимать миллионы бит в секунду, ухо – только десятки тысяч. Информация, воспринятая зрительно, лучше запоминается и остается в памяти [2, с. 15]. Как гласит народная мудрость: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Обучение иностранному языку на основе видеоматериалов обладает рядом преимуществ:

1) Просмотр видеоматериалов сочетает все виды речевой деятельности: аудирование, письмо, чтение, говорение.

2) Обучение и отдых протекают одновременно. Просмотр фильмов является хорошим мотиватором для изучения иностранного языка, ведь видео является альтернативой традиционным однообразным упражнениям и заучиванию.

3) При просмотре фильмов и видеоматериалов происходит развитие навыков и умений восприятия речи на слух. Если возникают сложности при аудировании, активно используют субтитры, а также деление видео на отрывки. Изучение иностранного языка по фильмам способствует узнаванию различных акцентов и интонаций в речи.

4) Обогащается словарный запас. При просмотре фильма можно существенно расширить лексический запас. О значении многих слов можно догадаться по контексту.

5) Знакомство с разговорной формой языка и сленгом. Герои фильма говорят как обычные носители языка. Просмотр фильмов на иностранном языке применяется с целью понимания носителей языка в естественной среде общения.

6) Изучение с особенностями культуры страны изучаемого языка. Просматривая фильм, можно узнать обычаи и традиции, праздники и культуру, менталитет носителей языка.

7) Видеофильм дает возможность развивать у учащихся умения наблюдать, систематизировать увиденное, выражать свое мнение по

тому ли иному поводу. Так как разные учащиеся воспринимают одни и те же предметы и явления по-разному, исключается идентичность и повтор мнений учащихся, что часто отмечается в течение учебного занятия.

8) Видеофильм влияет на эмоциональную сферу учащихся, он способствует развитию их внимания и объема долговременной памяти. Учащиеся описывают не только события видеофрагмента, но и чувства, настроение героев, также делятся своими личными переживаниями по поводу увиденного.

Таким образом, использование видеоматериалов на учебном занятии по иностранному языку повышает мотивацию изучения предмета и привлекает учащихся к активной учебной деятельности.

Существует два основных метода использования фильмов: познавательный и иллюстративно-наглядный. Суть познавательного метода состоит в том, что учащиеся получают новую незнакомую информацию. Основная цель иллюстративно-наглядного метода заключается в проведении инструктажа с учащимися, а также беседы с ними. Фильм выступает источником наглядной иллюстрации к содержанию учебного материала. Выбор познавательного или иллюстративно-наглядного метода зависит от того, с какой целью показывается фильм, а также какова его роль в образовательном процессе [3, с. 25].

Видео может использоваться на разных этапах урока и ступенях обучения. Работа с видеофильмом на учебном занятии по иностранному языку стоит из 3 этапов:

### **1) Преддемонстрационный этап.**

На первом этапе происходит снятие речевых и лингвистических трудностей восприятия текста и понимания его содержания, вводятся и закрепляются незнакомые слова и реалии, обобщается грамматический материал, используемый для работы по фильму. До показа видео можно прочитать текст на похожую тему, ответить на вопросы к нему или дать задание учащимся составить самим рассказ на похожую тематику. Также приветствуется использование в упражнениях предложений из текста к видеофильму. После этого, снятие трудностей понимания содержания учебного фильма осуществляется с помощью предварительного показа выбранных фрагментов и озвучиванием соответствующего текста. Такой тип работы способствует благоприятному восприятию и пониманию содержания видеофильма учащимися в целом.

### **2) Демонстрационный этап.**

Показ фильма должен сопровождаться активной учебной деятельностью учащихся. Они могут делать заметки во время просмотра

с целью выделения главной информации в фильме и интонации предложений. На этом этапе в зависимости от реакции учащихся можно чередовать как темп речи, так и продолжительность демонстрации отдельного фрагмента. Количество повторений фильма зависит от уровня подготовки учащихся. Эффективной при показе фильмов и кадров является смена синхронного и асинхронного предъявления изображения и соответствующего текста.

С целью проверки понимания содержания фильма рационально предложить учащимся озвучить текст к выбранному кадру, а затем показать ряд фрагментов и предложить учащимся определить соответствующий тексту кадр, а к оставшимся кадрам самим найти нужные тексты.

На данном этапе в качестве опоры также можно давать ассоциограмму в виде отдельных предложений и ключевых слов, которые показываются одновременно наряду с соответствующим кадром на экране. Несомненно, работа над содержанием и изображением каждого отдельного кадра должна соответствовать развитию сюжета фильма.

### **3) Послелемонстрационный этап.**

Проверка понимания сюжета видеофильма осуществляется с помощью вопросно-ответных упражнений в два этапа: на первом происходит частичная проверка, а на втором – полная проверка. После следует пересказ сюжета фильма по отдельным кадрам от имени одного из героев и пересказ сюжета фильма в другой временной форме. Данный тип работы выполняется без зрительной опоры. Учащиеся могут составить диалоги, нарисовать или составить свои дополнительные кадры и придумать к ним собственный текст. Работа с фильмом может быть завершена воспроизведением фильма учащимися по ролям, рядом монологических высказываний по его содержанию, устными и письменными сочинениями по теме фильма.

На этой основе учащиеся с помощью видеофильма на учебном занятии по иностранному языку могут формулировать свои вопросы, запрашивать у компьютера помощь, определять наиболее подходящий для себя темп изучения материала и возвращаться к изученному материалу столько раз и в таком объеме, как им необходимо. Видео-материалы помогают развивать у учащихся умение сравнивать и анализировать, делать выводы и обобщать, что является крайне необходимым и убедительным, но не всегда достигается словом учителя.

Применение видеоматериалов на учебном занятии по иностранному языку должным образом повышает эффективность деятельности учителя и мотивацию учащихся, поскольку видеоматериалы создают атмосферу естественного реального общения, делают процесс усвоения

иноязычного материала более живым и ярким, познавательным, проблемным и эмоциональным. Тем не менее, используя видеофильмы на учебном занятии иностранного языка, учителю необходимо четко поставить коммуникативные задачи для совершенствования умений и навыков восприятия и понимания речи на слух, а также для развития речевой активности учащихся и составить подходящие упражнения и задания. Только в этом случае видеоматериал будет эффективным средством обучения иностранному языку.

### **Список использованной литературы**

1. Бим, И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1989. – 15 с.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е. Н. Соловова. – М., 2010. – 25 с.

**УДК 37.091.315.7:811.133.1**

**Е. С. Купченко**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

***Научный руководитель: ст. преподаватель Т. Л. Седач***

### **ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Статья посвящена вопросу выявления преимуществ и недостатков электронных учебников, уточнения принципа работы электронных пособий для обучения иностранным языкам как для языковых, так и для неязыковых специальностей в вузах. Рассматриваются возможности использования компьютерных программ в сфере образования.*

В наше время широко используются информационные технологии, в частности, электронные учебники. Развитие коммуникативных навыков студентов, совершенствование умений по использованию приобретенных знаний – главная цель преподавателя. Использование

новых информационных технологий в преподавании французского языка является одним из наиболее интересных аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения опыта методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать занятия увлекательными и запоминающимися. Все больше и больше используются проектная методика, дистанционное обучение, возрастает актуальность электронных учебников.

Формы работы с использованием презентаций Microsoft Power Point на занятиях по французскому языку включают:

- изучение лексики,
- обучение диалогической и монологической речи,
- отработку грамматических единиц.

Можно тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях. Они помогают лучше осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создать коммуникативные ситуации и в итоге автоматизировать языковые и речевые действия. Они также обеспечивают возможность учета ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы. Внедрение в учебный процесс программы Microsoft Power Point вовсе не исключает традиционные методы обучения, а наоборот гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения.

Электронный материал – это не просто оцифрованный и передаваемый в современной технологической форме традиционный учебник (хотя, стоит отметить, что и в таком, изначальном виде, он имел бы право на существование). Общеизвестные учебники в электронных хранилищах позволяют получить доступ к различным сведениям. Электронный учебник предоставляет пользователям принципиально новые «степени свободы», нежели бумажные аналоги» [3, с. 45].

В качестве примера рассмотрим использование электронного учебника по теме: «Виртуальная прогулка по городу», где цель использования электронного учебника основана на раскрытии демонстрационных возможностей учебника. Студентам предлагается виртуальная прогулка по центру исторического города с описанием архитектурных особенностей, достопримечательностей, культурного наследия. Для проведения данного занятия в электронном учебнике присутствует интерактивная карта исторического центра Брюсселя.

Цель занятия:

– познакомить студентов с такими понятиями, как: *Bruxelles-Capitale, Bruxelles-Europe, Bruxelles-ville bruxellisation, l'OTAN, la Grande Place, commune*;

- познакомиться с основными достопримечательностями Брюсселя – столицы Европейского Союза;
- освоить «клишированные фразы-модели ориентирования в пространстве».

Задачи: студенты должны знать основные достопримечательности Брюсселя, специфику его жизни административное деление города, основные понятия, связанные с описанием столицы Европейского Союза. В итоге студенты должны уметь рассказать о достопримечательностях Брюсселя на французском языке, уметь вести беседу с преподавателем, отвечать на его вопросы.

В начале занятия предлагается небольшая видеопрезентация города. Вводится понятийный аппарат. Рассказывается о специфике Брюсселя как европейского города. Далее студентам предлагается самостоятельно совершить «виртуальную прогулку» по историческому центру Брюсселя. Для этого в учебнике открываем страницу с интерактивной картой. Студентам необходимо найти как можно больше достопримечательностей европейской столицы и проложить свой собственный экскурсионный маршрут.

Универсальность применения электронного учебника (ЭУ) состоит в том, что применение современных информационных технологий открывает возможности для изучения страноведения не по обычным текстам и фотографиям, а в динамичном режиме. Если компьютеры имеют выход в Интернет, то возможности учебника расширяются и в онлайн-режиме [1, с. 75].

ЭУ содержат разделы, направленные на изучение лексики, фонетики (коррекция произношения), практику диалогической и монологической речи, совершенствование навыков письма, коррекцию и совершенствование грамматических навыков. Использование ЭУ также улучшает усвоение материала.

К преимуществам ЭУ можно отнести:

- повышение мотивации к учению;
- ЭУ, в отличие от традиционных учебников, обеспечивают «прозрачность» осуществляемой работы студента и преподавателя, который, в свою очередь, может проанализировать процесс выполнения работы и понять, что именно усвоил или не усвоил студент; «прозрачность» – основа цепочки: выполнение заданий – проверка работы – коррекция знаний и умений [2, с. 135]. Преподаватель может проверить работу и откорректировать сделанные ошибки сразу после выполнения студентом задания и дать пояснения.

– развитие у студентов продуктивных, творческих, интеллектуальных способностей, формирование операционного стиля мышления.

– формирование и развитие самостоятельной работы и ответственности студента за результаты и выполнение своей работы, что способствует развитию желания самостоятельного поиска знаний.

Если рассматривать преимущества с позиции преподавателя, наблюдается ощутимое совершенствование труда. По всем студентам не составляет труда проанализировать статистику касательно выполненной работы: время начала выполнения задания, количество подходов, количество выполненных упражнений и т. д. Что не менее важно, преподаватель может выявить ошибки и скорректировать их на занятии в университете.

Одна из основных трудностей, возникающих с использованием ЭУ – это недопонимание сути тестирования или контроля, которые способен предоставить электронный учебник. Он никак не сможет заменить живого преподавателя – для отработки и разборки различных сложных ситуаций или разъяснения непонятных моментов.

Недостатками ЭУ являются:

– восприятие информации гораздо хуже, чем с печатных носителей. Впрочем, с возникновением ныне очень популярных методов отображения данных, например «электронные чернила» (технология E-Ink – почти неотличимая от обычной книги), эту проблему можно вычеркнуть.

– сложности в управлении электронным учебником.

Требования, предъявляемые к ЭУ:

– все фрагменты, вместе с текстом, должны иметь аудио- или видеофайлы (онлайн-лекции). Также должен присутствовать текстовый материал – таким образом, материал усваивается лучше, также тренируется восприятие речи на слух;

– онлайн-лекции должны иметь текстовый дубляж для лучшего восприятия и усвоения материала;

– материалы должны быть упорядочены, число новых определений ограничено, однако это требование также предъявляется и к печатным носителям;

– сноска на толковый словарь по изучаемому языку.

Можно выделить три основных режима работы ЭУ:

1. Обучение без контроля – студент просто выполняет упражнения, получает необходимые знания, при этом не выполняя контрольные задания и итоговые тесты.

2. Обучение с контролем в конце каждой главы – выполнение заданий и контроль в конце каждой главы.

3. Итоговый тестовый контроль – контроль в конце глав и итоговый тест по всем разделам.

Таким образом, электронные учебники имеют больше достоинств, чем недостатков, которые в свою очередь легко скорректировать, применив соответствующие технологии или откорректировав навигацию по электронному учебнику. Электронные учебники облегчают работу преподавателю, сохраняя время и усилия, однако живого педагога они заменить не могут: в спорных ситуациях никто не даст объяснений лучше, чем человек. Эти вопросы можно будет рассмотреть на аудиторных занятиях. Что касается студентов, то электронные учебники облегчают восприятие информации, тренирует навыки говорения, письма, восприятие речи на слух. В результате повышается эффективность всего процесса обучения.

### **Список использованной литературы**

1. Кабанов, А. М. Дидактические модели использования электронного учебника по иностранному языку для студентов базового курса технического вуза. / А. М. Кабанов // Иностранные языки и литература в современном международном пространстве: материалы 3-й междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Урал. гос. тех. ун-т, 2009. – С. 71–74.

2. Новиков, Д. М. Электронный учебник в учебном процессе: опыт применения при обучении английскому языку специалистов-международников / Д. М. Новиков // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 4 (71). – С. 133–135.

3. Панюшкина, О. А. Электронные учебники на занятиях иностранного языка / О. А. Панюшкина, Е. В. Стрижова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. статей по матер. XLIV междунар. науч.-практ. конф. – № 9(44). – Новосибирск : СибАК, 2014. – С. 45–46.

**Д. А. Леонтьев**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

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

## **ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ПО ИССЛЕДУЕМОЙ ПРОБЛЕМЕ**

*В статье ставится задача рассмотреть принципы составления и представления презентаций. Дано определение понятия «презентация», рассмотрены ее основные характеристики и выделены основные этапы организации презентации, а также правила создания. Выявлены основные правила эффективного выступления. Автор определяет необходимые навыки и умения, обеспечивающие развитие презентационной культуры оратора.*

Под презентацией обычно понимают форму представления информации как с помощью разнообразных технических средств, так и без них. Основная задача презентации – создание условий для того, чтобы ее объект заинтересовал аудиторию. Презентация – это наброски речи, где отображается самое главное, что помогает соблюдать логику излагаемой информации. Для этого составляется сценарий презентации, в соответствии с которым подбираются: компьютерная графика, видеоряд, цветовое и звуковое оформление и другие средства, организованные в единую среду. Целостный подход к организации, включающий все эти составляющие, позволяет создавать презентации, дающие результат. Отличительной особенностью этого способа представления информации является интерактивность, то есть пользователь, который просматривает презентацию, может влиять на отображаемый в тот или иной момент материал, и взаимодействовать через элементы управления [2, с. 3].

Организация презентации проходит в несколько этапов:

1. *Планирование;*
2. *Создание* (составление текста и подбор визуальной составляющей);
3. *Репетиция;*
4. *Выступление* [1, с. 26].

Для успешного исполнения целесообразно реализовать все этапы.

*Этап планирования.* План – первое правило создания успешной презентации, на которое, к сожалению, часто не обращают внимания.

Этот этап в целом не отличается от планирования эссе, проекта, научной работы. Здесь также важно владеть темой, а значит, подобрать нужный материал, ориентируясь на требуемый объём и ограничения по времени, важна компоновка собственных мыслей и убеждений, осознание цели [1, с. 27]. Для реализации всех этих условий можно создать коммуникационную платформу презентации. Для этого необходимо:

1. Определить адресата;
2. Осознать то, что требуется сообщить. К чему следует побудить слушателей;
3. Узнать, каким образом будет транслироваться сообщение, через какие каналы коммуникации.

Во-первых, необходимо знать особенности аудитории. Для разных групп людей одна и та же презентация может быть воспринята совершенно по-разному. Например, с аудиторией, которая состоит из специалистов в сфере экономики, можно использовать соответствующий глоссарий, вставить экономические термины в презентацию. Если аудитория некомпетентна в этой области, то чрезмерное использование малопонятных специализированных слов оставит лишь недоумение. Поэтому важно хорошо продумать варианты, которые будут наиболее адекватными для разных слушателей.

Во-вторых, после определения аудитории нужно заготовить планируемый текст и соответствующее визуальное (наглядное) сопровождение. Структура презентации требует тщательной проработки. Нужно выделить вступительную часть, потом последующее продвижение по слайдам, которое должно максимально соответствовать речи выступающего и идти параллельно с ней, выделить ключевую информацию. После заключительная часть (выводы).

В-третьих, при планировании необходимо учесть формат мероприятия или события, при этом важно знать, на каком носителе будет представлена презентация. Даже отлично составленное информационное сообщение, предназначенное для скрупулёзно выверенной целевой аудитории, может оказаться абсолютно неэффективным, если оно распространяется по неправильно выбранным линиям связи.

Нужно верно определить и выбрать каналы коммуникации в соответствии с желаемым охватом аудитории, частотой появления информационного сообщения и степенью его воздействия. Следует узнать, в каком помещении предстоит продемонстрировать презентацию. Если выступление в темном зале, используется темный фон. Яркий свет, идущий с экрана, будет утомлять зрение аудитории. На темном фоне слайды смотрятся красиво и легко для восприятия.

Для начала можно использовать бумажный лист. Нужно обдумать и набросить на бумаге эскизы, записать сценарий презентации. Начиная работу, необходимо думать о содержании, а не о форме. На записи нужно выделить большую часть времени, прежде чем составлять презентацию на компьютере.

*Этап создания.* Следующая часть – это собственно создание самой презентации. В выступлениях следует использовать увлекательные факты, живые образные сравнения. Кроме устного иллюстративного материала презентация должна иметь наглядность в зависимости от рассматриваемого предмета [1, с. 27].

Если тема презентации связана с экономикой, то наличие графиков, схем, формул значительно увеличивает вовлечённость слушателей противоположно обычному тексту. Люди до 70% информации получают путём сосредоточения на зрительных образах. Позитивное воздействие оказывают видео- и аудиозаписи. Это принцип мультимедийности. При воздействии на несколько органов чувств повышается запоминаемость. Для этого часто используют слайды. Основу слайда составляет набор двумерных плоскостей, ограниченных размером экрана (выбор делается путём настройки параметров страницы). Каждому элементу слайда соответствует своя плоскость. Таким образом, слайд представляет многослойную структуру, в которой количество слоёв равно количеству объектов.

Однако само по себе наличие слайд-шоу не гарантирует успех. Презентация – это не слайды! Слайды – это не презентация! Если не знать определённых особенностей, постоянная смена слайдов будет только препятствовать восприятию информации и её усвоению. Такие непродуманные презентации имеют побочным эффектом быстро одолевающую слушателя скуку и напрасную потерю времени, они рожают сомнения относительно качества и достоверности коммуникации [1, с. 27].

Дизайн – это 50% успеха презентации. Важным аспектом является подбор визуально-эффективных цветов. При использовании различных оттенков одного и того же цвета или близких по цветовой гамме цветов, например оттенков синего и зеленого, плохо то, что страдает не только визуальное восприятие слайда, но затрудняется или полностью теряется «читаемость» самого текста. Нужно стремиться к максимальному контрасту между цветом текста и фоном. Лучше всего использовать шаблоны (предопределённые сочетания цветов) в программе Microsoft PowerPoint. В этих шаблонах уже подобраны успешные комбинации цветов презентации, которые легко воспринимаются зрительно.

Фото на слайде не должны быть слишком сильно растянутыми или неудачно обрезанными. Это оставляет неприятное впечатление. Картинки следует выбирать с хорошим качеством (с высоким разрешением). Если таковых нет, то лучше вообще отказаться от их использования.

Многие начинающие с воодушевлением создают красивые шаблоны, декорированные графики и другую фееричность. Однако опыт показывает, что все эти красоты чаще отвлекают аудиторию от сообщения, которое стремится передать оратор. Существуют правила составления слайдов. Вот некоторые ошибки, которых следует избегать:

1. Избыток текста на слайде.

Количество слов на слайде превышает 30. Чем меньше текста, тем выше вероятность того, что аудитория обратит на него внимание. Если слов много, то слушатели, скорее всего, даже не прочтут их. Есть очень хорошее изречение: один слайд – одна мысль. Не следует пытаться уместить всю имеющуюся информацию по теме в один слайд. Лучше всего, если в одном слайде будет содержаться одно информационное сообщение, которое будет лаконично, ёмко и системно «раскрыто» и «проиллюстрировано» на этой странице. Также вреден очень мелкий текст и текст, полностью написанный заглавными буквами. Размер шрифта – не менее 18 пт;

2. Слайды располагают большим количеством ничего не значащих таблиц и слишком сложными диаграммами.

Если презентация имеет связь с экономикой, то наличие таблиц, графиков и диаграмм целесообразно, но только в общих чертах и с тем условием, чтобы они были затронуты в речи выступающего. Если таковые имеются, то их необходимо максимально упрощать. Упрощение – это вообще один из самых главных принципов составления презентации, независимо от её темы.

3. Перенасыщение слайда картинками.

Если есть несколько изображений, лучше разместить их на разных слайдах и показать друг за другом, чем пытаться расположить на одном слайде;

4. Рисунок на заднем фоне – устаревший приём, который отвлекает от информации на слайде и приводит к ухудшению её восприятия;

5. Отсутствие анимации;

6. Слайды добавляют мало информации или совсем не добавляют её к речи оратора, являются эмоционально пустыми, соответственно и плохо запоминаются [1, с. 27].

Тезисы этапа создания: меньше слов, больше графики; дизайн – 50 % успеха презентации; один слайд – одна мысль.

*Этап репетиции.* Репетиция помогает справиться со страхом публичного выступления, а также по необходимости отработать детали как в визуальной, так и в устной части.

Для коррекции речи и её отработки существует аудиозапись. Нужно подготовить такую запись, которую можно будет слушать во время поездок или в свободное время.

Если речь идёт о выступлении на иностранном языке, то это приобретает ещё большую полезность. Можно записывать отрывки презентации, потом оценить, при необходимости ещё раз записать, добиваясь наиболее гладкого и красивого звучания, акцентируя голосом внимание на ключевых фразах. Стоит обратить внимание на сложнопроизносимые иностранные слова. Презентация на занятиях по иностранному языку может являться как целью обучения, так и средством для овладения и совершенствования умений и навыков говорения [3, с. 129].

Если тема презентации связана с экономикой, в частности с графиками, формулами и некими вычислениями, нужно исчерпывающе рассмотреть и запомнить все экономические обозначения и их взаимосвязь в формулах и на графиках, чтобы предотвратить казусы, имеющие место при недостаточной осведомлённости.

*Этап выступления.* Это последний этап, заключающий в себе представление материала. Главное во время презентации – удерживать внимание аудитории, которым нужно завладеть с самого начала, и при этом донести до слушателей свои мысли и убеждения, пояснить их так, чтобы они не вызывали сомнений, были интересными и запоминающимися.

Перед выступлением обязательно надо просмотреть презентацию, проверить, работает ли оборудование, видны ли слайды, читается ли текст, слышен ли звук. Если нужно пересылать презентацию по почте, следует уточнить, соответствует ли размер слайдов допустимому размеру для пересылки файлов. Это придаст уверенности оратору во время выступления и предупредит возможные сбои.

Привлечь внимание аудитории с самого начала помогут броские фразы и вопросы, которые зацепят слушателей. Им следует уделить особое значение.

Зачитывание текста вслух вместо живого общения категорически недопустимо (исключением являются дословные цитаты). А живое общение доступно только тогда, когда есть интерес выступающего к обсуждаемой теме. Если докладчик говорит о том, что ему самому не доставляет удовольствия и является неинтересным, то это его отношение к обсуждаемой теме немедленно передастся и слушателям.

Таким образом, презентация требует тщательной разработки и учета специфики обстоятельств. Навыки составления презентаций необходимо специально развивать. Всегда есть возможность сделать своё выступление ярким и запоминающимся. Презентация получится эффективной при должной подготовке, знании определенных принципов и при условии, если оратор глубоко знаком с темой, стремится оказать влияние на аудиторию и донести свои мысли.

### **Список использованной литературы**

1. Богова, М. Г. Презентационные умения как часть профессиональной компетенции специалиста / М. Г. Богова // *Замежные мовы*. – 2014. – № 1. – С. 26–30.

2. Ситникова, Т. В. Общие принципы построения эффективной презентации. Методические рекомендации / Т. В. Ситникова. – Железногорск-Илимский, 2008.

3. Гордина, Е. А. Эффективное проведение презентаций : учеб. пособие / Е. А. Гордина. – Новосибирск : НГУ-ЭУ, 2005.

**УДК 37.091.33:811'243:004.77**

**Е. В. Лисовая**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

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

### **О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В данной статье рассматриваются возможности использования Интернета в практике обучения иностранному языку. Автор описывает основные причины и преимущества использования интернет-ресурсов, предлагает несколько примеров учебных интернет-материалов.*

Интернет представляет собой всемирную информационную компьютерную сеть, объединяющую в единое целое множество компьютерных сетей, которые работают по единым правилам.

Возникновению Интернета предшествовало изобретение телеграфа, радио, телефона и телевидения. Творческое объединение достоинств этих технических средств привело, в конечном итоге, к созданию новой технологии использования информации, ее передачи и хранения.

Природа сети Интернет вытекает из познавательной и коммуникативной функций человеческой деятельности. В познавательном процессе информация в форме знания и в коммуникативном процессе информационная деятельность, как форма информационного взаимодействия, находятся в тесной взаимозависимости.

Обладая колоссальными информационными возможностями и не менее впечатляющими ресурсами, Интернет, в отличие от печатных изданий, телерадиовещания, способен донести до пользователя совокупность различных иллюстраций, видеоряда, текстовой и звуковой информации, и, как следствие, является не только неисчерпаемым источником дидактических материалов для учителей ИЯ, но и средством погружения в языковую атмосферу.

Среди основных причин целесообразности использования интернет-ресурсов для обучения иностранному языку можно назвать:

- 1) подлинность;
- 2) грамотность;
- 3) возможность интерактивного взаимодействия;
- 4) фактор живого языка;
- 5) расширение возможностей и разнообразие видов самостоятельной деятельности;
- 6) возможность самостоятельной практики для каждого студента.

Немаловажен и тот факт, что Интернет представляет собой не слишком дорогостоящий метод изучения иностранного языка, который удовлетворяет потребностям учащихся в мобильности и свободе. Интернет предоставляет возможность лицам, изучающим иностранный язык, взаимодействовать с носителями изучаемого языка до 24 часов в сутки, вводя тем самым учащегося в постоянный активный процесс изучения иностранного языка, а также позволяя ему самому выбирать время и место обучения [1, с. 104].

Что касается потенциальных возможностей использования интернет-ресурсов в процессе обучения ИЯ, то это может быть:

- 1) доступ к виртуальным библиотекам и средствам поиска информации;
- 2) средство общения на различных иностранных языках, позволяющее передавать тексты и изображения, а также озвучивать послания;
- 3) средство овладения письменной речью;

4) инструмент организации дистанционного обучения.

Применение интернет-ресурсов на уроке ИЯ помогает организовать индивидуальную и коллективную форму работы, совмещая функции средства коммуникации с информационной и технической поддержкой деятельности студента и преподавателя.

Неоспоримым преимуществом интернет-ресурсов является обеспечение преподавателя большим количеством обучающих ресурсов и аутентичных материалов как для отдельных студентов, так и для всей группы. Преподаватель может использовать как программы обучения в сети, имеющие материалы для обучения различным видам речевой деятельности, различным аспектам языка, так и самостоятельно отобрать материалы, которые могут быть адаптированы к определенным учебным задачам и конкретной группе студентов. Основными источниками качественных материалов можно назвать такие сайты, как EnglishClub, TeachingEnglish, располагающие огромной базой материалов и планов уроков для регулярного использования.

Также существуют различные средства массовой информации для изучения иностранного языка для родителей, студентов и учителей:

1. Отдел новостей для студентов, родителей и учителей.

Для студентов: свежие новости, новости науки, викторины и кроссворды.

Для учителей: ежедневные образовательные новости о партнерских программах, новости, архивы планов уроков, а также форум с преподавателями-коллегами на образовательных порталах и сайтах.

2. Новости онлайн: включая новости из Африки, Америки, Европы, Азии, Океании и других международных областей.

Международная служба BBC.

3. CELIA: компьютерные расширенные языковые архивы и инструкции.

4. Центр образовательных ресурсов.

5. Интернет-база данных кино.

При этом необходим строгий и критичный отбор интернет-материала для предоставления его учащимся в качестве обучающего контента. Данный материал должен соответствовать уровню владения языком, а также языковым потребностям обучающихся. При этом следует учитывать тот факт, что иностранный язык в социальных сетях и чат-группах имеет ярко выраженную разговорную направленность, используется носителями языка весьма свободно и нередко пестрит ненормативными выражениями.

Следующим преимуществом использования Интернета в практике преподавания иностранного языка является возможность для

преподавателя иностранного языка использовать интернет-ресурсы в целях повышения собственной языковой и методической компетенции, создания базы для обмена опытом с преподавателями из других учебных учреждений и стран, получения более обширного объема педагогического, методического и языкового материала. Интернет дает возможность знакомства с носителями языка, обсуждения текущих профессиональных вопросов, а также возможность дистанционного вступления в различные международные организации с целью заочного участия в разного рода мероприятиях [2, с. 268].

Далее приведем различные профессиональные журналы, а также журналы, представленные онлайн-версией в Интернете.

1. TESL-EJ – сосредоточивается на теории и практике преподавания языков.

2. Dangling Modifier – целью журнала является способствование обмену информацией, проведению дискуссий преподавателями вузов разных стран.

3. Language Awareness – сосредоточивается на теоретических и практических вопросах методики преподавания иностранных языков.

4. Язык, Учащийся & Технология – журнал, специализирующийся на методических материалах для педагогов, преподающих иностранный язык как второй.

5. CALL-EJ онлайн – журнал, специализирующийся на машинном языке.

6. Kairos – журнал о компьютерном письме.

Преподаватели могут также присоединиться к международным организациям, чтобы поддерживать тесные профессиональные контакты с коллегами из других стран, быть в курсе появления новых образовательных технологий, а также совершенствоваться в плане методики. Среди наиболее авторитетных назовем:

1. Британский Совет – самая известная государственная организация, занимающаяся распространением английского языка и британской культуры по всему миру – <http://www.britishcouncil.ru/>.

2. Международная ассоциация преподавателей английского языка (IATEFL) – одно из крупнейших сообществ преподавателей английского языка в мире, поддерживаемое Британским Советом. Она проводит очень влиятельную ежегодную конференцию IATEFL, а также множество семинаров и симпозиумов – <http://www.iatefl.org/index.php>.

3. Европейская Ассоциация Международного образования – организация, работающая в области международного обмена и повышения квалификации – <http://www.eaie.org/>.

4. Американские советы по международному образованию – крупнейшая американская государственная организация, которая занимается продвижением американской культуры и английского языка за рубежом – <https://www.americancouncils.org/>.

Посредством Интернета преподаватели получают информацию относительно издания материалов, касающихся вопросов преподавания иностранных языков. Различные издатели, такие как Лонгман или издательство Оксфордского университета, публикуют каталоги своих публикаций на веб-сайтах.

Еще одним преимуществом использования Интернета как средства обучения иностранному языку, является возможность создания активных условий для внутренней мотивации, присущей конкретной личности и связанной с содержанием обучения. Оно обеспечивает творческое отношение к усваиваемым знаниям, познавательный интерес, снятие эмоциональной напряженности.

Интернет способствует развитию интеллектуальных умений, которые необходимы для овладения иностранным языком, среди которых:

1. проектировочные умения, включающие действия, направленные на решение конкретных задач по овладению каждым видом речевой деятельности;

2. познавательные умения, связанные с процессом поиска, обобщения, соотнесения новой информации, ее использования в новой ситуации.

Учитывая важную роль Интернета в современной жизни каждого человека, использование Интернета в практике преподавания иностранных языков неизбежно. Использование инновационных технологий, таких как Интернет и сетевые ресурсы, также является мотиватором интеллектуального развития учащихся в образовательном аспекте.

Таким образом, достоинствами Интернета является практически неограниченный объем материала, что дает возможность выбора и экспериментирования, а также использование возможностей электронного текста (поисковых программных сетей, коррекции текста), других служб Интернета (электронная почта, странички объявлений, электронные конференции и т. д.).

В результате проведения уроков с использованием материалов Интернета повышается интерес к изучению ИЯ. При этом приобретается и развивается способность к межкультурной коммуникации. Урок ИЯ по-прежнему остается обучающим, воспитывающим, но использование интернет-ресурсов становится необходимым элементом урока, обеспечивающим общедоступность и быстрое получение информации.

## Список использованной литературы

1. Интернет в гуманитарном образовании : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е. С. Полат. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 272 с.

2. Преподавание в сети Интернет : учебное пособие / отв. редактор В. И. Солдаткин. – М. : Высшая школа, 2003. – 792 с.

УДК 37.091.3:811'271.1'243

**Ю. Ю. Любкина**

*(МГЛУ, Москва)*

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

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*В статье констатируется важность принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности при обучении иностранным языкам. Рассматривается ситуация применения этого принципа в процессе обучения иноязычному чтению. Выделяются этапы обучения чтению на уроке, описываются упражнения, в частности «метод мозаики» (Jigsaw reading), позволяющие сочетать, прежде всего, чтение и говорение.*

В ходе своего развития и совершенствования методика преподавания иностранных языков всё более важное значение придает принципу взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Данный принцип подразумевает одновременное формирование всех четырех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма) в рамках их определенного последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений [1, с. 36].

Реализация этого принципа в процессе обучения чтению предполагает, что чтение рассматривается не как обособленная составляющая, а, напротив, во взаимодействии с другими видами речевой деятельности. Один из элементарных примеров комплексного сочетания видов речевой деятельности при работе с текстом для обучения чтению был представлен Дугласом Брауном в одной из его работ

[2, с. 232]. Согласно Д. Брауну, урок чтения может включать в себя следующие этапы:

1. Устное обсуждение или дискуссию по теме, затронутой в тексте, который учащимся предстоит прочитать.

2. Прослушивание записи лекции или других аудиоматериалов по теме, которая будет затронута в тексте.

3. Чтение текста с предварительно поставленной целью (изучающее чтение, ознакомительное чтение и т. д.).

4. Написание краткого конспекта или резюме прочитанного текста.

Считается, что подобное сочетание видов речевой деятельности в рамках одного занятия моделирует реальное использование языка в жизненных ситуациях и помогает учащимся лучше понять, как, казалось бы, разные виды речевой деятельности могут быть связаны, и как они работают вместе для достижения поставленной цели. Более того, подобные занятия усиливают мотивацию учащихся и требуют от них большей активности, чем занятие, основанное исключительно на чтении текста.

Однако стоит заметить, что из-за временных ограничений, особенностей курса и изучаемой темы преподавателю зачастую бывает сложно включить в один урок чтения упражнения, направленные на формирование всех четырех видов речевой деятельности. В таких случаях рекомендуется сочетать не все, а лишь некоторые из них. Ниже мы рассмотрим примеры заданий, подразумевающих сочетание двух видов из четырех, одним из которых во всех случаях является чтение текста.

Сочетание чтения и говорения является, пожалуй, самым распространенным и, как правило, используется преподавателями для контроля понимания прочитанного материала. Наиболее типичным видом работы является обсуждение темы текста перед чтением и более развёрнутая дискуссия после его прочтения. Обсуждение может проходить как фронтально, так и в малых группах или в парах, в зависимости от количества учащихся, их активности и учебного времени.

Однако подобный тип работы далеко не единственный. Устные ответы на вопросы по прочитанному тексту или его групповое обсуждение хорошо знакомы учащимся и не всегда способны достаточно их мотивировать. Существует ряд более оригинальных упражнений, которые за счет своей новизны вызывают намного больший интерес и более активное участие обучающихся.

Одним из таких упражнений является *Jigsaw reading* («метод мозаики»), разработанный профессором Эллиотом Аронсоном в 1978 г. Для данного упражнения преподаватель выбирает несколько

взаимосвязанных текстов или несколько частей одного большого текста и, разделив учащихся на группы, дает каждой из них один из текстов [3, с. 209]. Смысл упражнения в том, что, имея лишь одну часть текста, учащиеся не могут понять его основную мысль, сюжет или выполнить поставленную преподавателем задачу.

Для успешного выполнения задания участникам каждой группы придется общаться между собой и с другими группами, пытаясь выяснить информацию, которой не хватает в их тексте. Так, например, каждая группа может получить информацию об одной из знаменитостей, получивших Оскар в 2000 году, и таблицу, в которую необходимо вписать имена всех знаменитостей, номинацию, в которой они победили, и некоторые другие детали. Для выполнения задания группе нужно не только внимательно изучить собственный текст, но и пообщаться со всеми другими группами и полностью заполнить таблицу.

Таким образом, *Jigsaw reading* включает в себя активную работу с текстом, устный обмен информацией и совместное решение определенной проблемы. Обмен информацией мотивируется наличием информационных пробелов, которые каждая группа может восполнить, только взаимодействуя с другими группами.

Сочетание чтения и письма на занятиях, предусматривающих работу с текстом, тоже достаточно распространено. Важно отметить, что письменные работы, основанные на ранее прочитанном тексте должны стимулировать учащихся создавать собственные письменные речевые высказывания, а не просто цитировать предложения, вырванные из контекста, т. к. последнее несколько не гарантирует понимание прочитанного. Кристин Наттэлл предлагает использовать упражнения, которые подразумевают использование обучающимися информации, полученной из текста, для создания чего-то нового и напрямую не связанного с прочитанным текстом. В своей книге она приводит несколько примеров подобных упражнений [3, с. 204]:

1. Составьте туристическую брошюру о месте, описанном в прочитанном Вами тексте.

2. Разработайте сценарий документального фильма, освещающего события, описанные в тексте.

3. Напишите докладную записку от лица какого-либо государственного служащего (санитарный врач, депутат и т. д.) с конкретными предложениями по исправлению проблем, описанных в прочитанном Вами тексте.

4. Опишите правила игры, в которую играют дети в тексте.

5. Прочитайте несколько свидетельских показаний и отметьте, чем они различаются. На их основе напишите полицейский отчет,

представив Вашу собственную версию событий. Постарайтесь объяснить расхождение в свидетельских показаниях.

6. История, которую Вы прочитали, рассказана с точки зрения Джейн. Напишите рассказ о том же событии, но с точки зрения её матери.

7. С кем из сестер, о которых Вы только что прочитали, Вам больше хотелось бы подружиться? Почему? Дайте аргументированный письменный ответ.

Многие из приведенных выше заданий могут быть успешно использованы не только для индивидуальной работы, но и для работы в группе. В таком случае, созданию письменного высказывания предшествует групповая дискуссия. Задача преподавателя в этом случае заключается в контроле обсуждения и в создании атмосферы, в которой поощряется использование исключительно иностранного языка. Таким образом, на уроке в тесной взаимосвязи будут формироваться умения нескольких видов речевой деятельности: чтения, говорения и письма.

Упражнения в чтении могут сочетаться и с упражнениями в аудировании. Следует отметить, что и чтение, и аудирование являются рецептивными видами речевой деятельности [4, с. 136], и их сочетать сложнее. Чаще всего это применяется для того, чтобы развить скорость чтения у медленных чтецов. Более того, подобное взаимодействие чтения и слушания может способствовать получению большего удовольствия от чтения [3, с. 203].

Если учащиеся сами читают медленно, возможность следить глазами за текстом, который читает профессионал, со временем может улучшить их собственные умения чтения. Для очень медленных чтецов желательно подготовить аудиозаписи с медленной начиткой текста, т. к. изначально им будет сложно успеть за текстом, который произносится с нормальной скоростью. Со временем скорость можно увеличивать, постепенно приближая ее к естественной скорости чтения.

Пробудить интерес к чтению и получить от него удовольствие можно с помощью качественных аудиокниг. Разнообразие голосов, акцентов и интонационных рисунков позволяет не только заинтересовать слушателя, но и в какой-то мере улучшает его собственные умения аудирования, говорения и чтения.

Следует заметить, что комплексный подход к обучению чтению может осуществляться не только при интенсивном чтении текста на уроке, но и в случае чтения экстенсивного (в терминологии зарубежных специалистов). При экстенсивном чтении обучающийся самостоятельно читает большие объемы текста в комфортной для него обстановке и в комфортном темпе. Чаще всего в данном случае речь идет об ознакомительном чтении, и основной целью является получение

удовольствия от прочитанного. Поэтому учащиеся могут самостоятельно выбирать тексты для экстенсивного чтения, основываясь на собственных интересах [5, с. 43].

Экстенсивное чтение может являться частью особого курса чтения. В этом случае преподаватель и учащиеся заранее решают, каким будет конечный результат их работы. Он может быть представлен либо в виде упражнения, развивающего письменную речь (читательский дневник, письменное резюме, критический отзыв, аннотация, собственная версия концовки прочитанной истории, и т. д.), либо в виде упражнения, направленного на создание устного высказывания (устный доклад о книге, дискуссия среди учащихся, прочитавших одну и ту же книгу или книги по одной теме, и т. д.). Таким образом, экстенсивное чтение тоже может быть использовано как основа для развития умений и навыков других видов речевой деятельности.

Сегодня взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности получило широкое распространение в практике обучения иностранным языкам. Текст уже давно не используется исключительно для развития навыков и умений чтения. Комплексное сочетание видов речевой деятельности возможно и при интенсивном, и при экстенсивном чтении. В любом случае это способствует повышению активности учащихся на занятии и готовит их к использованию языка в реальных жизненных ситуациях, где разные виды речевой деятельности всегда тесно взаимосвязаны.

### **Список использованной литературы**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Brown, D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy / D. Brown. – Pearson Education ESL, 2007. – 569 p.
3. Nuttall, C. Teaching Reading Skills in a foreign language / C. Nuttall. – Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2000. – 274 p.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
5. Aebbersold, J. A. From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms / J. A. Aebbersold, M. L. Field. – Cambridge University Press, 1997. – 263 p.

**А. И. Ляшенко**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

*Научный руководитель: ст. преподаватель Н. В. Томашук*

## **МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Статья посвящена рассмотрению кейс-технологии как средства обучения иностранному языку. В данной статье выделяются виды кейсов, которые могут использоваться с учебными целями, а также рассматривается методика организация обучения на основе метода конкретных ситуаций.*

Проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов является одной из новых форм эффективных технологий обучения. Кейс – это описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Возможность оптимально сочетать в себе и теорию, и практику является преимуществом кейсов, что представляется довольно важным во время подготовки будущих специалистов.

Принцип метода кейс-технологии заключается в формировании у обучаемых собственного видения проблем и путей их решения, а также выработке умения обсуждать ситуацию со своими коллегами. Для всего этого необходимо наличие у обучаемых навыков самостоятельной работы, а также достаточно высокого уровня знаний и умений.

Создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни является особенностью кейс-технологии, применяемой на уроках английского языка. Непосредственная цель данного метода – выработать практическое решение проблемы, возникающей в определенной учебной ситуации, путем ее анализа совместными усилиями группы обучаемых, окончание процесса – оценка предложенных решений и выбор наилучшего в контексте поставленной проблемы.

Кейсы классифицируются по различным признакам. Сложность кейсов является одним из широко используемых подходов к их классификации.

При этом различают:

а) иллюстративные учебные ситуации.

Целью таких кейсов является обучение алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации на определенном практическом примере.

б) учебные ситуации.

Кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы. Цель данного кейса – определение ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме.

в) учебные ситуации

Кейсы без формирования проблемы. Здесь проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т. д. Целью такого кейса является выявление проблемы самостоятельно, указав при этом альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов.

г) прикладные упражнения

В них описывается конкретная сложившаяся ситуация и предлагается найти пути выхода из нее. Цель данного кейса – поиск путей решения проблемы [1, с. 27].

Кейс-метод может быть успешно использован на занятиях по иностранному языку, так как данный метод охватывает все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование. У обучаемых появляется реальная возможность общения на иностранном языке в процессе взаимодействия с другими участниками и преподавателем.

При использовании кейс-метода при изучении иностранного языка у обучаемых:

- повышается уровень знания иностранного языка в целом. (использование терминов, фразеологизмов, идиом и т. д. и их понимание более эффективно, чем простое их заучивание, так как требует умения их использовать);

- развивается творческое мышление, заставляя думать на языке;

- развиваются навыки проведения презентации (умение публично представить свою работу на иностранном языке); умение вести дискуссию, формировать вопросы, аргументировать ответы, что способствует развитию речи;

- совершенствуются навыки чтения на иностранном языке и обработки информации;

- развиваются навыки работы в команде [2, с. 27].

Для применения кейс-технологии в первую очередь необходимо создать сам кейс. Как правило, он состоит из трех основных компонентов:

- вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса;

- описание конкретной ситуации;

- задания к кейсу.

Организация обучения на основе метода конкретных ситуаций включает в себя несколько этапов:

1) Подготовительный этап (до начала занятий).

Цель этапа: конкретизировать цели и разработать конкретную ситуацию и ход занятия.

Необходимо заранее осуществить ознакомление обучаемых с материалом кейса и следующий за ним анализ. Это можно проделать в виде самостоятельной работы за несколько дней до обсуждения кейса. Однако период времени, отводимый на подготовку, определяется непосредственно видом, сложностью и объемом кейса.

2) Ознакомительный этап (во время занятия).

Цель этапа: вовлечение в анализ реальной ситуации, выбор оптимальной формы преподнесения материала для ознакомления.

Обсуждение небольших по объему кейсов может входить в образовательный процесс, в результате чего, у обучаемых есть возможность знакомиться с ними прямо во время занятий. Однако важно, чтобы ученики обладали теоретическими знаниями, на которых строится кейс. При организации обсуждения можно использовать один из следующих видов дискуссии:

– преподаватель-ученик: «перекрестный допрос». Во время такой дискуссии с помощью ряда вопросов рассматриваются высказывания, рекомендации и позиция. Логика утверждений подвергается детальному исследованию.

– преподаватель-ученик: «адвокат дьявола». Как правило, данная дискуссия проводится между учеником и учителем, но могут быть задействованы и другие ученики. Преподаватель берет на себя роль непригодного для защиты человека, т. е. того, чья «вина» очевидна, а ученик занимает позицию адвоката.

– преподаватель-ученик: гипотетический формат. Этот вид дискуссии сходен с предыдущим, однако различие заключается в том, что преподаватель излагает гипотетическую ситуацию, которая выходит за рамки позиции ученика. Ему же, в свою очередь, необходимо оценить представленную гипотетическую ситуацию. В ходе дискуссии ученики должны быть готовы изменить свою позицию.

– ученик-ученик: конфронтация и/или кооперация. Данная дискуссия ведется между обучаемыми. Здесь возможно как сотрудничество, так и конфронтация. Например, один одноклассник может оспаривать позицию своего товарища, предоставляя новую информацию. Дух кооперации и позитивной конфронтации позволит учащимся получить больше знаний и опыта.

– ученик-ученик: «играть роль». Преподаватель просит одного обучаемого принять на себя определенную роль и взаимодействовать со своими одноклассниками в течение всей дискуссии, не выходя из этой роли.

– учитель-класс: «безмолвный» формат. Преподаватель задает одному или нескольким обучаемым по отдельности вопрос. Если обучаемый не смог дать на него ответ, то преподаватель «переадресовывает» вопрос всему классу. В результате чего необходимый ответ находится усилиями всех учащихся. Дискуссии в таком кейс-методе отводится центральное место. Но она будет плодотворна только при условии, что обучаемые умеют мыслить самостоятельно, правильно и аргументированно излагать свои мысли. Также немаловажную роль играет и педагогическое руководство дискуссией. Преподаватель может играть как активную, так и пассивную роль [3, с. 22].

### 3) Аналитический этап (начало обсуждения кейса).

Цель этапа: проанализировать кейс в группе и выработать решение.

В процессе обсуждения кейса преподаватель, как правило, старается воздержаться от ответов на вопросы. Вместо этого он задает вопросы аудитории и позволяет учащимся самим отвечать на них. В процессе обсуждения завязывается дискуссия. Кейс-технология делает основной акцент на самостоятельное мышление обучаемых, способность доносить свои мысли до аудитории и конструктивно отвечать на критику своих оппонентов.

### 4) Итоговый этап (презентация групповых решений).

Цель: представить и обосновать решение/выводы группы по кейсу [4, с. 62].

На основе небольших кейсов во время занятий по иностранному языку можно обучать высказывать свою точку зрения, вести дискуссию, доказывать и возражать. Презентация решения может быть представлена как в устной, так и в письменной форме. После устной презентации учитель организует обсуждение выступления и с помощью вопросов направляет его в нужное русло. На этом этапе анализируется совместная деятельность. Основной задачей такой деятельности является получение образовательных и учебных результатов работы с кейсом, анализ эффективности организации урока по иностранному языку, постановка задач для дальнейшей работы. Преподаватель завершает дискуссию, анализирует процесс обсуждения ситуации и работу всех подгрупп.

Метод кейсов предоставляет обучаемым отличную возможность творчески применять пройденный языковой материал на базе своих

знаний и позволяет им адаптироваться к реальным и потенциально возможным ситуациям. Применение кейсов должно быть методически, информационно, организационно и педагогически обоснованным и обеспеченным. Бесспорно, функциональное поле кейсов открывает широкие возможности для использования и дополняет традиционные классические методы обучения иностранному языку.

### **Список использованной литературы**

1. Гейхман, Л. К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л. К. Гейхман. – Пермь : Изд-во ПГТУ. – 2006. – С. 25–32.

2. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М. : Академия. – 2008. – 368 с.

4. Земкова, А. С. Использование кейс-метода в образовательном процессе. / А. С. Земкова. – 2008. – № 8. – С. 22–27.

3. Андюсев, Б. Е. Кейс-технология – инструмент формирования компетентностей / Б. Е. Андюсев. – 2010. – № 4. – С. 61–65.

**УДК 37.091.33-028.17:811'243**

**О. И. Мартихина**

*(МГОУ, Москва)*

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

### **КЛАССИФИКАЦИЯ УПРАЖНЕНИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ**

*Обучение аудированию начинается с первых дней изучения английского языка и предполагает обязательное использование различных упражнений, направленных на понимание содержания и умения выразить свою точку зрения на иностранном языке. Упражнения стимулируют развитие слуховой памяти, дают возможность овладеть звуковой стороной языка, способствуют усвоению лексического состава языка и его грамматических структур.*

Аудирование является очень сложным видом речевой деятельности. Восприятие иностранной речи на слух представляет трудность для учащихся, даже если большинство слов, которые они слышат, им знакомо из обучения чтению. Поэтому необходима система упражнений для обучения учащихся аудированию.

Система упражнений – это организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых трудностей в различных видах речевой деятельности. Основными компонентами являются упражнения для снятия лингвистических трудностей аудирования и формирования навыков и умений [1, с. 59].

Специальные речевые упражнения нацелены только на развитие умения аудирования и не имеют попутных целей (закрепление лексики, грамматики и т. д.). Они проводятся для того, чтобы учащиеся научились использовать подготовленные образцы в речевом синтезе, узнавать и понимать известные конструкции в разнообразном окружении. При выполнении этих упражнений следует избегать перевода. Они могут сопровождаться анализом, но это будет только логический анализ, помогающий осмыслить содержание. Упражнения могут быть направлены на восприятие общего смысла высказывания или на выделение отдельных смысловых групп, но всегда они нацеливают слушающего на содержание речи и проводятся только на связанном материале.

В число речевых специальных упражнений входят упражнения, развивающие умение соотносить часть и целое в процессе слухового восприятия, находить в речи главную мысль, основное содержание, обращать внимание на заранее указанный отрезок речи, понимать целое, независимо от отдельных трудных для понимания частей (слов и предложений), догадываться о назначении отдельных элементов на основе понимания целого, т. е. использовать языковую и логическую догадку в процессе слухового восприятия [2, с. 112].

Неспециальные упражнения направлены на обучение не только аудированию, но через него и говорению, чтению, письму. Цель этих упражнений – обучать аудированию как средству обучения другим видам речевой деятельности. К этим упражнениям относятся следующие:

1) Упражнения для обучения восприятию диалогической речи «со стороны»:

- прослушайте диалог, составьте аналогичный на ту же тему;
- прослушайте начало диалога, составьте его окончание;
- прослушайте фонозапись (кинофрагмент), перескажите разговор действующих лиц;

– прослушайте диалог записанный на грампластинку, перескажите его в форме монолога (прокомментируйте его, дайте характеристику одному из действующих лиц, подберите к нему заголовок и объясните его) и т. д.;

– найдите место, где можно и нужно вмешаться в разговор с целью уточнить какое-либо сообщение;

– выделите новую для вас информацию;

– выскажите свое мнение о логичности построения диалога товарищей;

– озаглавьте (укажите) тему беседы;

– добавьте информацию для собеседников А и Б.

2) Упражнения для восприятия диалоговой речи при участии в диалоге:

– прослушайте ряд вопросов, записанных на пленку. Дайте развернутые ответы в отведенной для этого паузе;

– прослушайте начало диалога (полилога), продолжайте его в парной работе;

– по мере восприятия диалога в фонозаписи (или фрагмента кинофильма), замените реплики одного из действующих лиц синонимическими выражениями. Воспроизведите потом диалог в новом варианте в парной работе и т. д.

3) Упражнения для обучения восприятию монологической речи:

– прослушайте текст, ответьте развернуто на вопросы;

– воспроизведите прослушанное с некоторым видоизменением конца (начала, середины и т. д.);

– просмотрите фильм (диафильм), объясните его основную идею;

– выделите в речевом сообщении куски и озаглавьте их;

– прослушайте текст, составьте рецензию на него, используя следующий план:

а) тема сообщения, б) действующие лица, в) краткое изложение содержания, г) основная идея, д) оценка прослушанного [3, с. 44].

Упражнения, используемые при развитии умений в области аудирования, делятся на четыре группы:

I. Подготавливающие к восприятию текста.

II. Сопровождающие слуховое восприятие текста.

III. Базирующиеся на прослушанном тексте (репродуктивного или продуктивного характера).

IV. Закрепляющие и обобщающие знания после работы над прослушанным текстом.

Цель *первой* группы – мотивировать учащихся, снять трудности лингвистического и психологического характера, связать с восприятием и пониманием и дать определенные ориентиры для лучшего запоминания информации и ориентации в содержании и структуре. Для этого можно:

- 1) Сообщить, какой тип текста предстоит прослушать;
- 2) Сообщить значение незнакомых слов, важных для понимания содержания;
- 3) Показать фотографии, рисунки и т. д.;
- 4) Дать установку на быстрый темп речи и на понимание только основного содержания;
- 5) Дать сокращенный вариант аудиотекста или его транскрипцию;
- 6) Дать список ключевых фраз.

На предварительном этапе важно помнить, что задания не должны полностью раскрывать текст. Упражнения *первой* группы должны вызвать интерес и желание прослушать текст.

Упражнения *второй* группы дают установку и формулируют коммуникативную задачу. При первом восприятии текста необходимо понять основное содержание или выявить какую-нибудь информацию. Для этого нужно:

- 1) Определить тип текста;
- 2) Определить основную тему текста и сформулировать ее;
- 3) Ответить на вопросы к общему содержанию текста;
- 4) Соотнести иллюстрации с текстом, установив их последовательность или сделав соответствующий выбор;
- 5) Выбрать из предложенных ответов правильный и т. д.

Можно давать задания, выполняемые в процессе прослушивания (заполнение схем, таблиц; выбор из нескольких вариантов правильный; запись ключевых фраз или слов и т. п.).

*Третья* группа направлена на развитие у учащихся умений в той или иной степени комментировать, анализировать и воспроизводить услышанное. Это может быть:

- 1) пересказ текста;
- 2) продолжение текста устно или письменно;
- 3) комментирование того, что было интересно или значимо для ученика;
- 4) оценка событий или поступков героев с опорой на ключевые фразы;
- 5) ответы на вопросы с опорой на заполненную таблицу во время прослушивания.

*Четвертая* группа – это упражнения по комментированию, обсуждению прослушанного текста без опоры на него. Среди них могут быть:

- 1) дискуссии;
- 2) ролевые игры;
- 3) драматизация;
- 4) высказывание собственного мнения. [4, с. 92]

Используя упражнения при обучении аудированию, учитель имеет возможность вовлечь в работу всех учащихся одновременно и оценить результаты каждого, так как школьники записывают выполнение символами. Вместе с тем не следует забывать и о том, что тесты – более привлекательная и объективная форма контроля.

### **Список использованной литературы**

1. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М., 1991. – 222 с.
2. Бим, И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе / И. Л. Бим. – М., 1988. – 255 с.
3. Щукин, А. Н. Методика использования аудио-визуальных средств / А. Н. Щукин. – М., 1981. – 129 с.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.

**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*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье дана оценка действующего содержания обучения английскому языку студентов начальных курсов вузов экономического профиля. Дается краткая характеристика наиболее популярных*

*Интернет ресурсов (BBC Talking Business; Khan Academia; Coursera и Academic Earth). Приводится описание образовательных результатов, достигаемых в процессе их включения в систему подготовки студентов-экономистов разных специальностей как теоретических, так и прикладных.*

Развитие иноязычной устной речи является неотъемлемой частью содержания обучения студентов-экономистов. В рамках изучения экономики особый интерес представляет обучение английскому языку – языку экономической науки: на нем изложено большинство современных экономических теорий. Однако их перевод на русский язык порой искажает основные понятия и впоследствии затрудняет понимание студентами основ будущей профессии.

Развитие устной английской речи у студентов теоретических профилей экономики способствует экспансии отечественной мысли за рубеж (через возможное увеличение количества студентов, участвующих в международных конкурсах и выступающих на международных конференциях). Владение устной английской речью студентами, заинтересованными в практическом применении экономических знаний (в связи с работой в корпорациях или фирмах), позволяет по окончании университета:

- получить опыт работы в ведущих корпорациях, функционирующих как за рубежом, так и на территории России (без знания английского языка кандидатуры соискателей не рассматриваются);

- расширить рынки сбыта отечественной продукции через налаживание международных связей, реализацию и поставку товаров и услуг иностранным партнерам.

В результате владение устной английской речью оказывает положительное воздействие как на реализацию карьерных планов отдельной личности, так и на имидж всего государства. Последнее осуществляется в ходе развития партнерских отношений отечественных компаний с иностранными фирмами в процессе международной торговли, а также активного участия российских экономистов-теоретиков в мировом наукопроизводстве. Таким образом, необходимость обучения будущих специалистов основным навыкам и умениям устного иноязычного общения не вызывает сомнений. Данные навыки и умения необходимы им в процессе ведения переговоров, деловых встреч с работодателями и зарубежными партнерами, а также обсуждения с коллегами теоретических идей, экономических гипотез и выкладок.

В современных реалиях обучение устной иноязычной речи в ведущих вузах страны экономического профиля происходит в основном

на базе учебников. Однако некоторые курсы предполагают использование видеоматериалов и аудиоподкастов. Например, в программе подготовки студентов экономического факультета первого и второго курса ГУ-ВШЭ предусмотрено два курса языковой подготовки: общий курс и язык специальности (бизнес-английский) [1, с. 10]. В общем курсе прорабатывается материал культурологического характера и привлекаются различные видео- и аудио- материалы. В курсе, связанном со специальностью, студенты усваивают основные понятия и речевые конструкции, типичные для ситуаций профессионального общения экономистов. Однако в этом курсе обучение иностранному языку происходит, как правило, на базе печатного текста, на основе которого студенты готовят свои сообщения, доклады и проекты.

На наш взгляд, в программу языковой подготовки студентов-экономистов с самого начала следует включать профессионально-ориентированные видео- и аудиоматериалы, широко привлекая в этих целях интернет-технологии. Это связано с тем, что не все студенты способны усваивать материал, опираясь исключительно на печатный текст. Существуют разные типы восприятия информации, в зависимости от которых люди делятся на аудиалов, кинестетиков и визуалов. Например, аудиалы и визуалы лучше запоминают информацию, если им предъявлять видео- и аудиоматериалы.

Сеть Интернет является одной из самых развитых мультимедиа-сред, позволяющей осуществлять синхронное и асинхронное обучение студентов, предоставляя инструменты для создания и доставки курсов, уроков и материалов на основе интернет-технологий [2, с. 111]. На сайтах размещены многочисленные интернет-ресурсы, среди которых имеются экономические видео- и аудиоресурсы, разработанные специалистами ведущих университетов мира. Рассмотрим для примера четыре из них: 1) BBC Talking Business; 2) Khan Academia; 3) Coursera, 4) Academic Earth.

Ресурс *BBC Talking Business*, целью которого является обучение студентов языковым средствам и приемам, необходимым для ведения бизнес-диалогов, бизнес-монологов и бизнес-переговоров. Данный курс актуален для студентов-практиков экономических факультетов. Его материалы можно использовать на аудиторных занятиях, предварительно предложив студентам ознакомиться с ними самостоятельно.

Ресурс *Khan Academia* (<https://www.khanacademy.org>) принадлежит некоммерческой образовательной организации, основанной Салманом Ханом (выпускником Массачусетского Технического Университета и Гарварда). На сайте с помощью канала YouTube публикуются бесплатные короткометражные лекции (не более двадцати минут) на

английском языке, которые объединены в тематические разделы и включают как дополнительные практические задания, так и теоретические текстовые материалы.

На наш взгляд, данный интернет-ресурс органично впишется в содержание обучения устной иноязычной речи будущих экономистов-теоретиков на первом и втором курсе обучения. Особый интерес представляют разделы “Microeconomics” и “Macroeconomics”, в которых изложены основные теоретические вопросы с разбором релевантных примеров. Студенты получают возможность:

- закрепить изученные на аудиторных занятиях понятия и соотнести их с аналогичными категориями на родном языке;
- закрепить теоретические знания по центральным вопросам, изучаемых в рамках базового профессионального блока предметов;
- улучшить непосредственно навыки и умения аудирования;
- улучшить навыки и умения говорения, предоставляя возможность студентам обсудить на аудиторных занятиях содержание интернет-лекций, изложенных в них примеров и заданий.

Интернет-ресурс *Coursera* (<https://www.coursera.org>) включает полноценные курсы для изучения того или иного раздела экономической науки, разработанные ведущими вузами мира. При этом основным языком изложения материалов является английский. Студентами-экономистами могут быть рассмотрены как целые блоки, так и отдельные темы, соотносящиеся либо с действующей программой английского языка, либо с базовыми предметами специальности.

И, наконец, ресурс *Academic Earth* (<http://academicearth.org>) работает в аналогичном с предыдущем ресурсом режиме; на нем размещены видео-лекции из ведущих американских университетов, таких как: Массачусетский Технический Университет (MIT), Калифорнийский университет в Беркли, Гарвардский университет, Принстонский университет, и др.

Следует отметить, что, работая с подобными источниками информации, преподаватель должен отбирать те из них, которые соответствуют программным темам. При этом просмотр видеоматериалов и прослушивание аудиоподкастов с помощью интернет-технологий возможно проводить как во время аудиторной работы, так в процессе самостоятельной работы студентов. На наш взгляд, последний вариант работы с указанными выше источниками является более приемлемым в условиях дефицита аудиторного времени, отводимого на изучение иностранного языка. Например, на экономическом факультете

ГУ-ВШЭ из 152 учебных часов 80 часов выделяются на самостоятельную работу студентов. Кроме того, в ходе самостоятельной подготовки студенты имеют возможность повторно просмотреть видеозапись или прослушать аудиоподкаст, прочитать скрипт и выписать незнакомую лексику.

При работе на занятиях с использованием указанных интернет-технологий преподаватель может давать задания различного вида. Одним из традиционных видов задания является прослушивание видео- или аудиоматериала, а затем его воспроизведение и последующее обсуждение основных идей. Помимо этого, можно сначала попросить студентов объяснить, как они понимают определенные понятия в рамках заданной тематики (на основе уже имеющихся знаний, полученных при изучении базовых предметов специальности). А после этого просмотреть видео- или прослушать аудиоматериал, который ответит на вопросы, возникшие у студентов в процессе обсуждения (подобрать необходимый термин, корректно объяснить смысл законов экономики, формул, идей и т. д.).

В результате приобщения указанных интернет-ресурсов к вузовскому экономическому образованию, студенты аудиалы и визуалы получают дополнительную возможность разобрать непонятные вопросы по специальности, а также улучшить навыки аудирования. Кроме того, на практических занятиях студенты будут иметь возможность обсудить теоретические аспекты экономики на иностранном языке, а следовательно ощутить себя студентом иноязычной культуры (в нашем случае английской или американской).

В заключение отметим, что интернет-технологии не могут полностью заменить традиционные текстовые источники информации. Они могут служить дополнительным источником содержания обучения иностранному языку будущих специалистов экономического профиля.

### **Список использованной литературы**

1. Якушева, И. В. Программа дисциплины «Английский язык (для экономистов)» / И. В. Якушева, Е. Г. Тарева, Л. Б. Нефедова. – М. : НИУ ВШЭ, 2016. – 92 с.
2. Воевода, Е. В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам / Е. В. Воевода // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 110–114.

**О. М. Надысева**

(МГОУ, Москва)

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

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

*Статья посвящена особенностям обучения лексическому материалу учащихся в школе. Показано, что лексика является основополагающей частью любого иностранного языка, и усваиваться она должна только как средство общения и взаимодействия не только друг с другом, но и с учителем. Особенно подчеркивается, что все речевые действия учащихся должны быть направлены на реализацию определенных целей и мотивов общения, а также на решение коммуникативных задач при помощи различных лексических игр на занятиях.*

Лексика является важнейшим языковым аспектом, который необходим человеку для повседневного и профессионального общения как в устной, так и в письменной речи. Если человек не знает слов, то их использование становится невозможным, и из этого следует, что не может осуществляться передача необходимой информации между людьми. Между людьми не может быть никакого диалога. Также становится трудным читать на иностранном языке. Из вышесказанного мы можем сделать вывод, что именно лексика является важным аспектом в изучении иностранного языка в школе.

Е. М. Сахно пишет, что «уровень практического владения иностранным языком ... зависит от глубины сформированности лексической компетенции, а также является составной частью иноязычной коммуникативной грамотности» [1, с. 241]. Отсюда очевидно, что чем больше учащийся усвоил слов, то есть лексических единиц, тем активнее он будет участвовать в учебном общении, а в последующем и в реальном иноязычном общении. Он сможет быстро и качественно получать информацию из источников на изучаемом иностранном языке, в том числе легко читать необходимую информацию, общаться с людьми как посредством общения, так и с помощью письма.

Освоение слов является, пожалуй, наиболее трудоемким и сложным процессом при изучении иностранного языка: на это тратится более 80 % учебного времени. Как известно, при изучении

огромного количества иностранных слов именно память играет большую роль и является важным психическим процессом. Только от ее устойчивости зависит скорость запоминания и забывания полученной информации. Психологи отмечают, что каждый учащийся обладает своими индивидуальными особенностями в произвольной, произвольной, образной и логической видах памяти. Общеизвестно, что данные разновидности памяти направлены на специальную умственную обработку, восприятие, удержание и воспроизведение всего изученного материала.

Таким образом, работе с лексикой необходимо уделять большое внимание на каждом уроке. Учащиеся должны знать не только значение каждого изучаемого иностранного слова, но и его написание, а также правильное произношение. В наше время на уроках иностранного языка необходимо использовать коммуникативно-когнитивный подход. Для того, чтобы лексический материал усваивался не только эффективно, быстро, но и легко, данный подход предусматривает использование на уроках лексических игр, различных кроссвордов, фонетических зарядок с движениями, физкультурных минуток, которые создают положительную психологическую атмосферу во время учебного процесса.

Так, например, при изучении темы “Food” («Еда») можно провести известную игру «Съедобное-несъедобное». Игроки выстраиваются на некотором расстоянии от водящего, которым может быть не только учитель, но и выбранный ученик из класса. Водящий бросает каждому игроку по очереди мяч, называя при этом на русском языке что-то съедобное или что-то несъедобное. Если назван съедобный предмет, то игрок должен поймать мяч, перевести слово на изучаемый язык и сделать шаг вперед, а если несъедобный – игрок мяч не ловит и переводит лексическую единицу. Если перевод слова верный, то учащийся также делает шаг. Если игроки ошибаются, они остаются на месте. Побеждает тот, кто первым доходит до водящего. Также можно играть в данную игру, не покидая своих мест. В данном варианте игры, если игрок сделал всё правильно, то он зарабатывает один балл, а если неправильно, то не получает баллов. Выиграл тот, кто получил наибольшее количество баллов.

Для формирования лексических навыков можно также проводить игру “Relay” («Передача»). Учащиеся делятся на две команды. Доска делится на две половины. Для каждой команды предназначена своя половина доски. На каждой стороне учитель пишет в столбик изученные лексические единицы. Набор слов должен быть одинаковым, а последовательность разная. Слова могут быть написаны на

родном языке, тогда участники по очереди подходят к доске и пишут соответствующий вариант на изучаемом иностранном языке напротив каждого русского слова. Слова могут быть также написаны на иностранном языке, тогда ученики записывают русский эквивалент иностранному слову. У каждого ученика есть одна возможность выйти к доске и написать перевод слова. Если один из участников заметил ошибку, то он может израсходовать свой подход к доске на исправление этой ошибки, но тогда другое слово написать не сможет. Побеждает та команда, которая правильно перевела большее количество слов.

Закрепление орфографического навыка можно провести при помощи игры “Sending a telegram” («Отправь телеграмму»). Класс делится на две или более команд. Выбирается водящий, которым может быть как ученик, так и учитель. Водящий посылает «телеграмму», т. е. говорит слова по буквам, делая паузы после каждого слова. Команды должны записать слова и затем прочитать предложение. Выигрывает та команда, которая правильно выполнила оба задания.

Изучение лексики означает, что любое вводимое слово должно быть значимым для коммуникации обучающихся друг с другом и вступать в семантические и грамматические связи с другими словами. Как утверждает Е. И. Негневицкая, «сразу после введения слова необходим переход к действию с ним», при этом «речевое действие означает построение высказывания». Но построение высказывания лежит уже в области грамматики [2, с. 77]. Следовательно, освоение лексического материала в отрыве от грамматики невозможно.

Основная задача учителя заключается в том, чтобы помочь учащимся осознать, что лексика нужна им для общения. На примерах из родного языка дети осознают важность слова (группы слов) для передачи того или иного коммуникативного намерения. В реальном общении употребление слова всегда обусловлено мотивом и целью. Вследствие этого педагогу необходимо учитывать и мотивации ознакомления в целом, и мотивы каждого задания, и упражнения, направленные на организацию тренировки и применения лексического материала. В противном случае имеют место лишь формально выполненные операции, общение и взаимодействие не состоятся.

Поскольку по данным психолингвистических экспериментов слова проходят процесс обобщения и хранятся в памяти в виде групп, связанных по семантическим признакам, учащимся необходимо предлагать не изолированные по значению слова, а группы слов, обозначающих тот или иной кусок действительности (названия действий, животные, цвета, продукты, части тела, школьные принадлежности и др.).

Для этой цели могут подойти, например, фонетические упражнения на уровне предложения, которые помогают запоминать иностранные слова в определенном контексте (в определенном предложении), что упрощает запоминание лексики.

В процессе ознакомления с новыми словами полезно в виде игры в звукоподражание провести фонетическую зарядку, в которой отрабатываются звуки, содержащиеся в новых словах. Зарядка помогает запомнить произношение определенных звуков, учит различать похожие звуки. Ученик сразу же запоминает правильное произношение слова, что влияет на чистоту и правильность его речи. Подобные упражнения могут быть направлены также на формирование у учащихся ритмико-интонационных навыков в различных типах предложений: повествовательных, вопросительных, побудительных, сложноподчиненных и сложносочиненных предложениях. Фонетическая зарядка в целом оказывает огромное влияние на изучение иностранного языка. Ее преимущество состоит еще и в том, что она помогает более быстрому и лучшему усвоению и расширению лексического запаса, а также эффективному формированию грамматического навыка и развитию разных видов речевой деятельности.

Фонетические зарядки (упражнения) классифицируются по разным уровням: на уровне отдельных звуков, на уровне звукосочетаний. Для лучшего запоминания лексического материала, то есть лексики, используются упражнения на уровне слова и на уровне словосочетания.

После проведения фонетических зарядок следует перейти к действиям с соответствующими лексическими единицами. Если в основе ознакомления лежит проблемная история, то в основе тренировки лежит интересная для детей игра. Но прежде чем дети начнут строить фразы с новыми словами, нужно, чтобы слово прошло процесс интериоризации, который определяется как преобразование внешней деятельности во внутренний план сознания. То есть учащиеся должны запомнить слова и произносить их на уровне рефлексии.

Для этого учитель также может провести такую закрепляющую лексическую игру, как «Кто быстрее?». Ведущий называет предметы, находящиеся в кабинете, а также их свойства. Победителем становится учащийся, который быстрее дотронется до этого предмета. Подобную игру можно проводить с карточками. У каждого ученика должно быть несколько карточек по несколько темам. Ведущий, которым может быть не только учитель, но и ученик, называет предмет, а ученики показывают карточку, на которой изображено данное слово. Победил тот, кто показал первым соответствующую нужную карточку.

Нами было выявлено, что только ясная речевая перспектива обуславливает мотивацию и успешное овладение словарем. Для того, чтобы обучить словарной стороне речевых видов деятельности, необходимо чтобы учащиеся постоянно ощущали напряженность коммуникативных задач. Они должны понимать, что слова им нужны для общения, для выражения своих мыслей и их распознавания в иностранной речи других людей. Для достижения данной цели учителю на занятиях необходимо создавать психологическую атмосферу «погруженности в язык». Прямой путь добиться этого – говорить на иностранном языке, стимулировать высказывания учеников, вовлекать их в лексические игры, фонетические зарядки на иностранном языке, которые служат усвоению слов изучаемого языка. Ученики должны также не только говорить, но и писать на иностранном языке.

### **Список использованной литературы**

1. Сахно, Е. М. Психологические аспекты формирования лексической компетенции студентов-стоматологов / Е. М. Сахно, С. А. Логвина, Л. В. Ягенич // Наука и образование: современные тренды. Коллективная монография. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № VIII. – С. 240–247.
2. Негневицкая, Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1981. – 193 с.

**УДК 811.112.2'342.42**

**Н. С. Налегович**

*(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)*

*Научный руководитель: преподаватель Н. Е. Тихоненко*

### **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ НЕМЕЦКИХ СМЫЧНЫХ СОГЛАСНЫХ**

*В данной статье рассматривается методика формирования, развития и совершенствования слухо-произносительных навыков на примере немецких смычных согласных. Автор определяет цель и задачи обучения фонетике на начальном, среднем и старшем этапах, а также рассматривает основные этапы формирования*

*слухо-произносительных навыков. Представленные упражнения направлены на дальнейшее развитие и совершенствование навыков произношения немецких смычно-взрывных согласных.*

Большую роль в развитии коммуникативной компетенции учащихся играют языковые навыки, на сформированности которых базируется речевая деятельность. К языковым навыкам относятся лексические, грамматические и фонетические навыки. При овладении иноязычной речью огромное внимание нужно уделить фонетическим навыкам, так как при их отсутствии либо несформированности ученик не сможет правильно понимать иноязычную речь, которая к нему обращена, а с другой стороны у него не будет возможности ответить собеседнику и поддержать беседу.

Фонетические навыки – это автоматизированные произносительные навыки, т. е. навыки произношения иностранных звуков и их сочетаний, правильного интонационного оформления синтаксических конструкций иностранного языка [1, с. 12].

Фонетические навыки можно разбить на две большие группы: слухо-произносительные и ритмико-интонационные. Под слухо-произносительными навыками понимают навыки фонемно правильного произнесения всех звуков в потоке речи, понимание всех звуков при аудировании речи других. Под ритмико-интонационными навыками подразумеваются навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и понимания речи других.

Все слухо-произносительные навыки, в свою очередь, делятся на:

– аудитивные, или слуховые, – это навыки, которые направлены на формирование действий и операций для узнавания отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений;

– собственно произносительные – это навыки, которые предполагают способность правильно артикулировать звуки и соединять их в более сложные системы: слова, словосочетания, предложения. Для этого нужно уметь правильно расставлять ударения, использовать паузы и интонацию [2].

Учителю очень сложно обучать иностранному языку, т. к. он не является носителем языка. Следует заметить, что ученикам также сложно овладеть каким-либо иностранным языком, когда они не погружаются в атмосферу реального иноязычного говорения. В связи с тем, что при обучении в школе сложно достичь безупречного фонетического оформления устной иноязычной речи, в практике преподавания действует принцип аппроксимативного обучения произношению, который заключается в формировании слухо-произносительных

навыков на уровне коммуникативно-достаточного приближения к норме. Без ущерба для общения в обучении допускаются фонетические погрешности, не изучаются некоторые фонетические трудности.

На начальных этапах обучения иностранному языку становление слухо-произносительных навыков включает: ознакомление со звуками, тренировку учащихся в их произнесении для формирования навыка, применение приобретенных навыков в устной речи и при громком чтении. Поэтому используются следующие организационные формы: хоровая, индивидуальная и парная. Хоровая работа позволяет увеличить время тренировки, т. к. каждый учащийся многократно произносит нужные звуки. Произнесение хором подчеркивает произносительные особенности звуков, делает их более наглядными, благодаря воспроизведению их всеми учащимися одновременно. Для усиления обращенности речи следует пользоваться также парной формой работы. По знаку учителя учащиеся поворачиваются друг к другу и попеременно произносят слова, словосочетания, предложения, содержащие усваиваемые звуки. Предметом тренировочных упражнений являются звуки и звукосочетания, содержащие более крупные единицы. Работа над произношением при этом проходит путь от слушания текста, произносимого учителем, к тексту, создаваемому учащимися. На данном этапе ученикам очень важно слышать образец произношения изучаемого звука изолированно, а также в потоке речи.

На среднем и старшем этапах обучения важно продолжать совершенствование сформированных фонетических навыков. Поэтому в начале каждого урока целесообразно проводить фонетическую зарядку в виде прочтения рифмовок, загадок, стихотворений. Контроль сформированности фонетических навыков осуществляется при выполнении речевых упражнений в аудировании, говорении и чтении вслух.

Для того чтобы приступить к произношению каких-либо звуков, сначала нужно изучить теоретически, как они произносятся. При введении иноязычных звуков можно использовать два способа: имитативный и аналитико-имитативный [3]. На среднем этапе обучения можно использовать имитативный способ, который заключается в демонстрации и воспроизведении звука. Что касается аналитико-имитативного способа, то его лучше применять для младших школьников. Этот способ включает в себя: объяснение артикуляции, имитацию, объяснение (это касается тех звуков, которые значительно отличаются от звуков родного языка) и анализ. Также характер объясне-

ния зависит от произносимого звука. Произношение смычно-взрывных звуков требует тщательной и многократной отработки, обычно эти звуки изучаются не первыми, так как их артикуляции достаточно сложная.

В немецком, как и в любом другом языке, есть гласные и согласные звуки. При формировании и развитии слухо-произносительных навыков наибольшую трудность вызывают те звуки, которые отсутствуют в русском языке, либо произношение которых в немецком языке существенно отличается от звуков русского языка. По способу артикуляции немецкие согласные бывают: смычные или смычно-взрывные, щелевые, смычно-щелевые, смычно-проходные, дрожащий. Смычно-взрывные звуки делятся на звонкие и глухие. К глухим относятся – [p], [t], [k], к звонким – [b], [d], [g]. При образовании смычных согласных органы речи оказываются сомкнутыми, а воздушная струя размыкает их. Так при произнесении [b], [p] смычку образуют губы, при произнесении [d], [t] смычка образуется при контактировании кончика языка с альвеолами, а при произнесении [g], [k] смычка образуется при соприкосновении задней спинки языка с мягким нёбом. Смычка разрывается потоком воздуха. При артикуляции глухих звуков смычка разрывается с особым шумом, придыханием. Поэтому немецкие звуки [p], [t], [k] произносятся с придыханием, что является существенным отличием от аналогичных русских звуков.

Глухие немецкие согласные [p], [t], [k] произносятся при сильном напряжении органов речи и сильном выдохе, так как они намного интенсивнее и сильнее, чем такие же русские звуки. В качестве примера для восприятия разницы в артикуляции звуков учитель может произнести следующие пары слов: русск. *пара* – нем. *Paar*, русск. *такт* – нем. *Takt*, русск. *карта* – нем. *Karte*. При тренировке звуков [p], [t] не стоит забывать о том, что эти звуки должны оставаться твердыми в любом положении. В процессе выполнения тренировочных упражнений нужно пытаться добиваться сильной придыхательности глухих звуков, иначе слово либо слог будут произнесены неверно. Чтобы достичь желаемого результата перед произнесением данных звуков нужно максимально глубоко вдохнуть, а произнося звуки интенсивно выдохнуть.

При произнесении звонких смычно-взрывных звуков вибрируют голосовые связки. Эти звуки состоят из звонкости и шума. Если сравнивать аналогичные русские взрывные звуки, то немецкие являются менее звонкими – русск. *билет* – нем. *Billet*, русск. *доктор* –

нем. *Doktor*. Но, например, в конце слова или морфемы звонкие смычные звуки произносятся глухо. Например: *ab[p]fahren, der Abend[t]*. Очень важно, чтобы при прослушивании образца ученики чётко слышали разницу в звучании немецкого и аналогичного русского звука. При этом учитель должен обратить внимание на схожие и отличительные моменты в работе органов речи при произнесении этих звуков.

После того, как ученики освоили произнесение звука изолированно, можно приступать к закреплению произносительных навыков уже в словосочетаниях и предложениях.

На самой последней стадии, стадии совершенствования произносительных навыков используются более сложные упражнения. На данном этапе можно использовать упражнения на сравнение глухих и звонких звуков, разница в их звучании в таких случаях слышится более отчетливо.

Приведём примеры упражнения для развития, закрепления и совершенствования навыков немецких смычно-взрывных согласных. Важным условием выполнения упражнений является эталон-образец: прочтение слов учителем или аудиозапись.

1. Прочитайте следующие слова. Обратите внимание на придыхание, при произнесении глухих взрывных звуков в ударной позиции в начале и конце слова:

<i>Der Tisch</i>	<i>das Kind</i>	<i>der Puder</i>	<i>der Pelz</i>
<i>tun</i>	<i>das Kino</i>	<i>der Preis</i>	<i>die Palme</i>
<i>der Teppich</i>	<i>der Künstler</i>	<i>kennen</i>	<i>das Tier</i>
<i>das Thema</i>	<i>kalt</i>	<i>die Tante</i>	<i>die Tat</i>

2. Прочитайте пары слов и сравните произношение глухих и звонких смычно-взрывных звуков:

<i>dann – die Tanne</i>	<i>der Greis – der Kreis</i>
<i>du – tun</i>	<i>die Gabe – die Kappe</i>
<i>danken – tanken</i>	<i>die Gabel – das Kabel</i>
<i>das Dorf – der Torf</i>	<i>die Grippe – die Krippe</i>
<i>denn – die Tenne</i>	<i>die Grenze – die Kränze</i>
<i>die Daten – die Taten</i>	<i>der Garten – die Karten</i>

3. Прочитайте группы слов только с одним ударным слогом. Обратите внимание на произношение смычно-взрывных звуков:

*Auf dem 'Bild, auf dem 'Dach, aus dem 'Buch, aus dem 'Dorf, aus dem 'Bad, dieses 'Denkmal, mit wenig 'Geld, das nächste 'Thema, viel 'Glück, auf seinem 'Platz, aus der 'Panne, aus der 'Pfanne.*

4. Произнесите звонкие смычно-взрывные звуки полувзвонко:

*Das Bad, das Blatt, das Brett, das Boot, das Brot, das Bier, das Bild, das Gift, das Gas, das Geld, das Glied, das Gut, das Gelb, das Glas, das Grab, das Dach, das Dorf, das Denkmal, aus Dresden.*

5. Прочитайте следующие скороговорки. Следите за правильным произнесением звуков:

*Die Katze tritt die Treppe krumm, krumm tritt die Katze die Treppe.*

*Wenn Grillen Grillen grillen, grillen Grillen Grillen!*

*Der Pralli prallt die Ralle bis die Schnalle knallt, bis die Schnalle knallt prallt der Pralli die Ralle.*

Следует сделать вывод, что произношение – базовая характеристика речи, основа для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения, так как нарушение фонематической правильности речи, неправильное интонационное оформление её говорящим ведет к недоразумениям и непониманию. Для достижения наилучших результатов следует постоянно и многократно повторять разнообразные упражнения. Для начала нужно разобраться с артикуляцией каждого звука и научиться произносить его по образцу изолированно, затем можно выполнять более сложные упражнения. Отработка каждого звука зависит от его сложности. При этом особое внимание нужно уделять звукам, которые отсутствуют или произношение которых существенно отличается от аналогичных звуков родного языка.

### **Список использованной литературы**

1. Шишкина, И. П. Методика преподавания немецкого языка / И. П. Шишкина. – М. : Дрофа, 2005. – 190 с.

2. Сайт работников дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ivalex.vistcom.ru/konsultac372.html>. – Дата доступа: 20.01.2017.

3. Филолингвия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://filolingvia.com/publ/96-1-0-174>. – Дата доступа: 25.12.2016.

**М. Х. Насср**

(МГПУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. В. Харламова*

## **ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С СОЦИАЛЬНЫМИ СЕТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье анализируется проблема использования в обучении иностранному языку социальных сетей, раскрывается их дидактический потенциал для формирования у обучающихся коммуникативной, межкультурной и информационно-коммуникативной компетенций, а также описываются технологии и приемы работы с социальными сетями в учебных целях.*

«Современный школьник должен быть готов и способен к межкультурной коммуникации. Это значит, что наличие только теоретических знаний о структуре языка недостаточно для общения с представителями различных лингвокультурных сообществ» [1, с. 34]. Прежде всего учащиеся должны научиться вести диалог в соответствии с речевыми и этикетными нормами, принятыми в том или ином обществе.

Достижение поставленной цели возможно за счет развития коммуникативной и межкультурной компетенций. Коммуникативная компетенция – сложное явление, имеющее в своем составе ряд субкомпетенций. Развитие одной лишь языковой или лингвистической компетенции не позволяет добиться положительных результатов и, как правило, не избавляет учащихся от языкового барьера. Зачастую страх общения возникает не только из-за недостаточного количества знаний лингвистического плана или отсутствия языковой практики, но и из-за незнания правил вербального и невербального общения: языковые нормы, жестикауляция, мимика и многое другое. В связи с этим акцент в изучении иностранного языка смещается с позиции заучивания лексических единиц, грамматических правил и фактов культуры на позицию соизучения языка и культуры. Одним из способов реализации данного положения является участие обучающихся в виртуальном общении с носителями языка, в частности в социальных сетях.

Существует целый ряд определений понятия «социальная сеть». Рассмотрим основные из них.

С. А. Королева определяет социальную сеть как интерактивный многопользовательский веб-сайт, который наполняется участниками сети, как правило, объединенных общим интересом [2].

«Социальная сеть – это социальная структура, состоящая из узлов, связанных между собой одним или несколькими способами посредством социальных взаимоотношений (примерами узлов могут быть отдельные люди, группы людей или сообщества)» [3, с. 405–407].

В обычном смысле этого слова, социальная сеть – это сообщество людей, связанных общими интересами, общим делом или какими-то другими причинами для непосредственного общения. Она может быть представлена как синтез нескольких технологий: форумов, средств мгновенного обмена сообщениями, персональных веб-страниц, веб-альбомов (фото-, медиа-), веб-блогов и др. Удобством и несомненным преимуществом социальных сетей на фоне прочих сервисов является именно универсальность в сочетании с единством интерфейса управления содержанием информации.

Применительно к обучению иностранным языкам, можно утверждать, что социальные сети (такие как Facebook или LiveJournal) являются одним из средств социализации молодежи, предоставляют возможности для расширения круга общения, способствуют формированию умений формулировать мысли, убеждать оппонента, критиковать.

Впрочем, у общения в рамках социальной сети есть очевидный недостаток: оно является виртуальным и поэтому лишь частично участвует в формировании коммуникативных компетенций в «реальном» мире, где требуется умение общаться с «живыми» людьми, учитывая их реальные достоинства и недостатки, особенности характера, а также умение формулировать мысль моментально (часто в реальной коммуникативной ситуации не бывает возможности отложить ответ на вопрос оппонента).

Использование иноязычных социальных сетей в обучении иностранному языку – это отличная возможность мотивировать учеников к изучению языков посредством их участия в реальной коммуникации с носителями данного языка. Общение в иноязычных социальных сетях способствует формированию информационно-коммуникационной и коммуникативной компетенций путем активной работы с материалами социальных сетей. Использование социальных сетей на уроках иностранного языка также дает возможность проверить на практике свои знания иностранного языка и применить умения в межкультурной коммуникации.

Выделим две технологии работы с социальными сетями на уроках иностранного языка:

– использование функционирующих иноязычных социальных сетей;

– создание учителем рабочей группы в социальной сети.

Общение в иноязычных социальных сетях способствует формированию межкультурной компетенции, а также информационно-коммуникативной компетенции. При этом компетенция общения в социальных сетях предполагает хорошее владение компьютером, интерфейсом и средствами общения в конкретной социальной сети. Важное значение имеет также знание культурных ценностей и обычаев страны изучаемого языка; умение адаптироваться к той или иной речевой ситуации; умение фильтровать и находить нужную информацию для развития дальнейшего диалога; умение преобразовывать и перекодировать различную информацию и, наконец, умение вести межличностную коммуникацию, воспринимать и взаимодействовать с иноязычным коммуникантом через интерфейс социальной сети.

Перечисленные знания и умения помогут адекватно вести диалог, учитывая особенности культуры и манеру общения иноязычного коммуниканта. В то же время с помощью Интернета можно успешно осуществлять продуктивное обучение различным видам иноязычной речевой деятельности – в особенности чтению, поскольку общение в социальной среде – прежде всего процесс письменного диалогического общения между собеседниками. Приобщение школьников к сети Интернет способно привить мысль о необходимости, полезности и привлекательности чтения.

Использование социальных сетей в качестве средства обучения может иметь некоторые негативные последствия и необходимо готовить учащихся к их преодолению. Например, вводимые учащимися личные данные становятся общедоступными (соответственно необходимо вводить нейтральную информацию, которая не может быть использована во вред). У пользователей Интернета часто возникают «ситуации недопонимания», связанные с использованием фраз прямой речи, прочтение и понимание которых реципиентом весьма осложнено. Определенную угрозу представляет и развитие зависимости от социальных сетей.

Для реализации определенных учебных задач (контроль, организация дискуссий, обсуждение отдельных проблем, фильмов, новостей и т. д., консультирования, информирования учащихся и др., учитель может самостоятельно создать рабочее пространство на базе социальных сетей. Данное пространство позволяет более эффективно организовать учебную деятельность учащихся конкретной группы, задействовать каждого участника, активизировать их познавательную

деятельность посредством регулярного предоставления информации или ссылок на информацию об изучаемом языке, о стране данного языка и многом другом.

После создания рабочего пространства на базе социальных сетей (например, сайта «ВКонтакте») предлагаются следующие конкретные приёмы работы:

1. *Опрос.* Функционал «ВКонтакте» позволяет создать небольшой опрос с несколькими вариантами ответа. Опрос может быть представлен в нескольких вариантах. Один из таких вариантов - опрос в виде теста. Например: «Какой артикль у названия корабля *Titanic*?» (the, a, -).

2. *Работа с аудиофайлами.* Учитель прикладывает аудиофайл и задания к нему (как тестовые, так и творческие), дает пояснения и рекомендации по выполнению работы и просит отправлять выполненные задания не в комментариях под записью, а с помощью функции «личных сообщений администратору». Воспользовавшись данной функцией, учитель может не только отследить ход выполнения учениками задания, но и предотвратить списывание. Кроме того, учитель может отвечать на личные сообщения, исправляя при этом ошибки учащегося, не оглашая их перед другими, затем отослать печатные варианты прослушанных текстов.

3. *Работа с видеофайлами.* Учащимся можно предложить задания по просмотру небольшого ролика на иностранном языке и написанию высказывания на тему увиденного. Задание и ролик также выкладываются на стене группы. Высказывание может быть подготовлено устно и быть записанным на диктофон, с использованием функции записи аудиосообщений, выполнено письменно и отправлено в личные сообщения, или сдано на уроке в традиционном формате.

4. *Дополнительное информирование.* Между заданиями учитель может публиковать интересные факты о жизни и культуре страны изучаемого языка, пользоваться функцией «репоста» и публиковать информационные записи других иноязычных сообществ. Однако не рекомендуется делать это слишком часто, чтобы задания не терялись среди другой информации.

Примечательно, что весь функционал сайта «ВКонтакте» доступен и на мобильных устройствах, а значит, все задания могут быть выполнены не только за компьютером, но и с помощью других средств.

Итак, использование социальных сервисов на основе Веб 2.0 (Twitter, Facebook, ВКонтакте и др.) при обучении иностранному языку дает учителю ряд преимуществ. Вообще на современном этапе развития общества человеку сложно обойтись без Интернета,

ведь глобальная сеть – это не только удобный способ коммуникации, но и богатый источник информации, из которой каждый может извлечь пользу в соответствии со своими интересами и потребностями.

### Список использованной литературы

1. Бим, И. Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению / И. Л. Бим // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность – М. : Титул, 2010. – 464 с.

2. Королева, С. А. Как использовать Twitter для изучения английского языка [Электронный ресурс] / С. А. Королева. – Режим доступа: <http://www.edworld.ru/245/1357.html>. – Дата доступа: 13.01.2017.

3. Клименко, О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О. А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. – СПб. : Питер, 2012. – С. 405–407.

УДК 811.111'243:33(03)

**Д. А. Осипцов**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

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

### **ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СПРАВОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЭКОНОМИКА»**

*В данной статье рассматриваются принципы работы со справочной литературой по специальности. Дано определение понятию «справочная литература», представлены виды справочной литературы, такие как энциклопедии, словари, справочники, статистические сборники, календари и др. Рассмотрены основные характеристики различных видов справочной литературы. Выделены особенности работы с данными источниками. Автор также приводит примеры специализированной справочной литературы по специальности «Экономика» и раскрывает структуру их содержания.*

При работе над докладом, курсовым, дипломным проектами и во многих других случаях для выяснения и уточнения различных вопросов, событий, фактов, понятий, терминов используется справочная литература.

*Справочная литература* – издание, содержащее краткие сведения научного или прикладного характера, расположенные в порядке, удобном для их быстрого отыскания, не предназначенное для сплошного чтения. К справочной литературе относятся различные энциклопедические словари, справочники, статистические сборники, хроники исторических событий, календари знаменательных дат, путеводители [1]. Рассмотрим более подробно виды справочной литературы.

*Энциклопедией* называется однотомное или многотомное справочное издание, содержащее в обобщенном виде основные сведения по одной или всем отраслям знания и практической деятельности, изложенные в виде кратких статей, которые приводятся в алфавитном или систематическом порядке.

К отраслевым энциклопедическим словарям относятся тематические (терминологические) словари, содержащие сведения по одной определенной отрасли знания. К таким словарям относятся политический, философский, экономический. Примером такой энциклопедии может служить Малая Энциклопедия Трейдера (Найман Э. Л., 1999) [2, с. 12].

В Малой энциклопедии Трейдера рассматриваются основы технического и фундаментального анализа финансовых рынков, психологии биржевой игры, а также системы управления рисками. Настоящее издание изобилует практическим материалом, на основе внимательного изучения которого можно освоить многие хитрости финансовых рынков. Книга предназначена как для профессиональных участников рынка ценных бумаг, валютного рынка и биржевых товарных рынков, так и для широкого круга читателей. Она может использоваться в качестве учебного пособия для студентов экономических вузов, банковских школ и школ бизнеса.

Энциклопедии, содержащие наиболее существенные сведения по всем отраслям знаний, называются универсальными (общими), а включающие научно-справочные материалы по какой-либо одной отрасли знания – отраслевыми (специальными). Также существуют национальные и региональные энциклопедии, делающие упор на предоставление сведений, связанных с определенной страной или регионом. Структура энциклопедий может быть систематической, т. е. располагающей материалы по отраслям знаний, и алфавитной,

в которой материалы расположены в алфавите названий предметов. Приведём пример содержания отраслевой энциклопедии [3, с. 151]:

– «*Описание продукта или услуги*» – подробное описание продукта или услуги и всех связанных с ним затрат.

– «*Формирование уставного капитала*» – список акционеров, сумма инвестированных средств на указанную дату и форма инвестирования.

Энциклопедические издания имеют строгую систему ссылок, которые облегчают читателю нахождение интересующей его статьи, помогают ему наиболее полно ознакомиться с изучаемым вопросом. Ссылки носят справочно-рекомендательный характер и даются в тех случаях, когда необходимо выяснить вопрос в целом или его детали и направить читателя к другим статьям энциклопедии. В результате таких отсылок читатель получает систему конкретных знаний по данной проблеме. Энциклопедии аккумулируют огромные знания по различным отраслям науки, дают возможность быстро находить ответы на интересующие вопросы.

*Словарем* называется всякое собрание слов, расположенных в определенном порядке, преимущественно алфавитном, с пояснениями или переводом на другой язык. Возрастающие культурные потребности в период формирования и развития литературных национальных языков вызывают появление словарей самых различных типов. По подбору слов и по характеру их объяснения основными являются два типа словарей – энциклопедические и языковые (лингвистические).

Энциклопедические словари содержат определения понятий и терминов по самым различным отраслям знаний, кратко раскрывают суть многих исторических фактов. В роли справочного источника может служить словарь современной экономической теории Макмиллана, в котором раскрыто значение ключевых экономических терминов. Например [4, с. 213]:

*maximit* – наибольшее значение переменной или функции;

*maximum likelihood* – термин, относящийся к общему методу экономической оценки и предполагающий максимизацию функции правдоподобия исследуемой выборки с учётом значений параметров оцениваемого уравнения.

Словарь экономических терминов – дает краткое объяснение слов и терминов иноязычного происхождения, встречающихся в произведениях политической, научно-популярной, технической и художественной литературы, а также в средствах массовой информации. Таким образом представлена информация в «Справочнике американского бизнеса» Гэри Хувера [5, с. 84]:

*personnel audit* – an evaluation of the personnel activities in a company.

*personnel administration* – a well-planned, properly executed, and efficiently evaluated approach to manpower recruitment, screening, usage, and development.

Справочники – издания, в которых собраны необходимые сведения по определенным вопросам. Материал расположен в порядке, облегчающем быстрое нахождение необходимых сведений: в алфавитном, систематическом (по отраслям знаний), хронологическом. Справочники снабжаются вспомогательными указателями – алфавитным, предметным, систематическим, именованным и географическим.

Справочники выпускаются по многим проблемам политики, экономики, естествознания, техники, культуры. Примером может служить современный экономический словарь-справочник М. М. Гацалова [6].

Экономический словарь-справочник предназначен для студентов экономических специальностей и направлений. Особенностью словаря-справочника является представление термина как целого понятия, раскрывающего полностью содержание наиболее значимых, сложных экономических категорий, законов, принципов с позиции становления и развития рыночной экономики. Книга может быть использована студентами в процессе подготовки к государственным междисциплинарным экзаменам, выполнения и защиты дипломных работ (проектов), а также аспирантами при сдаче кандидатского минимума по экономическим дисциплинам. Работа будет полезна и для работников государственных учреждений, предпринимателей, преподавателей и научных работников, которые используют финансово-экономическую терминологию. В экономическом справочнике представлены ключевые экономические термины с определениями. Приведем пример пояснения экономических терминов [6, с. 34]:

*абсолютно эластичный спрос* – случай, при котором изменение объема спроса происходит при неизменной цене товара;

*абсорбция* – поглощение, действие, при котором одна страховая компания (поглощающая) принимает совокупные активы и пассивы другой (поглощаемой) страховой компании, выделяя в качестве компенсации участникам последней долю капитала или акции, выпущенные с этой целью.

К справочной литературе относятся и различные статистические сборники, которые можно подразделить на следующие основные группы:

1. Обобщающие статистические сборники, издаваемые ежегодно или через ряд лет и содержащие сводную характеристику развития народного хозяйства всей страны, отдельных республик, краев и областей за предшествующий год.

2. Краткие статистические сборники, которые содержат предварительные итоги развития народного хозяйства за предшествующий год.

3. Отраслевые статистические сборники, в которых приводятся статистические сведения о развитии отдельных отраслей народного хозяйства.

4. Тематические статистические сборники, содержащие статистические факты по отдельным специальным темам [7, с. 116].

Календари – распространенная и популярная форма справочных изданий. Регулярно издаваемые календари содержат большое количество фактических сведений, цитат, цифровых данных и других материалов, касающихся знаменательных и памятных дат, связанных с крупными историческими событиями. В некоторых календарях даются консультации ученых и специалистов по вопросам политики, экономики, искусства, сельского хозяйства. Например, в электронном календаре ФОРЕКС. Электронный календарь ФОРЕКС – это настольная книга каждого трейдера независимо от опыта торговли и уровня профессионализма, и особенно для тех, кто торгует на новостях. Экономический календарь учитывает все важные события и аккумулирует прогнозы экспертов по ним, то есть позволяет не только реагировать, но и заранее готовиться к возможным изменениям.

В календаре представлена хронология глобальных экономических событий онлайн и одновременно список важных новостей ФОРЕКС, которые ранжируются по уровням значимости. Все фундаментальные факторы (прирост ВВП, различные продажи и т. п.) регулярно публикуются и влияют на движение цены официальной валюты государства [8].

В 80-х годах 21-го века издание энциклопедий приобретает новую форму – электронный формат.

Основные преимущества электронных справочных изданий:

1. Компактность – многотомные бумажные издания помещаются на один компакт-диск.

2. Наличие звуковой, видео информации.

3. Удобный поиск (по слову, сочетанию слов, тематический и т. п.).

4. Наличие гиперссылок.

5. Возможность непосредственно копировать информацию из справочного издания и редактировать ее, с последующей распечаткой.

б. Возможность получения оперативной информации, регулярное обновление баз данных, ежегодные обновления энциклопедий.

Главная задача электронных справочных изданий – дать необходимые сведения в максимально сжатом изложении. Материалы, включаемые в справочное издание, могут быть самыми разными и по тематике, и по форме.

Таким образом, справочные издания предоставляют читателю концентрированную информацию по любому вопросу во всех областях знаний. Все справочные издания снабжены удобным аппаратом поиска, что позволяет читателю быстро найти интересующий его вопрос. Справочные издания дают только базовые знания в той или иной области, как бы закладывают фундамент, формируют каркас. Более полное представление об изучаемом предмете могут дать только первоисточники и учебные пособия. Поэтому многие справочные издания имеют обширную библиографию, направляющую читателей в нужном направлении.

### **Список использованной литературы**

1. Официальный сайт Национального статистического комитета Республики Беларусь. – Режим доступа: [www.belstat.gov.by](http://www.belstat.gov.by). – Дата доступа: 07.02.2017.

2. Найман, Э. Л. Малая энциклопедия Трейдера / Э. Л. Найман. – Альпина Бизнес Букс, 1999. – 400 с.

3. Слука, Т. А. Энциклопедия малого бизнеса или как начать своё дело / Т. А. Слука. – Одиссей, Книга Интернэшнл, 1994. – 288 с.

4. Макмиллан, Г. Словарь современной экономической теории / Г. Макмиллан. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 608 с.

5. Хувер, Г. Справочник Гувера американского бизнеса / Гэри Хувер. – Reference Press Incorporated, 1998.

6. Гацалов, М. М. Современный экономический словарь – справочник / М. М. Гацалов. – Ухта: УГТУ, 2002. – 371 с.

7. Розенберг, Джерри М. Словарь бизнеса и менеджмента / Джерри М. Розенберг. – Вилли, 3-е издание, 1992. – 384 с.

8. Форекс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.teletrade.ru](http://www.teletrade.ru). – Дата доступа: 07.02.2017.

**М. С. Остапцева**

*(МГОУ, Москва)*

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

## **ИССЛЕДОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ОВЛАДЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ**

*Языковую интуицию нередко отождествляют с языковой способностью. Процесс словотворчества начинается с образования по аналогиям, затем следует этап овладения моделью-типом словообразования. В процессе разнообразной речевой практики складывается механизм аналогии, являющейся аналогией языкового чутья, в частности, чутья к грамматическому строю языка и словообразованию.*

Языковую интуицию отождествляют с таким понятием, как языковая способность. Однако следует дифференцировать эти два понятия, как в научных, так и в методических целях. «Человек рождается с несомненными предпосылками к овладению речью: он обладает слухом, он сразу издает крик при рождении – это первая «неосознанная функция», он обладает рядом инстинктов и безусловных рефлексов, позволяющих ему реагировать на мир...» [1, с. 204]. Значения, грамматическое чутье, т. е. неосознанное обобщение грамматических особенностей языка, лексическое чутье или ощущение тех отношений, которые существуют между слуховыми и графическими образами слов, фонетическое чутье как единство фонематического чутья и чувства интонации, чувство интуитивного владения языком как средством общения охватывает все компоненты когнитивно-коммуникативной деятельности человека [2, с. 59–61].

А. Н. Гвоздев в своих работах обращал внимание на самостоятельность ребенка в образовании слов, что имеет большое значение в лингвистическом анализе формирования грамматического строя: «очевидным показателем распада слов на морфологические элементы служит появление соответствующих образований по аналогии, создаваемых ребенком самостоятельно. Они показывают, что ребенок пользуется отдельными морфологическими частями как самостоятельными элементами языка, так как употребляет их в таких сочетаниях, какие не мог получить от взрослых. Поэтому образования по

аналогии приобретают первостепенное значение в вопросе об усвоении грамматического строя» [3, с. 27].

Современные психолингвистические исследования связывают образование по аналогии с критериями усвоения различных грамматических категорий, значений, форм. При этом подчеркивается, что образование по аналогии лишь свидетельствуют о начале этого процесса [4, с. 52].

Некоторые исследователи (Ф. А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, А. М. Шахнарович и др.) связывают процесс словотворчества с овладением словообразовательными единицами более обобщенного характера – моделью-типом словообразования: «Сущность овладения ребенком словообразовательными правилами родного языка состоит в том, что у него формируется некая «модель-тип» словообразования. Эта модель-тип основана, прежде всего, на языковых и предметных обобщениях в процессе активной ориентировочной деятельности ребенка в предметной и языковой области. Реализацией таких обобщений и служит «модель-тип», устанавливающая связи между явлениями действительности и языковыми средствами их выражения» [5, с. 95].

Таким образом, исследование механизмов овладения словообразовательным компонентом языковой способности дает основание утверждать, что дошкольники на бессознательном уровне овладевают словообразовательными закономерностями родного языка и пользуются ими в своей повседневной речевой практике. Сам процесс овладения данными языковыми законами до конца не изучен, не раскрыты особенности механизмов, на которых держится данная языковая способность. Однако то, что эти механизмы реально существуют, отмечали в своих работах еще ученые прошлого века и называли эту способность «чувством языка».

Современные исследования детской речи позволяют утверждать, что дети дошкольного возраста (3–4 года) понимают значение отдельных структурных элементов слова, ориентируются на них при образовании новых слов. Данный факт свидетельствует об остром языковом чутье дошкольников (Л. И. Айдарова, А. Н. Гвоздев и др.).

Существуют различные определения понятия языкового чутья. Одни определяют чувство языка как «неосознанное, безотчетное умение (навык) безошибочно следовать нормам речи в области словообразования, лексики, синтаксиса, стилистики» (Л. П. Федоренко). Другие определяют чувство языка как «обобщение каких-то неясных впечатлений, связанных больше с нерасчлененным переживанием, чем с сознательной логической операцией ребенка, это не знание, впечатле-

ние» (Л. И. Божович), то есть явления, которые «протекают в смутно-осознаваемом плане» (Д. Н. Богоявленский).

Чувство языка рассматривается и как способность воспроизводить усвоенные формы при использовании нового материала; это системы речевых ассоциаций, формирующихся под воздействием и в результате дограмматического анализа речи, то есть на уровне неполной абстракции и синтезирования выделенных элементов. Таким образом, чувство языка понимается как система дограмматических ассоциаций, так как данные ассоциации не составляют ни грамматических понятий, ни знаний грамматических правил, ни умений применять такие правила.

Ученые-методисты связывали обучение словообразованию с развитием мыслительных способностей учащихся и отмечали, что работа со словообразовательными моделями должна, прежде всего, опираться на наблюдения словопроизводства [6, с. 8–12]. Словообразование является благодатным материалом для решения задач развития логического мышления учащихся.

Недооценка обучения словообразованию приводит к тому, что орфографический навык, не подкрепленный знанием системы приставок и суффиксов, существующих в языке, умением оперировать ими в речи для создания новых слов, закрепляется слабо. Чтобы правильно писать корень слова, надо видеть его в слове, уметь подбирать родственное слово, а это возможно при знании приставок и суффиксов, которые сопровождают корень [3, с. 10].

Можно назвать следующие причины неудач в словообразовательной деятельности учащегося:

1) слабое владение общей лексической базой как результат малого объема прочитанной литературы на английском языке, в том числе и неадаптированной;

2) отсутствие литературы, способной предложить системный подход к данной проблеме.

Большинство учебных пособий дает лишь фрагменты словообразования без четко разработанной методики и практики ее освоения. Более того, в заданиях нередко встречаются явные ошибки (ср. например, задания на образование новых глаголов с помощью приставок *re-*, *dis-*, *mis-* и прилагательных с помощью приставок *un-*, *in-/im-*).

Как пишет в своем учебнике М. А. Бородич, «грамматический строй усваивается школьником самостоятельно, путем подражания, в процессе разнообразной речевой практики. В речи дети замечают постоянные элементы морфем. На их основе формируется обобщенный образ отношений значимых элементов в словах и словоформах,

что приводит к складыванию механизма аналогии, являющегося аналогией языкового чутья, в частности, чутья к грамматическому строю языка и словообразованию» [2, с. 192].

Совокупность развитых речевых умений и навыков у ребенка и составляют языковую способность, которая позволяет ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией и в рамках системы правил, в данном языке для выражения мыслей.

Подводя итог, отметим, что языковая способность непременно должна включать в себя развитое чувства языка. Оно вступает в силу тогда, когда ребенок должен комбинировать языковые единицы в высказывание. Это творческое комбинирование во всех смыслах. Ситуации речевого общения постоянно меняются, что заставляет ребенка создавать новые фразы, которые раньше в его речевом опыте не встречались, и комбинировать их в новых сочетаниях. Изменение ситуации и новые комбинации высказываний рождают у ребенка новые мысли, отсюда возникает и новое выражение их посредством языка. Именно в тот момент, когда ребенок находит новое речевое решение в какой-либо конкретной ситуации, происходит развитие языковой способности.

Анализ современной методической литературы подтверждает актуальность данной проблемы: во многих учебных пособиях, предназначенных для будущих учителей иностранного языка, говорится о необходимости развития «чувства языка» у учащихся, начиная с первой ступени обучения иностранному языку. Подчеркивается также роль этого процесса при обучении лексике, при формировании активного и пассивного словарного запаса. Причем это «чувство языка» должно закладываться и развиваться на каждом этапе работы с новой лексикой: презентации новых лексических единиц; семантизации (раскрытия значения новых лексических единиц); контроля понимания новых лексических единиц; тренировки использования новой лексики (в продуктивных видах речевой деятельности: письме и говорении) и ее восприятия (в рецептивных видах речевой деятельности: чтении и аудировании).

Работа над развитием лексического навыка на конкретном этапе зависит от того метода преподавания, который использует учитель на уроке иностранного языка. В соответствии с современным коммуникативным методом обучения иностранному языку новые лексические единицы должны вводиться, где это только возможно, в контекстах, приближенных к реальным ситуациям общения и соответствующих интересам данной возрастной группы учащихся. Большую роль при обучении лексике играет правильно подобранный учителем способ

семантизации новых лексических единиц, раскрытия их значения. Самый популярный способ – это перевод на родной язык. Но следует указать, что этот способ можно применять только при условии, если слова на иностранном и родном языках имеют одинаковые, идентичные значения и употребление. Перевод также рекомендуется, если языковой уровень учащихся не является достаточным для одноязычных способов семантизации. Однако он не развивает языкового мышления учащихся и не способствует развитию языковой интуиции, поэтому в распоряжении учителя находятся также и другие методы объяснения значения новой лексики: невербальные (например, при помощи картинок или соответствующих предметов, мимики и жестикуляции); объяснение через контекст; при помощи синонимов/антонимов/перифразирования и др.

Основополагающими принципами организации процесса закрепления словарного запаса являются: систематичность тренировки, ситуативность тренировочных упражнений и самостоятельность учащихся. Упражнения должны быть разнообразными, интересными для учащихся, должны развивать их языковые способности, а, следовательно, и «чувство языка».

Преподаватель иностранного языка должен пытаться при любой возможности развивать и поощрять фантазию и языковую догадку учащихся. Слова запоминаются легче и лучше, если они воспринимаются через несколько каналов, т. е. учитель должен не только устно проговаривать новую лексику и письменно ее демонстрировать, но и, по возможности, вовлекать в процесс обучения и другие органы чувств. Также важно при работе с новым лексическим материалом использовать эмоциональный компонент, т. е. способствовать тому, чтобы для учащихся иностранный язык не казался чужим и «нейтральным», а иностранные слова – простым переводом соответствующих слов с родного языка.

Для более эффективного изучения языка желательно, чтобы учащиеся могли ассоциировать иностранную лексику со своими переживаниями и эмоциями. Так, использование слов, придуманных Дж. Р. Р. Толкиеном в романе «Властелин колец», позволяет учителю повысить мотивацию, активизировать лексические навыки при рассмотрении словообразовательных моделей автора. «Расшифровывая» необычные слова из произведения своего любимого английского писателя, ученики активизируют свою фантазию и эффективнее осваивают такой сложный раздел лексики как словообразование.

## Список использованной литературы

1. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики : учебное пособие. 3-е переработанное и дополненное издание / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Издательство «Лабиринт», 2001.
2. Бородич, М. А. Методика развития речи детей / М. А. Бородич. – М. : Просвещение, 1981.
3. Милославский, И. Г. Как разобрать и собрать слово: кн. для учащихся / И. Г. Милославский. – М. : Просвещение, 1993.
4. Сохин, Ф. А. К проблеме онтогенеза правил словообразования / Ф. А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, А. М. Шахнарович // Психолингвистические исследования: речевое развитие и теория обучения языку. – М., 1978. – С. 35–52.
5. Черемухина, Г. А. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования / Психолингвистические проблемы общения и обучения языку; под ред. А. А. Леонтьева / Г. А. Черемухина, А. М. Шахнарович. – М., 1976. – С. 92–104.
6. Мережко, Е. Г. Словообразовательный анализ на уроках русского языка / Е. Г. Мережко // Начальная школа. – 1996. – № 6. – С. 8–12.

УДК 37.091.3:811'42'243

**И. М. Полякова**

(МГОУ, Москва)

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

### ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДА АНАЛИЗА СИТУАЦИИ

*Статья посвящена рассмотрению метода анализа ситуации при обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе. В работе дается определение данного метода, описывается история его развития в России и за рубежом. Рассматривается специфика метода анализа ситуации. Показывается эффективность применения кейс-стади на уроках иностранного языка.*

Если рассматривать цели современного образования школьников, имея в виду развитие коммуникативной компетенции и ее составляющих, основной акцент делается на личностное развитие обучающихся, их способность к саморазвитию, к самоопределению и самообразованию.

В современном информационном мире появилось множество инновационных методик преподавания иностранных языков – такие как: метод моделирования, проектирования, использования ИКТ технологий, различные варианты проведения уроков (аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные) и т. д. К числу новых и высокоэффективных методов обучения в школах можно отнести и метод кейс-стади, или метод учебных конкретных ситуаций. В разных источниках встречаются разные варианты данного термина (кейс-метод, метод анализа ситуаций, метод ситуационного анализа, метод инцидента, метод разыгрывания ситуации в ролях) и им даются различные определения, однако суть термина остается неизменной.

Метод кейс-стади в последние десятилетия все активнее применяется в отечественной системе образования, причем не только в вузах, но и в обычной средней общеобразовательной школе. Все больше учителей, непосредственно занимающихся воспитательной деятельностью, используют серьезный педагогический потенциал, который содержит в себе кейс-метод. Он лучше других методов учит разрешать возникающие проблемы с учетом конкретных условий и фактической информации. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Центральным понятием метода учебных конкретных ситуаций является понятие «ситуация», т. е. набор переменных, когда выбор какого-либо из них решающим образом влияет на конечный результат. Принципиально отрицается наличие единственно правильного решения. При данном методе учащийся самостоятельно вынужден принимать решения и обосновать его.

Кейс-метод в основе своей педагогический, и история его берет начало в XVII веке, когда теологи для обучения студентов использовали реальные жизненные ситуации. Родиной же современного метода являются Соединенные Штаты Америки, а более точно – Школа бизнеса Гарвардского университета, в которой в период с 1909 по 1919 год при обучении учеников-практиков просили изложить конкретную ситуацию (проблему), а затем дать анализ проблемы и соответствующие рекомендации. В 1921 г. был издан первый сборник кейсов. В СССР в 70–80 годы внимание к анализу ситуаций было довольно заметным. Значительный вклад в разработку и внедрение ситуационного анализа внесли М. М. Бирштейн, Ю. Д. Красовский, В. Я. Платов, Д. А. Поспелов, М. Л. Разу, В. С. Рапопорт и др.

В середине 90-х годов произошло стремительное обновление изучаемых в вузах дисциплин. Это создало благоприятные предпосылки для применения интерактивных методов обучения, вызвало

интерес преподавателей к накопленному на Западе опыту использования в обучении ситуационного анализа. Дальнейшее развитие кейс-метода в значительной мере происходило и благодаря деятельности украинской общественной организации «Центр инноваций и развития» [1, с. 20].

Культурологической основой появления и развития кейс-метода стал принцип «прецедента» или «случая», при этом наиболее широко метод *case study* используется в процессе обучения экономике и бизнесу, а в последнее время нашел широкое распространение при изучении медицины, юриспруденции, математики и других наук. В настоящее время среднестатистический студент Гарварда или любой другой бизнес-школы за время своего обучения «прорабатывает» сотни кейсов, которые ежегодно издаются в качестве методических пособий и дополнений к уже существующей коллекции.

Следует отметить, что американские кейсы несколько отличаются от европейских: обычно они больше по объему (20–25 страниц), в то время как в Европе они в полтора – два раза меньше и, как правило, не имеют единственно верного решения, то есть многовариантны. В 70–80-х годах прошлого столетия применять кейс-метод в обучении начали и в России первоначально в области права и медицины [2]. Особую популярность он обрел в связи с развитием системы бизнес-образования. В настоящее время данный метод активно используется при обучении иностранным языкам в школах.

Кейс-метод представляет собой одну из технологий проблемного обучения благодаря следующим своим характеристикам:

- 1) он предполагает наличие проблемы, которая оказывается скрытой описанием ситуации и сводится к анализу проблемы;
- 2) проблема в кейс-методе является конкретной.

По своим специфическим характеристикам кейс-метод наиболее близок к игровым методам: к деловой, ролевой, имитационной играм. Однако различия все же существуют. Прежде всего, игра предполагает выработку соответствующих ей элементов: стратегий проведения, системой ролей, стимулов и т. д. Она представляет собой динамическое явление, а кейс-метод может осуществляться по отношению к статическим ситуациям, лишенным выраженной временной динамики.

Таким образом, кейс-метод в обучении представляет собой сложное образование, характеризующееся проблемным, конфликтным, ролевым, событийным, деятельностным и временными аспектами.

В. Я. Платов [3] выделяет следующие признаки кейсов, позволяющие отличить этот метод от других:

- 1) наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени;
- 2) коллективная выработка решений;
- 3) многоальтернативность решений. Наблюдается принципиальное отсутствие единого решения. Приходится иметь дело со спектром оптимальных решений;
- 4) единая цель при выработке решений;
- 5) наличие системы группового оценивания деятельности;
- б) наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

Если следовать определению его разработчиков, метод кейс-стади – это метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Суть метода заключается в том, что обучающимся предлагается готовая ситуация, которая в той или иной степени имитирует реальную, жизненную. Чаще всего она излагается письменно в виде готовой «истории», причем финал остается «открытым». В качестве учебной задачи участникам предлагают ее проанализировать и предложить свое решение.

Иногда для более глубокого анализа ситуации используют прием инсценировки или «исполнения ролей», когда ученики исполняют роли действующих лиц ситуации. При этом на занятиях создается обстановка, приближенная к действительности. Приняв на себя роль конкретного лица, слушатель вникает в мотивы его поведения. Исполнение ролей заставляет задуматься над необходимостью учитывать позиции всех заинтересованных сторон, учит анализировать собственное поведение и наблюдать за деятельностью других людей в определенной производственной ситуации.

В некоторых учебных ситуациях более подходящим является использование так называемого «инцидента». Под «инцидентом» понимается наиболее простая конфликтная ситуация, возникающая в ходе реальной деятельности и требующая от руководителя оперативного решения [4].

Слушателям без предварительной подготовки дается краткая информация о конкретном случае (инциденте), имевшем место в производственном процессе. Чтобы принять правильное решение, участники могут задать дополнительные вопросы преподавателю, наметить свой вариант объяснения ситуации и принять собственное решение. Таким образом возникает коллективное обсуждение под руководством преподавателя, в ходе которого выявляются ошибки в запросах информации, воссоздается действительная ситуация, определяется проблема и анализируются решения слушателей.

В конце занятия весь комплекс действий слушателя-«руководителя» обсуждается совместно и может оцениваться по количеству набранных баллов. Во всех видах обучения задача учащихся заключается в выявлении проблемы и поиске вариантов ее решения, основанных на известных методах генерации идей, посредством организации дискуссии или структурированного обсуждения. Все они сводятся к анализу ситуации или проблемы, и значит, являются частным случаем метода конкретных ситуаций, известного как case-study [4].

Существующие кейсы можно свести к семи типам: описательный, объяснительный, эвристический, поисковый, альтернативный, позиционный и проектный [5].

К *описательному* типу авторы относят кейсы, которые основаны на описании ситуации без использования теоретических сведений.

К *объяснительному* типу относятся кейсы, имеющие качественные теоретические основания, т. е. они основаны на теории, объясняющей этот случай.

Третий тип (*эвристический*) подразумевает исследования, проводимые для проверки новых гипотез, фактов, явлений.

*Поисковый* тип включает в себя эвристический, только уже с более глубокими исследованиями, для подтверждения той или иной теории.

К *альтернативному* типу относят кейсы, в ходе исследования которых могут возникнуть новые альтернативные теории.

*Позиционный* тип предполагает привлечение специалистов, методистов, ученых и т. д.

И последний седьмой тип (*проектный*) используется для преодоления конкретных проблем в сложившихся ситуациях.

В заключение можно сказать, что хотя данный метод появился сравнительно недавно, он уже успел зарекомендовать себя как один из наиболее эффективных и нестандартных методов обучения иностранному языку. С внедрением ИКТ-технологий метод анализа ситуации модернизируется и приобретает новые вариации. Судя по отзывам, кейс-метод имеет больше положительных откликов, чем наоборот. По мнению специалистов, используя данную методику, учащиеся могут проявить свои творческие навыки, выучить не только язык, но и узнать культурные традиции изучаемой страны, «окунуться в реальность», развивать критическое мышление, уверенность в себе, и в то же время преподаватель полностью контролирует процесс обучения своих школьников устной речи, сознательно направляя этот процесс в нужном направлении.

## Список использованной литературы

1. Сурмин, Ю. П. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Ю. П. Сурмин. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
2. Прутченков, А. С. Использование кейс-метода в преподавании экономики в школе / А. С. Прутченков. – М. : МИОО, 2009.
3. Платов, В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учебник / В. Я. Платов. – М. : Профиздат, 1991. – 192 с.
4. Долгоруков, А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. М. Долгоруков. – Режим доступа: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>. – Дата доступа: 20.10.2016.
5. Гаджикурбанова, Г. М. Системные основания классификации кейсов [Электронный ресурс] / Г. М. Гаджикурбанова, М. Х. Хайбулаева. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/7934.pdf>. – Дата доступа: 20.10.2016.

УДК 37.091.33:811'25:316.663.5

**А. Н. Редько**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

*Научный руководитель: ст. преподаватель Г. В. Ловгач*

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Настоящая статья посвящена организации процесса обучения аудированию на среднем этапе общеобразовательной школы. Основной целью обучения является совершенствование навыков восприятия англоязычной речи, способности правильно реагировать на услышанную информацию, умения вести диалогическое общение. Автор достаточно подробно описывает трудности, с которыми сталкивается учитель при работе с аудиоматериалами, и делает вывод о необходимости постоянной практики прослушивания речи на изучаемом языке.*

Аудирование – это сложный вид речевой деятельности, который направлен на восприятие и понимание иноязычной речи на слух,

воспроизводимой человеком или с помощью аудиозаписи. Несомненно, аудирование играет одну из важнейших ролей в обучении иностранному языку. Оно даёт возможность овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией, ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идёт усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. Во время восприятия речи на изучаемом языке человек учится мыслить, выделять наиболее важную информацию из целого потока и понимать смысл текста или высказывания на чуждом ему языке.

Внутреннее проговаривание является основой аудирования, так как способствует анализу речи и запоминанию информации или образцов иноязычной речи, которые являются эталонами и закладываются в долговременную память.

Аудирование также помогает проверить уровень знаний учащихся, посмотреть на каком этапе обучения находится тот или иной ученик, узнать, как он или она усвоили грамматические структуры языка, каков их словарный запас.

В настоящее время главной целью является развитие у учащихся способности понимать речь собеседника в различных ситуациях, даже при наличии незнакомых языковых единиц, а также понимание аудиотекстов с разной степенью и глубиной проникновения в них: понимание основного содержания, понимание содержания полностью и выявление наиболее существенных фактов [1, с. 148].

Сам текст аудирования должен быть построен на уже изученном материале. Допускается лишь 3–4 % незнакомых слов, которые не несут существенно важной информации и не препятствуют пониманию полного смысла. Иноязычная речь воспроизводится учителем или же с помощью аудиозаписи. Темп речи зависит от возраста учащихся. Ученикам младших классов информация передается медленнее, чтобы они успевали уловить и обдумать иноязычную речь. Ученикам на среднем и старшем этапах текст читается в естественном темпе. Длительность звучания – до 5 минут.

Однако уже на первых этапах подготовки к уроку активизации умений аудирования каждый учитель иностранного языка сталкивается со множеством проблем.

Обучение в современных средних школах основано на ориентировании на средних учеников, и тогда возникает вопрос: «А как же слабые ученики?» Ведь эти 3–4 % незнакомой лексики у учащихся со средней успеваемостью могут разрастись до более высокой цифры у отстающих учеников, тем самым общий смысл текста будет для них

потерян. Во избежание подобных ситуаций немаловажно уделять внимание дифференцированному обучению, где будут учитываться особенности не только средних, но и слабых учеников.

Учащихся необходимо специально обучать умению понимать на слух речь, содержащую незнакомую лексику. Не воспринятые или неправильно воспринятые слова или словосочетания восстанавливаются учениками благодаря вероятностному прогнозированию (способность догадываться о значении неизвестного слова, основываясь на смысле уже известного). Таким образом, нужно добиваться прогнозирования смысла высказывания, когда форма и содержание образуют полное единство.

Также стоит помнить, что материал аудирования воспроизводится не носителями языка (в большинстве случаев) и звуковая сторона изучаемого языка может быть передана не в полной мере. Стоит помнить, что индивидуальная манера речи может быть очень разнообразной и представлять трудности для ее восприятия и понимания. На родном языке эта трудность компенсируется огромной практикой в восприятии речи на слух, однако опыт слушания иноязычной речи у учащихся очень ограничен.

К фонетическим трудностям аудирования можно отнести внешние шумы, помехи, плохую акустику. Проехала машина, и часть сказанного утонула в шуме мотора. Подобных примеров можно привести немало, особенно часто в них фигурируют качество записи, что напрямую связано с качеством используемой на занятиях техники. Исследования доказали, что если источник речи видим, то процент понимания речи со слуха будет намного выше, чем в случае его зрительного отсутствия. Мимика, жесты, движения губ и просто контакт глаз способствуют лучшему пониманию речи [2, с. 125–126].

Трудности понимания на грамматическом уровне проявляются в наличии форм и структур, которых нет в родном языке. Воспринимая фразу, учащийся должен разделить ее на отдельные элементы, которые выражены соответствующими речевыми качествами. Существует три физически выраженных речевых параметра: интонация, деление на паузы и логическое ударение. Получается, что для успешного понимания иноязычного текста следует обратить внимание на развитие у учащихся навыков восприятия интонации, пауз и логического ударения.

Помимо трудностей, относящихся к языковым аспектам, возникают трудности, связанные с особенностями речи. Обучаясь на своей родине и не имея достаточных контактов с носителями языка, ученик, как правило, не обладает необходимыми фоновыми знаниями, поэтому

он воспринимает речевое и неречевое поведение говорящего-носителя языка с позиции своей культуры и своих норм поведения в определенных ситуациях общения. Это может привести к неправильному пониманию воспринимаемой информации.

Следовательно, обучающийся 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.

На основе всего вышесказанного смело можно утверждать, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности и требует дополнительной мотивации к изучению и выполнению, так как работа над ним у самих учащихся не вызывает положительных эмоций. Во время подготовки к развитию навыка восприятия иноязычной речи на слух учитель сталкивается со множеством трудностей и для успешного обучения аудированию к решению этих трудностей нужно подходить тщательно, опираясь на методическую систему и используя дифференцированное обучение.

Выделяют три этапа работы над аудиотекстами:

- предтекстовый этап (Before listening)
- текстовый этап (While listening)
- послетекстовый этап (Follow-up activities).

На **предтекстовом этапе** учитель наталкивает учащихся на тему. От первичной установки зависит и степень мотивации слушателей, а следовательно, и процент усвоения содержания. Помимо усиления мотивации и формулирования установки на первичное прослушивание, учитель на данном этапе может снять возможные трудности.

Для этого этапа могут использоваться следующие задания:

1. Обсуждение вопросов/утверждений по теме до прослушивания.

До прослушивания учитель задает какой-либо вопрос или просит высказать свое мнение по определенной теме. Ответ на заданный вопрос содержится в аудиотексте, тем самым учитель мотивирует ребят к прослушиванию. После такого упражнения даже скептически настроенные школьники будут слушать внимательнее, ведь дело уже касается не просто какого-то текста, но и их точки зрения. Задание становится лично значимым.

Упражнения и вопросы не столько запрашивают информацию, сколько несут ее. Школьники слышат те слова, которые затем будут использованы в тексте, ведь контекст уже определен, а вместе с ним определено и семантическое поле. Здесь задействуется прогнозирование и речевой слух.

2. Догадка по заголовку / новым словам / возможным иллюстрациям.

Учитель может предложить учащимся догадаться о примерном содержании текста по заголовку, по незнакомой лексике, которую предварительно объяснил, или по иллюстрациям.

3. Постановка вопроса.

Учитель задаёт вопрос и просит учеников во время прослушивания аудиозаписи найти на него ответ. Таким образом ученики концентрируют своё внимание на поиске ответа.

4. Задание на предположение

Учитель предлагает ученикам выполнить задания, основываясь на их знаниях и предположениях, а во время прослушивания проверить свои ответы.

На **текстовом этапе** учащиеся подтверждают или опровергают свои догадки, сделанные на предтекстовом этапе: пытаются определить, о чем идёт речь, что и где происходит, обратить внимание на то, что осталось непонятым и сформулировать об этом вопрос, сделать выводы.

Количество прослушиваний текста зависит от цели: если цель данного этапа урока – только развитие умений аудирования, то текст прослушивается учащимися только один раз, без снятых трудностей и сразу после прослушивания текста проводится контроль его понимания. Если организуется подробное обсуждение текста и одновременно развиваются умения говорения, то текст предъявляется учащимся дважды, при этом перед вторым прослушиванием необходимо обязательно сменить установку.

Зарубежные методисты предполагают, что текст может прослушиваться столько раз, сколько необходимо (2–4 раза), если он большой или довольно трудный для учащихся.

В нашей стране учителя предпочитают разделять большой по объёму текст на несколько частей и работать с ним по частям, а уровень текста должен соответствовать уровню владения языком учащимися. Большое внимание уделяется снятию возможных трудностей на предтекстовом этапе. Более двух раз предъявлять текст учащимся на уроке считается нецелесообразным.

Установку можно давать общую для всего класса, можно варьировать по рядам / вариантам, можно, учитывая дифференцированный подход, давать различные установки разным учащимся в зависимости от их уровня владения иностранным языком. Несомненно, все это требует индивидуального, дифференцированного подхода учителя

к планированию урока и требует от учителя много сил и времени, но, в конечном итоге, это приведёт к лучшему пониманию и усвоению материала.

**Послетекстовый этап** помогает проконтролировать понимание прослушанного. В зависимости от возраста учащихся можно использовать такие методы контроля: поднимите руку, услышав..., выберите картинку; расположите картинки в нужной последовательности; переставьте пункты плана в нужной последовательности; выберите (из нескольких предложенных) заголовки к тексту; расположите глаголы в последовательности, отражающей развитие основных событий в тексте; ответьте на вопросы; прослушайте и повторите только те предложения, которые соответствуют содержанию текста; согласитесь или возразите; закончите предложения; расположите предложения в логической последовательности; перескажите текст и т. д. [2, с. 136–139].

Для проверки понимания может использоваться несколько заданий, уровень сложности которых постепенно повышается.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что аудирование составляет основу общения и играет важную роль в изучении иностранного языка. Постоянная практика прослушивания речи на изучаемом языке помогает человеку воспринимать информацию на слух и давать грамотный ответ, правильно излагать свои мысли и имитировать интонацию и звуки языка. Важную роль здесь играет учитель, задачей которого является тщательная подготовка каждого этапа данного вида речевой деятельности, регулирование заданий в соответствии с успеваемостью детей в том или ином классе, подбор нового и интересного для ребят материала, который способен вызвать эмоциональный отклик.

### **Список использованной литературы**

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 238 с.

**Е. И. Романовская**

(МПГУ, Москва)

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. З. Н. Никитенко*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В статье рассмотрены проблемы использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку студентов языковых специальностей. Даны определения основных понятий в рамках данной тематики. Рассмотрены вариации интернет-ресурсов, применительно к системе языкового образования в РФ. Особое внимание уделяется учебным интернет-материалам, которые призваны способствовать продуктивному овладению иностранным языком студентами языковых специальностей.*

В настоящее время всё более актуальным и инновационным средством овладения иностранным языком является Интернет. Как отмечается в работе С. В. Симонович и В. И. Мураховского, Интернет – это один из быстро развивающихся средств электронной связи, добычи информации, развлечения и обучения. Интернет можно представить «шестым океаном», «ноосферой» [1, с. 25].

Главное достоинство Интернета – это мультимедийный гипертекст с огромным количеством связей и ссылок. Важно обратить внимание и на то, что все Web-материалы реальны и аутентичны, именно поэтому студенты находят Интернет занимательным, именно это способно увеличить их мотивацию к более глубокому изучению иностранного языка в русле образовательного процесса высшей школы [2, с. 155].

С точки зрения возможности использования Интернета в обучении иностранному языку, в частности студентами языковых специальностей, следует обратить внимание, по меньшей мере, на два основных компонента: **формы телекоммуникации** и **информационные ресурсы**. К наиболее распространённым формам телекоммуникации относятся: электронная почта, чат, различные форумы, видео-, веб-конференции и т. п. В отличие от форм телекоммуникации, учебные интернет-материалы созданы исключительно для учебных целей. Они могут быть разработаны по различным предметам, включая иностранный язык [3, с. 101].

Информационные ресурсы сети Интернет содержат *текстовый, аудио- и визуальный материал* по различной тематике на разных языках. Однако для продуктивного использования информационных ресурсов Интернета необходимо разрабатывать специальные учебные интернет-материалы, направленные на координацию работы с ресурсами сети Интернет.

С методической точки зрения важно отметить, что интернет-ресурсы помогают сделать процесс изучения иностранного языка более увлекательным, так как они позволяют преподавателям варьировать способы подачи информации и сделать обучение практически направленным [4].

К числу образовательных интернет-ресурсов можно отнести: электронные лекции; электронные книги; тесты; сетевые учебно-методические пособия; компьютерные обучающие системы в обычном и мультимедийном вариантах; аудио и видео-учебно-информационные материалы; средства обучения на основе виртуальной реальности (VR); средства обучения на основе геоинформационных систем (ГИС); лабораторные дистанционные практикумы; электронные библиотеки с удалённым доступом [5, с. 50].

Современные интернет-ресурсы позволяют: восполнить дефицит источников учебного материала; развить навыки и умения информационно-поисковой деятельности; объективно оценивать знания и умения в более короткие сроки, расширить кругозор студентов/учащихся; сэкономить время на выполнение того или иного задания; стимулировать процесс совместного творчества с учителями-предметниками; существенно разнообразить процесс обучения иностранному языку [1, с. 105].

В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных интернет-ресурсов: *хотлист* (Hotlist); *трежа хант* (Treasure Hunt), *субъект сэмпла* (Subject Sampler), *мультимедиа скрэпбук* (Multimedia Scrapbook), и *вебквест* (Webquest) [4].

Рассмотрим структуру и содержание каждого из пяти видов учебных интернет-ресурсов более подробно [3, с. 103]:

1. **Хотлист** (англ. *hotlist* ‘список по теме’) представляет собой список интернет-сайтов по изучаемой теме. Его достаточно просто создать, и он может быть полезен в процессе обучения. Хотлист можно постоянно обновлять и дополнять в любое время, при этом он является базой для создания и выполнения более сложных веб-проектов и не требует много времени на поиск нужной информации. Необходимо ввести ключевое слово в поисковую систему Интернета, и мы получаем нужный хотлист.

2. **Мультимедиа скрэпбук** (англ. *multimedia scrapbook* ‘мультимедийный черновик’) представляет собой набор мультимедийных ресурсов и может использоваться, когда у студентов уже есть некое общее представление о теме. В скрэпбуке содержатся ссылки на текстовые сайты, фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и очень популярные сегодня анимационные виртуальные туры. Все файлы *Multimedia Scrapbook* могут быть легко скачаны учащимися и использованы в качестве информационного и иллюстративного материала [3, с. 105].

Отметим, что мультимедиа скрэпбук одновременно расширяет способы выполнения различных заданий, предлагает массу разнообразного материала, развивает критическое мышление, поскольку он ориентирует студентов на самостоятельную работу, позволяет синтезировать различные материалы и логически их организовывать, выбирать наиболее интересный аспект темы.

3. **Трежа хант** (англ. *treasure hunt* ‘охота за сокровищами’) – во многом напоминает Hotlist. Он содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Единственное отличие заключается в том, что каждая из ссылок содержит вопросы по содержанию сайта. С помощью этих вопросов преподаватель направляет поисковую деятельность учащихся. Необходимо подчеркнуть, что в конце *Treasure Hunt* студентам может быть задан один более общий вопрос на целостное понимание темы. Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов [3, с. 107].

4. **Сабдъект сэмпла** (англ. *subject sampler* ‘модель темы’) – имеет такое же построение, как *Treasure Hunt*. Отличается лишь тем, что с помощью *Treasure Hunt* происходит изучение фактического материала, в то время как *Subject Sampler* направлен на обсуждение социально значимых и дискуссионных тем. Учащиеся должны не просто ознакомиться с материалом, но и выразить, и более того аргументировать личное мнение по изучаемому вопросу. Данная форма работы более сложная, чем ранее описанные, следовательно, и число сайтов следует сократить до 5–6.

5. **Вебквест** (англ. *webquest* ‘интернет-проект’) – это один из самых сложных видов интернет-ресурсов, который предполагает работу с большим объемом материала, исследовательскую деятельность и критическое осмысление информации. *Webquest* включает в себя все компоненты четырёх указанных выше материалов и предполагает проведение проекта с участием всех учащихся. Преподаватель может использовать вебквест, чтобы мотивировать студентов для решения сложных спорных проблем, добиться глубокого осмысления и понимания различных

аспектов проблемы, познакомить студентов с различными интерпретациями проблемы, развить навыки работы в группе [3, с. 108].

Отметим, в свою очередь, что каждый из пяти видов учебных интернет-ресурсов базируется на предшествующем и находится в неразрывной связи с ним. При этом каждый последующий ресурс сложнее предыдущего, и это позволяет преподавателю и студентам решать всё более сложные учебные задачи.

Следует принять во внимание, что учебные интернет-материалы также могут быть направлены на развитие иноязычной коммуникативной компетенции (по видам речевой деятельности). Многие из умений, которые приобретаются в процессе работы с интернет-технологиями, являются универсальными сразу для нескольких видов речевой деятельности: *продуктивных* (говорения и письма) и *рецептивных* (аудирования и чтения). Например, умение отделять главную информацию от второстепенной может относиться как к аудированию, так и к чтению, а высказывать и аргументировать свою точку зрения – к говорению и письму [4].

Таким образом, можно утверждать, что использование современных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку призвано способствовать продуктивному овладению иностранным языком студентами языковых специальностей высшей школы. Использование ресурсов сети Интернет формирует коммуникативную и профессиональную компетенции студентов, а также мотивирует их к саморазвитию и самореализации в области изучения иностранного языка.

### Список использованной литературы

1. Симонович, С. В. Интернет у вас дома. Полное руководство для начинающего пользователя : учебн. пособие / С. В. Симонович, В. И. Мураховский. – Изд-во: «АСТ-Пресс Книга», 2003. – 25 с.

2. Петрова, Л. М. Использование Интернета в преподавании иностранных языков / Л. М. Петрова // Материалы VI Межвузовской Научно-Практической Конференции: «Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах.». – ГОУ ВПО «УГТУ», Сборник научных трудов., Ульяновск, 2010. – 175 с.

3. Сысоев, П. В. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2008. – № 2. – С. 100–110.

4. Сысоев, П. В. Создание авторских учебных интернет-ресурсов по иностранному языку [Электронный ресурс] / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Эйдос: Интернет-журнал. 2008. 16 мая. – Режим доступа://www.eidos.ru/ journal/2008/0516-4.htm. – Дата доступа: 03.03.2017.

5. Барменкова, О. И. Эффективные приёмы обучения иностранному языку: учеб. пособие для учителя / О. И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 50–59.

6. Абалуев, Р. Н. Интернет-технологии в образовании: учебно-методическое пособие / Р. Н. Абалуев. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2002. – 125 с.

**УДК 811'243:005.336.2:316.77:005.321-057.86**

**Е. Д. Рыжова, Л. Е. Леонтьева**

*(Чебоксарский институт (филиал) Московского политехнического университета, Чебоксары)*

**Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Л. Е. Леонтьева**

## **РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА**

*В данной статье исследуются роль и значение иностранного языка в процессе профессиональной деятельности специалистов инженерных специальностей. Описывается обучение иностранному языку как процесс овладения средством межнационального и межкультурного общения при реализации коммуникативных и познавательных потребностей специалиста, а также как способ формирования профессиональной успешности будущего специалиста.*

*Один язык приводит вас в коридор жизни.  
Два языка открывают все двери на этом пути.  
Фрэнк Смит*

В настоящее время иностранный язык рассматривается как неотъемлемая часть общей профессиональной подготовки современного специалиста и является надежным средством для профессионального роста. Именно поэтому перспективным направлением в подготовке современных специалистов должно стать повышение

роли иностранного языка как обязательного профессионального навыка.

Владение иностранным языком позволяет совершенствоваться и развиваться в своей профессии, расширяет возможности трудоустройства и продвижения по службе. Если специалист собирается претендовать на более высокие должности, то, несомненно, владение иностранным языком может стать серьезным аргументом при принятии положительного решения работодателем в пользу такого кандидата.

Как мы уже упомянули, иностранный язык позволяет повысить количество и качество профессиональных знаний, развивает коммуникативные умения как в бытовой, так и в деловой, профессиональной сферах. Следовательно, иностранный язык способствует формированию профессиональной успешности будущего специалиста, а непрерывное изучение иностранного языка оказывает положительное влияние на рост профессиональной квалификации.

Отметим, что для специалистов любых отраслей становится актуальным сотрудничество с зарубежными фирмами. Дальнейшие инвестиции приводят к созданию совместных предприятий, что повышает статус и конкурентоспособность компании. Однако без знания языка общение и дальнейшее развитие деловых отношений с крупной иностранной компанией и её представителями невозможно. Развитие иностранного партнерства приводит к потребности в специалистах, свободно владеющих специально-ориентированной лексикой и способностью вести переговоры с зарубежными партнерами.

Очевидно, что в скором будущем каждое предприятие и фирма станет выдвигать своим работникам требование о владении одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного. Любой сотрудник будет должен уметь налаживать личный контакт с зарубежными партнерами с целью обмена профессиональной информацией. Это позволит оперативно узнавать о новшествах и тенденциях в других странах, применять их на практике и, тем самым, опережать своих конкурентов в своей профессиональной сфере. Это говорит о том, что изучение иностранного языка – это не просто дань моде, а процесс получения знаний, необходимых в современном обществе. Наличие таких специалистов на рынке труда приведет к укреплению позиций предприятий на мировом рынке.

Во многих профессиях, напрямую не связанных со знанием языков, иностранный язык также может быть необходим. Это имеет большое значение в случае, если эта фирма ориентирована на сотрудничество с зарубежными партнерами или ведет иностранный бизнес. Высокий уровень знаний иностранного языка важен для специалистов

многих отраслей: менеджеров по работе с клиентами (в международных компаниях), сотрудников отделов международных связей, стюардесс, программистов, сопровождающих веб-сайты, разработчиков программного обеспечения и работников технических специальностей. Знание иностранного языка для этих профессионалов – залог больших карьерных возможностей.

Самыми популярными и востребованными иностранными языками в сфере бизнеса являются английский и немецкий языки. В зависимости от региона и местности требования могут меняться. Например, в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке находится много компаний, имеющих связи с Китаем. Значит, на этой территории выгоднее будет изучать китайский язык.

В своей работе О. С. Крюкова рассматривает влияние языковой компетенции и образовательного уровня на изменение социального статуса человека [1, с. 334]. Автор отмечает, что языковой фактор как на историческом, так и на современном уровне влияет на социальную мобильность. Выбор изучаемого языка во многих обществах обладает социальным престижем. В современном российском обществе таким языком является английский, в XVIII веке в России социально-престижным языком был немецкий, а в XIX веке – французский. В наше время получение социально-престижной работы предполагает высокий, как правило подтверждённый специальным сертификатом, уровень владения иностранным языком (преимущественно английским).

Необходимо подчеркнуть, что имея высокий уровень знаний языка, гораздо проще найти работу за рубежом. Крупные компании, работающие в сфере туризма, отдыха и развлечений, всегда имеют вакансии для аниматоров, танцоров, поваров, барменов, официантов и т. д. Коллектив туристических океанских лайнеров обычно также интернационален.

Помимо сферы туризма, развлечений, экономики и бизнеса иностранный язык востребован и в технических профессиях. Язык, прежде всего, является средством коммуникации. Инженеры, сотрудники и руководители крупных предприятий, компаний и заводов, стремящиеся улучшить качество своей продукции и внедрять новые технологии и современное оборудование, обязаны владеть хотя бы одним иностранным языком. При этом обычного разговорного уровня в данном случае будет недостаточно. Нужны знания именно технического языка и понимание многих профессиональных терминов.

Немного подробнее хотелось бы остановиться на близкой нам сфере деятельности – автомобилях. Наша специальность напрямую связана с автомобилестроением, их продажей, эксплуатацией

и ремонтом. С каждым годом увеличивается производство автомобилей различных марок, классов, комплектаций. В современном мире без данного средства передвижения обойтись очень трудно. Автомобили – это наше настоящее и будущее. Они были, есть и будут всегда. Ни для кого не секрет, что в России большой популярностью пользуются автомобили иностранных производителей. В основном это автомобили Германии и их бренды: Mercedes-Benz, Audi, BMW, Volkswagen, Opel; Франции – Renault, Peugeot, Citroen; Японии – Toyota, Mazda, Honda, Nissan, Mitsubishi, Subaru, Suzuki; Кореи – Hyundai, KIA, SsangYong.

Отметим, что самым большим спросом, престижем, надежностью, комфортом и долговечностью обладают немецкие автомобили. Много моделей, выпущенных ещё в 80-х годах, можно заметить на современных дорогах. Конечно, Российскому автопрому до немцев далеко, но первые шаги уже сделаны. Последние концепты LADA-Vesta и LADA-XRAY выглядят достойно и практически не отличаются от иномарок. И это не удивительно, ведь дизайнером этих авто стал Steve Mattin – дизайнер автомобилей Mercedes-Bens и Volvo. После такого полного преобразования автомобилей стереотип, сложившийся о наших автомобилях, исчезает.

Работа, связанная с автомобилями, сейчас особо актуальна. Естественно, чтобы закупать автомобили иностранных производителей, вести переговоры с представителями заводов-изготовителей, нужны знания языка. Хотя большинство дилеров продают иномарки, собранные в России, есть и настоящие, собранные в своих странах-представителях. Конечно, такие автомобили стоят гораздо дороже и непросты в обслуживании, но их качество и надежность того стоят.

На автомеханическом отделении политехнического института важное место отводится изучению иностранных языков, направленному как на повышение речевого общения, так и на освоение терминов профессиональной коммуникации.

На первом курсе студенты нашего института изучают дисциплину «Иностранный язык». Чаще всего это первый иностранный язык. На втором курсе начинается дисциплина «Практика речевого общения на иностранном языке», направленная на повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.

На четвертом курсе нашим студентам предлагается изучать дисциплину «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Основной целью данного курса является овладение студентами коммуникативной компетенцией, которая в дальнейшем позволит пользоваться иностранным языком в различных областях профессиональной деятельности. Лингвистический материал на занятиях направлен, прежде всего, на профессиональную ориентацию специалиста. Студент знакомится с терминологией своей специальности на иностранном и русском языках, что дает возможность в дальнейшем будущим специалистам свободно вести диалог по тем или иным вопросам по своей специальности с зарубежными партнерами. Таким образом, студенты вовлечены в активную творческую деятельность по овладению иноязычным общением с мотивацией на решение коммуникативно-профессиональных целей [2, с. 125].

На пятом курсе студенты-специалисты изучают «Второй иностранный язык», в основном, это немецкий язык. Знание второго иностранного языка особенно важно на современном этапе, так как это, безусловно, служит цели значительного повышения профессионального уровня будущих специалистов и конкурентоспособности.

Итак, обучение иностранному языку в политехническом институте г. Чебоксары направлено на комплексное развитие коммуникативной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов.

Изучив два иностранных языка, разговорный и профессиональный, имея образование и знание по специальности, наши студенты имеют возможность продолжить работу за границей на тех же самых заводах-изготовителях или дилерских центрах. Язык в этом случае будет играть очень большую роль. В этой сфере, конечно, возможна и перспектива карьерного роста. Узнать всё от начала проектировки автомобиля до выхода его с конвейера «из первых уст», принимая при этом участие, – это дорогого стоит. В России такие специалисты будут более конкурентоспособными и могут поднять уровень отечественного автопрома.

Таким образом, мы пришли к выводу, что изучение иностранных языков – это важный аспект жизни современного человека. Владение иностранным языком является незаменимой составляющей образования успешных людей, верным и эффективным путем к профессиональному росту и одним из необходимых условий получения престижной и высокооплачиваемой работы. Общение с зарубежными партнерами, заключение договоров и перенимание новых тенденций и изобретений – ключ к развитию и росту производительности.

## Список использованной литературы

1. Иванова, О. Ю. Модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов вуза / О. Ю. Иванова // Язык и коммуникация: изучение и обучение : сб. ст. – Вып. 12. – Орел: ОГУ, 2004. – С. 133–136.

2. Крюкова, О. С. Языковая компетенция и социальная мобильность / О. С. Крюкова, В. В. Фадеев // Социология власти. – 2009. – № 8. – С. 120–126.

УДК 378.147.091.33-028.16:811'271.1'243-057.875

**М. В. Самохвалова**

(МГОУ, Москва)

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

### **РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В РАЗВИТИИ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*В статье рассмотрена специфика коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Уточняются термины «умение», «речевое умение», «упражнение», «коммуникативное задание». Дается определение основным видам упражнений, используемым в современном процессе обучения языку. Исследуется роль коммуникативных заданий, отмечается их методический потенциал.*

Проблема формирования коммуникативных умений приобретает сегодня особое значение, поскольку именно от уровня речевого развития личности зависят ее интеллектуальное и духовное становление, социальная активность, общий культурный уровень. В связи с этим большое внимание уделяется развитию умений говорения. Этому посвящены, в частности, работы В. М. Александрова [1], Л. А. Ивановой [2], Т. А. Ладыженской [3], С. И. Хропатовой [4], Дж. Уиддоусона [5] и др. Тем не менее, вопрос использования коммуникативных заданий в процессе формирования умений говорения студентов вузов не теряет своей актуальности в контексте актуализации коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам.

Целью статьи является определение роли коммуникативных заданий в процессе развития коммуникативных умений студентов высших учебных заведений.

Развитие и совершенствование умений говорения как части коммуникативных умений студентов основывается на прочных знаниях семантических и грамматических особенностей языка и его стилистических особенностей, а работа над формированием этих умений – на взаимосвязи языка и речи, речи и мышления.

В психолого-педагогической литературе существует такая трактовка понятия «умение»: способность сознательно выполнять определенные действия на основе сложившихся знаний, навыков, приобретенного опыта. Формирование умений проходит несколько стадий: ознакомление с умением, осознание его смысла, первоначальное овладение им, самостоятельное выполнение практических заданий, совершенствование умений [6, с. 9].

В свою очередь, речевые умения, по определению словаря Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, это «способность говорящего выполнять речевые действия согласно коммуникативным условиям и цели общения» [7, с. 254]. Они отражают уровень сформированности коммуникативных действий и являются критерием развитости речи.

Предпосылкой успешного процесса развития умений говорения является умелый подбор тренировочных упражнений. Под упражнением в дидактике понимают «метод обучения, который предусматривает целенаправленное повторение учащимися определенных действий или операций с целью формирования умений и навыков» [6, с. 190].

При подборе системы учебно-тренировочных задач необходимо руководствоваться прежде всего тем, какую роль должно выполнять каждое из них в процессе обогащения речи.

В современной лингводидактике существует несколько классификаций упражнений, основанных на различных показателях. Так, Т. А. Ладыженская разделяет упражнения на те, которые опираются на готовый текст, и те, в процессе которых создается новый текст. При этом выделяются: упражнения аналитического характера на основе готового текста (анализ текста, сравнительный анализ текста), упражнения аналитико-речевого характера на основе готового текста, упражнения на трансформацию текста (создание текста на основе образца, создание собственного высказывания) [3, с. 43–47].

В свою очередь, Л. А. Иванова утверждает, что все коммуникативные задания в зависимости от цели исполнения и специфики использования грамматического материала, применения умственных действий можно условно разделить на три группы:

1) культурно-языковые упражнения, направленные на овладение языковой теорией, формирование общеучебных и речевых умений находить изучаемое явление в текстах и классифицировать их, а также на совершенствование речевых умений употребления частей речи в собственной речи;

2) речевые упражнения, направленные на построение собственных диалогических и монологических высказываний разных жанров, типов и стилей речи с использованием усваиваемого грамматического материала;

3) собственно коммуникативные, направленные на формирование умений говорения в нестандартных ситуациях, которые развивают креативность мышления и речь студентов [2, с. 43].

Учебные материалы для коммуникативных заданий подбираются по ситуативно-тематическому или функциональному принципу. То есть грамматический и лексический материалы соответствуют теме, ситуации или функции (чему нужно научить студента – навыкам общения, слушания, чтения или письма на иностранном языке). В зависимости от этого разрабатывается учебная программа, которая, по П. Уилкинсу – британскому исследователю, – может быть трех типов:

1) грамматическая (учебная программа основной акцент делает на изучении грамматики);

2) ситуативная (основное внимание уделяется использованию языка в конкретной реальной ситуации);

3) понятийная (или семантическая), когда учебная программа основывается на содержании возможных средств, которые нужно употреблять в определенных ситуациях. Эта учебная программа является синтезом двух предыдущих и, таким образом, является наиболее целесообразной.

В каждой учебной программе различают разные виды работы со студентами, среди которых два основных:

а) диалог (парная работа);

б) полилог (групповая работа).

Коммуникативный подход к преподаванию иностранного языка часто становится объектом критики из-за того, что он побуждает студентов делать ошибки, особенно грамматические. Причин этих ошибок по меньшей мере две. Во-первых, студент мог учиться у преподавателя, который верил, что случайные ошибки грамматики или произношения не имеют никакого значения. Во-вторых, студент оказался вовлеченным в речевую ситуацию, к которой он не был подготовлен,

и, пытаясь реализовать ее, он делает ошибки. Именно этот факт показывает наше отношение и нашу реакцию на эти ошибки [5, с. 82].

Как утверждает В. М. Александров, процесс обучения студентов говорению состоит из обучения монологической и диалогической речи, причем соотношение упражнений, направленных на формирование навыков ведения монолога и диалога составляет 25 % и 75 % соответственно [1, с. 6].

Приведем некоторые примеры коммуникативных заданий, направленных на формирование умений говорения студентов вуза.

**Задание 1.** Работайте в парах. Спросите партнера о вещах, упомянутых в предложениях 1–10. Используйте образец:

*Example-1: John/English (+)      Example-2: Ann/Russian (-)*

*A: Is John English?*

*A: Is Ann Russian?*

*B: Yes, he is.*

*B: No, she isn't.*

*1. John/Russian (-)*

*6. You/from Austria (+)*

*2. Mrs. Green/a baker (+)*

*7. Mrs. Smith/Ann's mother (-)*

*3. You/American (-)*

*8. Tom/an adult (+)*

*4. Mr. Black/married (+)*

*9. Tom and John/brothers (-)*

*5. You/divorced (-)*

*10. Mr. Green/a lawyer (+)*

**Задание 2.** Работайте в парах. Спросите партнера, где он был вчера, сообщите, зачем вы хотели поговорить с ним, уточните, что он делал вчера. Ваш партнер должен ответить на Ваши вопросы.

*A. Where were ...? I wanted to ... (talk about the project).*

*B. I am sorry... (very busy).*

*A. What/do...?*

*B. ... important business / clients...*

Следует отметить, что построение комплекса коммуникативных заданий для развития умений говорения студентов должно происходить с учетом дидактических принципов, в частности, принципа последовательности. Так, если на начальном этапе обучения языку используются упражнения и задания, направленные на формирование умений рассказать о себе, о своем режиме дня, занятии и хобби, то постепенно круг тем должен расширяться и приобретать, в том числе, профессиональную направленность.

Примером коммуникативного задания в таком случае может стать упражнение для развития навыков монологической речи.

**Задание 3.** Составьте рассказ о компании, в которой Вы работаете (хотели бы работать), ориентируясь на предложенные вопросы:

1. *Give some facts and figures about your company (company's history and present activity).*

2. *What is the mission of your company?*

3. *Describe your company's structure, departments and positions.*

4. *What do you know about international market situation in your sphere?*

5. *Why do you need English for your job?*

Таким образом, формирование навыков говорения студентов вузов происходит с учетом общедидактических принципов. Для полноценного формирования коммуникативных умений целесообразным является развитие навыков монологической и диалогической речи, для чего предусмотрено использование соответствующих коммуникативных заданий.

### Список использованной литературы

1. Александров, В. М. Система упражнений для интенсивного обучения профессионально-направленному английскому языку в высшей школе / В. М. Александров // Педагогический вестник. – 2010. – № 2. – С. 5–17.

2. Иванова, Л. А. Коммуникативные задания в системе изучения частей речи / Л. А. Иванова // Педагогический альманах. – 2015. – № 4. – С. 42–44.

3. Ладыженская, Т. А. Система упражнений по развитию связной речи / Т. А. Ладыженская // Совершенствование методов обучения русскому языку. – М. : Просвещение, 1981.

4. Хропатая, С. И. Формирование коммуникативных умений студентов в процессе изучения синтаксиса сложного предложения / С. И. Хропатая // Педагогический вестник. – 2013. – Вып. 108. – С. 46–49.

5. Widdowson, G. Teaching language as Communication / G. Widdowson. – Oxford University Press, 1990. – 168 p.

6. Кузьминский, А. И. Основы дидактики / А. И. Кузьминский. – М. : Астон, 2002. – 239 с.

7. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

**А. П. Сапранович**

(МГЛУ, Минск)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, проф. И. М. Андреасян*

**О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ  
ОБУЧЕНИЯ ПОЛИЛОГУ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО  
ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ**

*В данной статье рассмотрена проблема взаимодействия учащихся в процессе обучения полилогу на уроках английского языка в старших классах. Предпринята попытка выявить трудности, а также приемы обучения полилогу, с которыми сталкиваются учитель и ученик при изучении данной формы иноязычной речи.*

В настоящее время перед современной школой стоят задачи, связанные с созданием условий для интеллектуального и духовно-нравственного развития учащихся, для воспитания в каждом школьнике потребности в самообразовании, самовоспитании и саморазвитии, для формирования у учащихся широкого и гуманного взгляда на мир. Иностранный язык является деятельностным учебным предметом, который обладает образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом, создающим прочную основу для формирования поликультурной личности. Обучение общению является эффективным способом раскрытия творческого потенциала учащихся на родном и иностранных языках. На уроках английского языка преобладают индивидуальные или парные формы организации учебной работы, представленные в формах монолога и диалога. Менее популярной формой учебной деятельности является полилог, предполагающий групповое обсуждение того или иного вопроса или проблемы.

Полилог (от греч. *polys* – многочисленный + *logos* – разговор) – это разновидность диалогической речи: разговор нескольких собеседников. Термин возник при исследовании коммуникативных свойств языка как добавление к термину «диалог». Для полилога характерны ситуативность, спонтанность, нелинейность речи. Полилог характеризуется сменой речевой активности говорящих, массовостью реплик-реакций, возможным парным диалогическим общением. Допускается речевое лидерство одного из участников разговора, равное речевое партнерство и др. Некоторые полилоги могут быть регламентированы

(деловое обсуждение, «круглый стол», научная дискуссия) и др. [1, с. 203]. Полилог является более сложной по языковой структуре формой общения. Однако в естественных коммуникативных ситуациях, в процессе учебной, трудовой и общественной деятельности человеку приходится прибегать к полилогической форме общения.

Целью полилога является утверждение собственной точки зрения. При правильной организации полилогического общения его участниками становятся все члены группы. Это существенно увеличивает объем речевой практики каждого ученика на уроке, а также делает понятной, нужной и интересной всем информацию и рекомендации, которые дает учитель, раскрывая перед учениками стратегию и тактику группового общения, помогает овладеть приемами и наиболее важными универсалиями полилогического общения. Позитивное взаимодействие и взаимозависимость участников общения реализуется тогда, когда каждый ученик осознает, что общий результат достигается общими усилиями и что степень индивидуальной и групповой ответственности за выполнение задания исключительно велика. В ситуациях общения обучающиеся приобретают опыт установления позитивного, доброжелательного отношения к собеседникам, учатся быть равноправными членами коллектива (пары, группы, команды), оказывать помощь и поддержку друг другу [2, с. 16].

Говоря о сложности овладения умениями полилогического общения, следует иметь в виду, что полилоги различаются по трудности. К числу наиболее легких относится полилог – сбор информации, на второе место ставят полилог – накопление альтернатив, к наиболее трудным относят полилог – принятие решения. Важнейшим показателем сложности полилога является степень доступности его содержания, тематики и коммуникативной задачи для учащихся. Распределяя полилоги по сложности, важно учитывать их ориентацию на кооперацию или на спор. Спор заставляет прибегать к развернутой аргументации, большей убедительности доводов.

Наиболее простым, с точки зрения психологических задач, признается ведение диалога в речевом контакте двух партнеров, когда есть широкая возможность использования смысловесных средств, обращение к партнеру с просьбой повторить, разъяснить сказанное. Труднее воспринимается речь в групповом полилогическом общении.

В плане интеллектуальных операций в полилоге большая роль принадлежит сопоставлению, быстроте принятия смыслового решения. По характеру протекания полилог диалогичен, однако в качестве

партнера в этом случае выступает не один человек, а целая группа. В этих условиях больше шансов на получение разнообразных, иногда неожиданных реакций на свое высказывание, поэтому более затруднено прогнозирование хода разговора, планирование собственных речевых действий.

Основной задачей учителя при обучении учащихся иностранному языку является развитие умений общения на иностранном языке в условиях учебного процесса. В процессе порождения полилога учащиеся могут изложить свою точку зрения, соглашаться или не соглашаться с мнением собеседников, делать выводы, заключения. Обучающиеся являются не только активными слушателями, но и активными участниками учебного процесса. У школьников развиваются навыки и умения осуществления тех действий, которые, как правило, выполняет сам учитель: определять тему, очередность участия в беседе и её предметное содержание, уточнять факты и обобщать поступающую информацию. Вместе с тем появляются умения распределять внимание в равной мере между формой и содержанием высказываний, что определяет уровень коммуникативной компетенции учеников.

Следует отметить тот факт, что такая групповая организация общения способствует поднятию уровня не только речевой практики, но и практики в аудировании иноязычной речи. Например, в группе из десяти учащихся каждый ученик становится «носителем» не только собственной информации, но также информации остальных партнеров по общению.

Проблема построения занятий по иностранному языку с использованием полилога стала одной из ведущих в связи с поиском и использованием новых технологий обучения. Вопросы, имеющие непосредственное отношение к проведению занятий, сложны и требуют не только теоретического обоснования, но и серьезной экспериментальной проверки. Каждое занятие должно отвечать общедидактическим требованиям, т. е. строиться с учетом единства обучения и развития, быть научным по характеру содержания учебного материала и по способу его усвоения, основываться на экспериментальных данных возрастной психологии. Еще большей спецификой обладают такие требования, как учет особенностей изучаемого материала, выбор источников информации, методов, приемов обучения.

Основной целью обучения английскому языку на старшем этапе является совершенствование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, являющееся главным условием осуществления

межкультурной коммуникации в целом. Обучение полилогу на уроках английского языка – это учебное занятие, и его успех определяется прежде всего четкой постановкой и решением комплекса задач. Создание ситуации успеха заключается в целенаправленном обеспечении учителем психологического комфорта на занятиях и условий, способствующих ощущению учениками радости, оптимизма, положительных эмоций. Спонтанность, многообразие и непредсказуемое сочетание реплик в естественном разговоре требуют использования приемов обучения, приближающихся к реальному общению. Важно обучать школьников продуктивным приемам полилогического общения. Существует система, которая включает приемы работы, обеспечивающие общий механизм функционирования группового общения. Выделяют следующие группы:

Первая группа. Приемы направлены на обучение запросу информации.

Вторая группа. Приемы данной группы направлены на поддержание группового общения, они обеспечивают связность группового речевого взаимодействия, логичный переход от одних высказываний к другим; обучают способности нетрадиционной реализации стереотипов поведения (проявление доброты у злых персонажей, собранности – у рассеянных).

Данные коммуникативные действия реализуются с помощью: 1) реплик согласия/несогласия; 2) реплик, дополняющих и расширяющих высказывания говорящего; 3) фраз уточняющего характера; 4) опросов уточняющего характера; 5) советов и обещаний друг другу; 6) обобщающих суждений; 7) эмоциональных реакций.

Третья группа. Приемы этой группы направлены на обучение принятию итогового решения по обсуждаемому вопросу. Участники беседы должны уметь: суммировать наиболее продуктивные варианты сначала в микровыводы и на основании этого – в итоговый общий вывод [3, с. 40–42].

Также важно помнить, что устные высказывания школьников должны быть нацелены в первую очередь на взаимопонимание с окружающими, а не являться только объектом контроля сформированности их языковой компетенции. Главное, чтобы ученик, вступая в иноязычное общение, не испытывал страха перед ошибкой и стремился всеми имеющимися в его распоряжении средствами реализовать то или иное коммуникативное намерение.

Взаимодействие и сотрудничество учителя и ученика является одним из важных структурных элементов организационной системы обучения иностранному языку. Сотрудничество обучающихся и учителя, их взаимоотношения определяют возникновение управляемого эффекта группового обучения, который способствует активизации психических возможностей обучающегося и достигается посредством установления неформальных отношений между преподавателем и обучающимся. Участие в полилоге требует дополнительной подготовленности в организационном плане со стороны учителя и ученика – ученик должен правильно определить момент вступления в разговор и выхода из него, учитель должен привлекать неактивных партнеров по разговору, также сдерживать тех, кто «тянет одеяло на себя». Кроме умения организовать себя и других участников, полилог предполагает умения обобщить сказанное другими, дать ему оценку, присоединиться к нему, отмежеваться в случае несогласия. Также важной особенностью полилогического общения является его организация, отражающая социально-ролевые отношения участников, степень их информированности о предмете общения, отношение к нему.

Интерактивные технологии, в особенности такие, как учение в сотрудничестве, проектная, кейс-технология, симуляция, развивают у учеников умения выбирать правильную линию вербального и невербального поведения, обеспечивают психологическую гибкость в общении, учат этике взаимоотношений [2, с. 17]. Обучение полилогу расширяет кругозор школьников, развивает их интересы, мыслительную активность и коммуникабельность.

### **Список использованной литературы**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб : Москва, 2009. – 203 с.
2. Андреасян, И. М. Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И. М. Андреасян // Замежные мовы у Рэспубліце Беларусь. – 2006. – № 2. – С. 16–17.
3. Ушанова З. И. Активные формы обучения на уроках английского языка / З. И. Ушанова // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С. 40–42.

**С. Н. Саурина**

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

*Научный руководитель: преподаватель О. Н. Карebo*

## **РОЛЕВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Данная статья посвящена вопросам обращения к возможностям нестандартной организации обучения диалогической речи на уроках немецкого языка посредством реализации игровой методики. Значение развития диалогических умений для формирования и совершенствования коммуникативной компетенции школьников является стимулом поиска наиболее эффективных путей овладения этим видом речевой деятельности, одним из которых и является обучение в рамках ролевой игры. В статье раскрывается суть понятия «диалогическая речь» и обосновывается методическая закономерность использования игровых приемов в школьной практике обучения диалогу.*

Современная школа ориентирует процесс обучения иностранному языку на развитие коммуникативной компетенции школьника во всем многообразии ее составляющих. Такая целевая установка является отражением актуальных требований современного общества, в котором каждый субъект жизнедеятельности должен быть готов к полноценному общению в рамках диалога культур. В качестве доминирующей формы общения при этом выступает диалогическая, а монологическое высказывание имеет соподчиненный характер и рассматривается в виде более развёрнутой реплики диалога. Однако при всей важности успешного овладения диалогической формой речи приходится констатировать ее далеко не соответствующий требованиям действительности уровень развития. Иными словами, цель школьного курса обучения ИЯ – научить учащихся вести свободную беседу на изучаемом языке – не всегда достигается в полной мере.

Между тем диалог очень важен в обучении иностранному языку, ведь именно он позволяет отработать и запомнить речевые образцы, структуры, которые могут быть использованы в монологической речи. Поэтому сложившееся положение требует поиска новых приёмов обучения диалогической речи, при этом желаемый результат должен быть достигнут в кратчайшие сроки, а процесс обучения был бы интересен для обучаемых [1, с. 92].

Достижению желаемого результата в первую очередь способствует включение в учебный процесс нестандартных форм урока, которые повышают уровень мотивации к изучению иностранного языка на разных этапах посредством обеспечения связи учебного материала с жизненными ситуациями и развития самостоятельности и творческой инициативы школьников.

Нетрадиционный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нестандартную структуру. Такой урок основан на совместной деятельности учителя и учащихся, совместном поиске, апробировании новых форм работы, что в конечном итоге влияет на активизацию познавательной активности учащихся на уроках и повышение эффективности преподавания [2, с. 126].

Нетрадиционные уроки могут содержать элементы или полностью проходить в форме экскурсии, круглого стола, конференции. Их разнообразие и действенность обеспечивают приемы организации ролевых игр, спектаклей, интервью и пр. При этом все они нацелены на решение основной задачи, а именно – активизировать процесс обучения, пробудить и задействовать учебные и творческие резервы как каждого ученика в отдельности, так и всего классного коллектива в целом [3, с. 316]. Таким образом, мотивация, новизна, разнообразие форм и методов, творческая мыслительная деятельность – все они являются основными составляющими необычных форм уроков.

Прежде чем непосредственно переходить к вопросу рассмотрения эффективных приемов обучения диалогу, необходимо понять суть данной формы устного общения.

Традиционно под диалогом понимают форму речи, при которой происходит обмен информацией между двумя и более лицами [4, с. 32]. При этом все диалоги можно разделить на заученные и собственные, независимые высказывания, строящиеся на основе знакомых реплик, которые в свою очередь будут отличаться друг от друга своей целевой направленностью.

По количеству участников различают парные и групповые диалоги, носящие характер беседы, спора или дискуссии, в рамках которых может происходить обсуждение темы или проблемы. Ведение группового диалога предполагает наличие определенных парно-диалогических умений, например, умения переспросить или уточнить по ходу беседы, умения взять инициативу в свои руки, убедить или поддержать оппонента. Все эти умения находятся в прямой зависимости от уровня развития стратегической, дискурсивной и социальной

составляющих коммуникативной компетенции. Иными словами, достижение определенного качественного уровня речевого общения невозможно без привязки к социальной стороне жизнедеятельности личности. Наиболее эффективным приемом, позволяющим сочетать речевую основу с социальным окружением, является, по нашему мнению, методика обучения диалогу посредством использования ролевых игр.

В методической литературе ролевая игра определяется как своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения [5, с. 110]. Тем не менее, несмотря на условность рамок общения, ролевое взаимодействие предполагает наличие спонтанности в отношениях партнеров разговора, что требует от участников проявления творческой активности при порождении высказывания.

Существует множество типов упражнений для подготовки ролевой игры. При их выборе учителю следует ориентироваться на уровень класса и предполагаемый уровень задания.

Так, для неуверенных в себе учеников можно использовать упражнения пантомимического характера для того, чтобы ученики могли почувствовать себя свободней в кругу своих сверстников. Это могут быть упражнения типа разыгрывания какой-либо мини-ситуации, можно предложить ученикам задания в форме шарад с использованием пантомимы, мимики. Также можно добавить ситуации, которые помогут развить спонтанность и выразительность в поведении. Учитель дает инструкции поэтапно, по мере развития действия. Ученик должен их выполнять без остановки. Например, вы садите цветы, Вам эти цветы нравятся, Вы нашли хорошее место, куда их посадить, и довольны тем, как они украшают клумбу. Вы берёте инструменты и начинаете их садить. Вы поранили свой палец.

Далее можно перейти к усложнению задания, когда ученикам предстоит самостоятельно решить определённую задачу. Примером таких ролевых игр могут быть игры «Знакомство», «Репортёр», где ученик должен достичь некой коммуникативной цели: сообщить, охарактеризовать, обменяться мнением и пр.

Также можно предложить такой вид работы как телешоу, где каждый персонаж выполняет определённую функцию. В качестве темы обсуждения можно взять любую жизненную ситуацию. Однако важно помнить о необходимости тщательной подготовки такой игры,

о важности определения всех условия протекания действий в рамках организуемой работы. Так, к примеру, определив цель и роли, необходимо продумать и задать дальнейшие составляющие игры, такие как время, место, характеры персонажей, которые позволят ее участникам наиболее полно отобразить выбранные роли, достигнув наилучшего результата в деле ведения диалога.

Любое совместное предприятие следует завершать коллективным обсуждением итогов с оценкой степени успешности решения поставленной задачи.

Решение задачи, предложенной в ролевой игре, предполагает не только формирование неких новых качеств, навыков и умений, но также и актуализацию уже приобретенного багажа знаний и выработанных иноязычных навыков и умений. Данный факт позволяет сделать вывод, что игра является и средством контроля.

Вместе с тем на первом месте не решение проблем, а овладение иностранным языком как средством общения. Таким образом, ролевая игра – это симулирование реальных коммуникативных ситуаций на уроке иностранного языка, где участники ролевой игры связаны с иностранным языком. Всё это способствует тому, чтобы возрастала мотивация овладения иностранным языком через использование ролевой игры.

Благодаря данному виду работы школьник развивается умственно и физически, становится целеустремленным, сообразительным, веселым и находчивым. В ролевой игре вырабатывается трудолюбие, настойчивость в достижении цели, наблюдательность, смекалка.

Степень полезности большинства ролевых игр как средства воспитания и обучения зависит от методики и техники их организации, а главное от ее качества.

Творческое ролевое общение требует развитых социальных умений. Поэтому ролевые игры на уроках иностранного языка нередко включают элементы упражнений в общении.

Как таковая ролевая игра понимается как свободное использование коммуникативных ситуаций, помогающее осуществлять одну из целей современного урока иностранного языка: развитие творческого подхода в изучении иностранного языка у учащихся.

Ролевая игра показывает высокую эффективность прежде всего для развития навыков и умений неподготовленной устной речи на основе мотивации речевых действий. Мало кто из учащихся остается равнодушным перед возможностью попробовать себя в актерском

амплуа, все дети становятся активными участниками или свидетелями использования иностранного языка; сначала сознательно, а затем и подсознательно «привязывают» различные речевые обороты к определенным ситуациям общения; более уверенно оперируют ими при выполнении коммуникативно-направленных упражнений; быстро овладевают новой, обусловленной сюжетом лексикой; в последующем легко справляются с программными заданиями.

Использование ролевых игр в деле развития диалогических умений тем более оправдано, что такой подход к овладению этим видом речевой деятельности способствует развитию активного самостоятельного мышления: школьник не просто запоминает и воспроизводит учебный материал, а видит реальные возможности применения своих знаний на практике. Однако следует отметить, что игровая методика не может выступать в качестве универсального приема обучения диалогу. Частое и неоправданное обращение к ней может оказать прямо противоположный эффект, когда впечатление новизны формы работы стирается и учащиеся теряют интерес к участию в подготовке и реализации игры.

### **Список использованной литературы**

1. Агаева, О. В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка / О. В. Агаева // Актуальные задачи педагогики : материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 92–94.

2. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.

3. Филатова, В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / В. М. Филатова. – «Феникс» Ростов-на-Дону, 2004. – 416 с.

4. Браун, С. В. Информационные аспекты, способствующие повышению мотивации изучению немецкого языка в школе / С. В. Браун // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – 32 с..

5. Газманов, О. С. Каникулы: игра, воспитание / О. С. Газманов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.

**З. М. Сафошина**

*(ТГУ имени Г. Р. Державина, Тамбов)*

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. П. В. Сысоев*

**ПЕРЕЧЕНЬ МЕТОДИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ  
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ПОСРЕДСТВОМ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Уточняется понятие «прагматическая компетенция» как важный аспект иноязычного образования. Утверждается, что использование корпусных технологий в обучении иностранному языку является фактором, положительно влияющим на желание изучать язык. Формулируются методические условия, которые позволяют обеспечить сформированность прагматической компетенции обучающихся на основе корпусных технологий.*

Прагматическая компетенция как составляющая коммуникативной компетенции является важным аспектом иноязычного образования.

Проблема успешности коммуникативного взаимодействия заключается в возможном несоблюдении содержательного, языкового и прагматического компонента. Важно заметить, что нельзя обучать студентов коммуникативной стратегии осуществления речевых актов в отрыве от правил контекстуальной соотнесенности, так как в реальном мире естественное общение может осуществляться только при комбинации различных средств взаимодействия. В большинстве случаев это связано с отклонениями от коммуникативных ожиданий. Например, то, что естественно и понятно одной стороне, может считаться отклонением от существующей нормы другой. В этой связи мы определяем прагматическую компетенцию как важный компонент межкультурного взаимодействия.

Прагматика имеет отношение к функциональным аспектам языка, она исследует коммуникативные процессы с точки зрения эффективности их воздействия на участников, факторы, от которых зависит адекватность интерпретации и качество действенности речевых актов в разных сферах деятельности. Прагматическая компетенция помогает говорящему и слушающему обеспечивать адекватную интерпретацию речевых актов с учетом ситуативной соотнесенности высказывания, социокультурного контекста, менталитета, возраста, образования и социального статуса говорящих.

Вся палитра современных интернет-ресурсов создает дидактическую основу для языкового поликультурного образования: формирования представлений о культурном и языковом разнообразии стран родного и изучаемого языков [1, с. 14].

Использование корпусных технологий в обучении иностранному языку является фактором, положительно влияющим на желание изучать язык, так как это современный способ ознакомления с учебным материалом на общеобразовательных или профильных занятиях. Особое внимание должно быть уделено определению роли и месту корпусных технологий в процессе обучения. Обучение единицам языка на основе корпусных технологий – это уникальная возможность применения новых разработок наряду с классическими методами [2; 3].

Многие методисты разрабатывали алгоритмы и технологии обучения иностранному языку на основе современных ИКТ [4; 5]. На основе анализа работ можно выявить перечень методических условий, способствующих оптимизации процесса формирования прагматической компетенции обучающихся на основе корпусных технологий. Под методическими условиями мы предлагаем понимать перечень требований к субъекту и объекту обучения, способствующих формированию прагматической компетенции обучающихся на основе корпусных технологий. Таким образом, выявление методических условий позволит обеспечить сформированность прагматической компетенции обучающихся на основе корпусных технологий.

*Первым методическим условием* формирования прагматического компонента иноязычной коммуникативной компетенции на основе корпусных технологий является **сформированность у обучающихся к моменту обучения иноязычной коммуникативной компетенции**, позволяющей выстраивать коммуникативную стратегию без затруднений. В противном случае, если обучающиеся владеют иностранным языком на недостаточном уровне, то на начальном этапе они не смогут развивать прагматические навыки и умения благодаря корпусным технологиям, а в дальнейшем закрепить полученные данные в процессе речевого взаимодействия.

*Второе методическое условие* – **сформированность у обучающихся к моменту обучения компетентности в области использования корпусных технологий**. Иными словами, обучающиеся должны уметь легко и без затруднений использовать корпусные технологии в учебной и исследовательской деятельности для формирования прагматической компетенции.

*Третье методическое условие* – **перечень дидактических свойств и функций корпусных технологий**. Использование

корпусных технологий в процессе обучения помогает развивать дополнительные умения у обучающихся.

За последние годы появилось несколько работ, в которых рассматривались дидактические и методические возможности лингвистических корпусов в формировании лексических и грамматических навыков речи учащихся и студентов [6; 7; 8]. П. В. Сысоев различает дидактические свойства и функции. «Дидактические свойства современных ИКТ – основные характеристики, признаки конкретных технологий, отличающие одни от других, существенные для дидактики (включая лингводидактику) как в плане теории, так и в плане практики». Под дидактическими функциями современных ИКТ понимаются внешние проявления средств ИКТ, используемые в учебно-воспитательном процессе для реализации поставленных целей» [9, с. 122]. В зависимости от поставленных целей можно выделить следующий перечень дидактических свойств лингвистического корпуса, которые оказывают влияние на процесс обучения студентов иностранному языку:

1) язык текстов: одноязычные; многоязычные; параллельные (один и тот же текст на разных языках); смешанные (переключение языков);

2) тип текстов: письменные; устные (аудио и видеозаписи); смешанные (мультитехнологии);

3) жанры текстов: литературные; разговорные; публицистические; исторические; ученические;

4) типы данных: полнотекстовые; фрагментированные тексты;

5) типы разметки: неразмеченные; размеченные;

6) объем данных: национальный; иллюстрированный; мониторинговый;

7) тип доступа: свободный; ограниченный; академическая лицензия;

8) авторские права и страна создания.

*Четвертым методическим условием* формирования прагматического компонента иноязычной коммуникативной компетенции на основе корпусных технологий является **применение проблемного метода изложения**. Данный подход позволяет обучающимся самостоятельно находить пути решения конкретной учебной задачи, с которой они частично знакомы. Происходит активизация речемыслительной деятельности, на основе которой формируются речевые навыки и умения. Реципиенты самостоятельно делают открытия, что является ключом к усвоению материала. В недавнем прошлом был широко известен репродуктивный подход, внутренняя составляющая которого

заклучалась в пассивной роли обучающегося; информационная составляющая занимала основное место, но самостоятельное, гибкое мышление отсутствовало. В настоящее время, обучающийся – активный участник процесса обучения.

*Пятое методическое условие* – применение алгоритма обучения с четко выраженными этапами и шагами, в котором полноценно отражены функции преподавателя и обучающихся.

Учитывая анализ существующих алгоритмов и технологий обучения видам речевой деятельности на основе корпусных технологий, предлагаем этапы развития прагматического компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

**Алгоритм развития прагматического компонента иноязычной коммуникативной компетенции на основе корпусных технологий**

*Этап I.* Подготовительный.

Шаг 1. «Открытый/ Демонстрационный».

*Этап II.* Процессуальный.

Шаг 2. Отборочный.

Шаг 3. Обсуждение.

Шаг 4. Обучающий.

Шаг 5. Речевое взаимодействие.

*Этап III.* Заключительный.

Шаг 6. Рефлексия.

Шаг 7. Оценка.

### Список использованной литературы

1. Сысоев, П. В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 12–21.

2. Сысоев, П. В. Направления и перспективы информатизации языкового образования / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2013. – № 10. – С. 90–97.

3. Сысоев, П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 2–4.

4. Рязанова, Е. А. Методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Рязанова. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2012.

5. Сысоев, П. В. Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов / П. В. Сысоев, А. А. Кокорева // Язык и культура. – 2013. – № 1 (21). – С. 114–124.

6. Сысоев, П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2010. – № 1(9). – С. 99–111.

7. Сысоев, П. В. Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 12–21.

8. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – М. : Либроком, 2013. – 264 с.

9. Сысоев, П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – № 1. – С. 120–133.

**УДК 378.147:811.111'36(045)**

**В. В. Смолич**

*(МГЛУ, Минск)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, проф. И. М. Андреасян*

**КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ  
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье определяется эффективность использования игровых технологий в процессе обучения иноязычной грамматике на среднем этапе обучения. Представлен комплекс коммуникативных игр для обучения иноязычной грамматике на второй ступени общего среднего образования. Использование данных коммуникативных игр и сочетание их с другими методическими приёмами способствуют качественному усвоению материала и способны сделать процесс обучения интересным и увлекательным для учащихся.*

Основной целью обучения иностранным языкам в средней школе является развитие личности школьника, способного участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности. Главная

цель обучения иностранному языку – умение использовать его как средство общения. При этом общение рассматривается как мотивированная коммуникативно-познавательная деятельность, направленная на извлечение и передачу определенной информации. Подлинная коммуникация возможна лишь в том случае, если каждый из её участников владеет частью какой-то информации, представляющий интерес для собеседника, что делает необходимым устный обмен ею. Обучение общению должно опираться на принцип новизны, «информационного разрыва», суть которых сводится к извлечению и передаче информации. Грамматика занимает важное место в устной и письменной речи в процессе формирования и совершенствования грамматического навыка. Обучение грамматическому оформлению речевого высказывания является одним из необходимых условий практического владения иностранным языком. Грамматически правильная речь обусловлена тем, что говорящий владеет особыми навыками – автоматизированными компонентами речевой деятельности. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством их формирования.

Усвоение грамматики вызывает значительные трудности, которые усугубляются правилами и бесконечным числом исключений. Наши наблюдения за учебным процессом свидетельствуют о том, что часто в школах преподавание грамматики 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. А между тем, овладение грамматическим материалом должно быть не менее интересным, познавательным, чем, например, обучение другим аспектам языка. Отсюда и возникает потребность в поиске таких методических приёмов, которые могли бы облегчить и разнообразить процесс обучения иноязычному общению, повысить заинтересованность учащихся в овладении иностранным языком в целом и привлечь их к активному участию в учебной деятельности.

Достаточно важной частью при обучении грамматическим аспектам иностранного языка является формирование у обучающегося связи между грамматическим навыком и его речевой функцией, без которой знание грамматической формы является нереализованным в процессе речевой деятельности, что значительно обедняет возможности общения на иностранном языке в силу отсутствия языковых

средств. Связь грамматического навыка с его речевой функцией возникает только в том случае, если формирование грамматического навыка происходит в условиях, моделирующих процесс реального общения [1, с. 152].

В настоящее время обучение грамматике как практической дисциплине не мыслится без учета коммуникативного подхода, т. е. закономерностей употребления изучаемых грамматических явлений в ситуациях иноязычного общения. В последнее время в нашей стране и за рубежом интенсивно разрабатывается *коммуникативная грамматика* иностранного языка, под которой подразумеваются грамматические явления (преимущественно синтаксического уровня), функционирующие именно в условиях иноязычного общения, владение которыми – непереносимое условие успешного участия в общении на иностранном языке.

Интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания у обучающихся интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Грамматика, в том числе теория, может быть представлена ярко, интересно, увлекательно. Она должна пробуждать эмоции и быть нацелена на личность учащегося. Эффективным средством решения этой задачи являются учебные игры, которые тренируют отдельные структуры. Эти игры не только закрепляют структуру, но и делают данный процесс приятным, не столь трудным, увлекательным. Поэтому, на наш взгляд, на второй ступени обучения иноязычной грамматике довольно эффективным средством являются **коммуникативные игры**. Е. И. Пассов отмечает следующие черты игровой деятельности как средства обучения: мотивированность, отсутствие принуждения; индивидуализированная, глубоко личная деятельность; обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; развитие психических функций и способностей; учение с увлечением [2, с. 151]. Главными целями коммуникативных игр при обучении иноязычной грамматике является: научить употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности; создать естественную ситуацию для употребления данных речевых образцов; развить речевую активность и самостоятельность учащихся. Игра помогает реализовать ряд ведущих принципов коммуникативного обучения иностранных языков – принципа коммуникативности, функциональности, ситуативности, новизны.

Коммуникативная игра в отличие от обычных тренировочных упражнений, позволяющих сосредоточиться на языковой форме, концентрирует внимание участников на содержании, однако при этом

обеспечивает частую повторяемость языковых форм, формируя необходимые навыки. Желание учащихся общаться достигается путем создания учителем конкретных ситуаций, в которых язык необходим. Важно соблюдать принцип постепенного усложнения заданий и нацеливать сначала учащихся на действие по образцу, затем на действие по аналогии с образцом и, наконец, на самостоятельные действия творческого характера. В игре у всех участников равное положение, и даже слабый учащийся в языковой подготовке ученик может стать первым за счет своей находчивости и сообразительности [3]. Этот факт делает игру наиболее подходящей для обучения. Более того, согласно исследованиям педагогов и психологов игровая деятельность способствует формированию и развитию определенных речевых и коммуникативных навыков, развитию внимания, памяти, мышления, воображения, всех познавательных процессов. Планирование игры должно начинаться с определения той учебной задачи, которая должна быть в этой игре решена, а уже потом следует выстраивать саму игру, определять игровые правила.

Нами был составлен комплекс коммуникативных игр для обучения различным грамматическим явлениям для учащихся 7 класса средней школы. Ниже приведем примеры некоторых из них.

1. **20 Questions.** Ведущий (один из учащихся) загадывает какой-либо предмет, находящийся в классе. Пытаясь угадать предмет, остальные учащиеся задают только общие вопросы, на которые ведущий отвечает «да» или «нет» (число вопросов ограничено). Побеждает команда, которая отгадает предмет, задав меньшее количество вопросов.

*Example: Object number 1 is a human being. Is it a man or a woman? Is he (she) alive or dead? Is he present here?*

*He (she) is a pupil (teacher), isn't he (she)? Do you know him (her) in person? Is he (she) your relative (friend)?*

2. **Guess what I have been doing!** Класс делится на команды. Каждой команде раздается комплект картинок, которые кладутся на середину парты изображением вниз. Участник группы берет картинку, не показывая ее остальным участникам. Он должен изобразить, что делал герой, изображенный на картинке. Задача остальных участников – отгадать. Игрок, отгадавший действие, сохраняет картинку. Выигрывает та команда, у которой больше всего карточек.

*Example: I'm crying. Остальные участники группы отгадывают, почему герой плачет. You've been quarrelling, You've been watching a sad film, You've been peeling onions.*

3. **Spot the difference.** Класс делится на команды. Каждой команде раздаются две схожие, но не идентичные картинки. Участникам необходимо найти различия. Побеждает команда, которая находит различия за более короткий срок.

4. **Who is the spy?** Игроки должны представить себя на вечеринке, где много интересных людей. Учащиеся получают ролевые карточки, самый сильный ученик получает карточку шпиона. Учащиеся общаются с другими гостями на вечеринке и собирают информацию о них, затем вписывают их имена в соответствующую колонку на рабочей странице. В конце игры игроки сравнивают ответы в парах, если шпион найден. Если шпион не найден, то учащиеся обсуждают в парах, что они узнали о гостях вечеринки и кто может быть шпионом. Шпион раскрывает себя в конце игры [4, с. 24].

*Example: Have you ever travelled to the moon? – Yes, I have. / No, I haven't.*

5. **Give me a piece of advice.** – Учащиеся разбиваются на группы из трех человек, получают карточки с вопросами. Игроки кладут карточки перед собой в стопку, лицевой стороной вниз. По очереди игроки берут карточки и зачитывают их своей команде. Каждый игрок команды должен посоветовать что-либо по данной ситуации. Игрок, который вытянул карточку, решает, чей совет лучший и отдает карточку с ситуацией этому игроку. Победителем считается тот игрок, который соберет большее количество карточек. В конце игры учащиеся рассказывают группе о самых интересных советах [4, с. 20]

*Example:*

*– It was my friend's birthday yesterday, and I've completely forgotten about it!*

*– You should have given her some flowers.*

*– You should have phoned her.*

В заключение необходимо отметить, что использование данных коммуникативных игр при обучении иноязычной грамматике и сочетание их с другими методическими приёмами способствуют качественному усвоению материала и делают процесс обучения интересным и увлекательным для учеников.

### Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.

2. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 249 с.

3. Калинин, С. М. Использование игровых технологий на уроках английского языка. / С. М. Калинин. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskii-zyk/library/ispolzovanie-igrovyyh-tehnologiy-na-urokakh-0>. – Дата доступа: 30.01.2017.

4. Предко, Т. И. Английская грамматика в играх. 53 Grammar games / Т. И. Предко. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 98 с.

**УДК 378.147: 811 (045)**

**В. С. Солдатенко**

*(МГЛУ, Минск)*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. О. А. Соловьева*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕБАТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ**

*В статье рассматривается методический потенциал дебат-технологий для развития у учащихся старших классов умений говорения на уроке иностранного языка. Автор раскрывает особенности и функциональные возможности дебатов различного формата, дает их сравнительную характеристику. Предпринимается попытка выделить умения монологической и диалогической речи, которые можно развивать у учащихся старших классов в различных раундах дебат-технологий; выявить форматы дебатов, позволяющие максимально оптимизировать процесс развития умений говорения.*

Цели, содержание, технологии и приемы личностно-ориентированного подхода направлены главным образом на то, чтобы раскрыть и использовать субъектный опыт учащихся, вовлечь каждого из них в целостную учебно-познавательную деятельность [1]. Деятельностная основа обучения иностранному языку приобретает значительную роль на III ступени общего среднего образования, поскольку позволяет учащимся старших классов реализовать свои потребности в самораскрытии и самовыражении, а также способствует установлению в определенной степени партнерских отношений между учителем и учащимися. Соответственно требуется поиск социальных технологий,

которые позволят наиболее эффективно: вовлечь учащихся в активную поисковую учебно-познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации; включить обучающихся в педагогически целесообразные воспитательные отношения в деятельности; обеспечить диалогическое общение между учителем и обучающимися, между учащимися в процессе познания [2]. На наш взгляд, одной из социальных технологий, позволяющих в полной мере реализовать данные задачи, является дебат-технология.

В научных исследованиях предпринимались отдельные попытки рассмотреть возможности использования дебат-технологий в обучении иностранным языкам (Е. Е. Орешина, Н. В. Волошина), изучить жанровые особенности различных форматов дебатов (Е. Г. Калинин, Л. Н. Кузнецова и др.). Однако до сих пор остаются неразработанными вопросы, связанные с применением различных форматов дебат-технологий для развития у учащихся умений говорения. В данной статье мы предпринимаем попытку оценить методический потенциал дебатов, которые представляют собой диалогический дискурс, продукт коллективного творчества, речевое произведение, созданное несколькими авторами [3].

В зависимости от поставленных целей и задач дебаты на занятиях иностранного языка могут приобретать различные форматы, давать разные возможности командам в предоставлении качественных аргументов, развивать у учащихся отдельные группы умений монологической и диалогической речи. Рассмотрим функциональные возможности трёх форматов дебат-технологий: классические дебаты Карла Поппера, парламентские и Линкольна-Дугласа. Все форматы объединяет то, что учащиеся получают определенные роли: 1) участники команды, 2) судьи, 3) хронометрист («таймкипер») и 4) тренеры. Состав команды зависит от количества человек в группе и содержания раунда в рамках выбранного формата дебатов. Судьи-учащиеся решают, какая из команд была более убедительной в аргументации своей позиции. «Таймкипер» следит за соблюдением регламента и правил. В роли тренеров (или иначе тьютеров), как правило, выступают учителя.

В классических **дебатах Карла Поппера** принимают участие две команды: «Утверждающая» (У) и «Отрицающая» (О) [4]. Учащиеся каждой команды получают карточки с ролями и соответствующими заданиями. В зависимости от темы дебатов определяется время на подготовку выступлений учащихся. Время выступлений строго регламентировано последовательностью и продолжительностью раундов. Данный формат состоит из следующих раундов:

- 1) конструктивная речь «Утверждающей» команды;
- 2) конструктивная речь «Отрицающей» команды;
- 3) перекрестные вопросы;
- 4) контраргументы команд.

В раунде конструктивных речей учащиеся: 1) раскрывают основные понятия обсуждаемой темы и выстраивают общую линию своих рассуждений; 2) приводят ряд аргументов, подтверждающих позицию команды; 3) анализируют факты и явления сквозь призму личного опыта. В раунде перекрестных вопросов учащимся предоставляется возможность подвергнуть сомнению линию рассуждения оппонировавшей команды. Для успешного проведения данного раунда учащиеся должны хорошо владеть материалом по теме, уметь прогнозировать возможные слабые аргументы оппонентов и четко формулировать вопросы. В раунде контраргументов учащиеся должны изложить свои опровержения, основываясь на анализе фактов, доводов и аргументов, приведенных оппонентами в первом раунде конструктивных речей. Во время выступлений команд судьи и эксперты, выслушав аргументы обеих сторон, оценивают точность, глубину и полноту аргументов и речей.

Использование дебатов Карла Поппера на уроке иностранного языка имеет свои особенности. Прежде всего в каждом раунде участвуют по два представителя команды, а не один (как в классическом формате), что позволяет учителю вовлечь всех обучающихся в иноязычное общение на уроке. Кроме того, обсуждаемые проблемы сформулированы таким образом, чтобы учащиеся имели возможность реализовать умения монологической и диалогической речи, предусмотренные учебной программой. Так, в раундах конструктивных речей учащиеся старших классов сообщают информацию, определяемую предметно-тематическим содержанием общения, аргументируют свое мнение, описывают и сравнивают предметы, факты или явления, а также сочетают описание и повествование с рассуждением и выражением личной оценки. В раундах перекрестных вопросов учащиеся запрашивают информацию, определяемую предметно-тематическим содержанием общения, узнают мнение собеседника по поводу полученной информации. В раундах контраргументов учащиеся старших классов могут выразить свое отношение по поводу полученной информации, дать эмоциональную оценку, аргументировать свое мнение, рассказать об услышанном / увиденном с использованием эмоционально-оценочных суждений.

Следующим форматом дебат-технологий являются «**Парламентские дебаты**», которые включают три раунда [4]. В первом раунде любой участник команды может выступить с конструктивной речью, в которой он высказывает личную точку зрения на проблему и аргументирует ее. Во втором раунде каждая команда тянет жребий, который определяет ее линию рассуждений: «за» или «против» предмета обсуждения. Учащиеся анализируют предложенную позицию в своей команде и делегируют по два человека, которые будут излагать мнение команды. Учащиеся обеих команд обосновывают свою позицию, выдвигают аргументы, приводят факты и примеры. В конце раунда допускаются уточняющие вопросы оппонированных команд. Последний раунд повторяет первый, однако учащиеся обсуждают проблему в новом ракурсе. Выступающие оглашают мнение команды, выдвигают аргументы, не участвуя в прямой дискуссии с оппонентом. В данном раунде возможны контраргументы: учащиеся внимательно следят за линией рассуждения оппонированной команды, и, если они готовы выдвинуть контраргумент, встают с места и ждут, пока появится возможность высказать свое мнение. Всем командам выделяется равное время на выступление, которое оценивается по одинаковым критериям судьями и экспертами.

Использование Парламентских дебатов на уроке иностранного языка позволяет учащимся реализовать умения преимущественно монологической речи. Так, в первом раунде учащиеся старших классов сообщают информацию, определяемую предметно-тематическим содержанием общения, сочетают описание / повествование с рассуждением и выражением личной оценки. Во втором раунде они аргументируют свое мнение, запрашивают информацию, определяемую предметно-тематическим содержанием общения, узнают мнение собеседника по поводу полученной информации. В третьем раунде учащиеся аргументируют свое мнение в дискуссии, рассказывают об услышанном / увиденном с использованием эмоционально-оценочных суждений.

Дебаты **Линкольна-Дугласа** (или «дебаты о ценностях»), смоделированы по аналогии со знаменитыми дебатами между Авраамом Линкольном и Стивеном Дугласом [4]. В данном формате предметом обсуждения должна быть различная интерпретация двумя оппонентами важного нравственного вопроса. Во время конструктивного диалога от учащихся требуется логический анализ и высокий уровень ораторского мастерства.

Формат «Линкольна-Дугласа» в определенном смысле похож на дебаты Карла Поппера, поскольку включает следующие раунды: конструктивная речь оппонированных сторон, перекрестные вопросы, опровержение оппонированных сторон. Однако в нем участвуют не команды, а два спикера, которые обосновывают или опровергают предложенную нравственную проблему. Раунд конструктивных речей в данном формате должен включать в себя логически построенную и грамотно изложенную речь обоих учащихся, в которой они должны определить свою позицию, обосновать защищаемые ценности, активно и всецело опровергнуть точку зрения оппонента. В раунде перекрестных вопросов участники задают друг другу вопросы, на которые необходимо дать развернутые ответы и поставить под сомнение позицию оппонированного учащегося. Во время контраргументов рассуждения учащихся могут включать ранее упомянутые в их речи аргументы или новые факты и примеры.

На уроке иностранного языка в дебатах «Линкольна-Дугласа» также оцениваются умения говорения. В первых двух раундах оцениваются умения сообщать информацию, определяемую предметно-тематическим содержанием, сочетать описание и повествование с рассуждением и выразить личную оценку. В третьем и четвертом раундах участники дебатов запрашивают информацию, определяемую предметно-тематическим содержанием общения и узнают мнение собеседника по поводу полученной информации. В последних двух раундах они выражают свое отношение к полученной информации, дают эмоциональную оценку, рассказывают об услышанном / увиденном, сочетают описание и повествование с рассуждением и выражением личной оценки.

Проанализировав последовательность действий учащихся в форматах различных дебат-технологий, мы можем сделать ряд выводов.

Прежде всего, четкие правила организации дебатов Карла Поппера делают данный формат наиболее привлекательным для использования на уроках иностранного языка в старших классах, т. к. учащиеся с малым опытом участия в дискуссиях нуждаются в более жестко заданных формах взаимодействия.

Парламентские дебаты обладают более гибким форматом, что позволяет учащимся самим инициировать дискуссию, варьировать монологические высказывания, свободно задавать вопросы оппонентам. В то же время, данный формат дебат-технологий, на наш взгляд, ориентирован на более подготовленного в языковом отношении учащегося.

Дебаты «Линкольна-Дугласа» имеют четкую структуру, однако отличаются от двух других форматов меньшим количеством учащих-ся, одновременно включенных в деятельность. Так, учащиеся презентуют свое подготовленное монологическое высказывание исключительно индивидуально, отсутствует речевое взаимодействие в паре или группе. Это, безусловно, снижает значимость формата для развития у учащихся умений говорения на уроках иностранного языка.

Таким образом, дебаты Карла Поппера и Парламентские дебаты наиболее близки по количеству включенных в урок иностранного языка умений диалогической и монологической речи. Однако в первом формате создаются более благоприятные условия для реализации учащимися всех требуемых учебной программой умений говорения. Так, дебаты Карла Поппера позволяют вовлечь одновременно всех учащихся в речевое взаимодействие в паре или группе, тогда как в Парламентских дебатах подлинно групповое взаимодействие практически не осуществляется. В дебатах «Линкольна-Дугласа» говорение на иностранном языке носит преимущественно индивидуальный характер, большинство учащихся играют пассивную роль в обсуждении нравственных проблем. Кроме того, дебаты Карла Поппера способствуют развитию умений учащихся вести командную дискуссию, поскольку обе дебатырующие стороны являются активными участниками коммуникации. Подобное взаимодействие создает предпосылки для самовыражения и когнитивного развития каждой вступающей в контакт личности. Следовательно, дебаты Карла Поппера представляются наиболее приемлемым форматом для развития у учащихся старших классов умений говорения на уроках иностранного языка.

### **Список использованной литературы**

1. Аниськович, Н. Р. Использование социальных технологий в обучении учащихся иностранному языку : учеб.-метод. пособие / Н. Р. Аниськович. – Минск : МГЛУ, 2011. – 80 с.
2. Польшяева, О. В. Возможности технологии «Дебаты» / О. В. Польшяева // Школьные технологии – 2007 – № 1 – С. 89–92.
3. Орешина, Е. Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Е. Е. Орешина. – Тамбов, 2008. – 187 с.
4. Турик, Л. А. Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология : учеб. пособие / Л. А. Турик. – Ростов-н/Д Феникс, 2012. – 192 с.

**А. А. Струкова**

(МГЛУ, Москва)

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

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ СЛОВАРИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*В статье рассматриваются лингвострановедческие словари как одно из возможных средств формирования социокультурной компетенции у будущих бакалавров лингвистики. Представлены макро- и микроструктура словаря, разработанного на материале конкретного произведения. Сделаны выводы о роли подобного словаря в процессе преподавания иностранного языка.*

Роль иностранных языков в современном мире трудно переоценить вследствие непрерывных процессов интеграции и глобализации, а также постоянного диалога культур. Все больше людей изучают иностранные языки, чтобы успешно взаимодействовать с представителями других культур в многонациональном обществе.

В процессе изучения иностранного языка обучающиеся имеют дело с большим количеством разнообразного текстового материала, в том числе содержащим культурно окрашенную лексику. Для разъяснения подобной лексики часто используются лингвострановедческие словари.

Лингвострановедческие словари, в отличие от других типов словарей, используемых в процессе обучения и преподавания иностранных языков, предоставляют не только языковую, но и культурологическую информацию, которая позволяет разобраться в различных аспектах культуры стран изучаемого языка, что является неотъемлемой частью формирования социокультурной компетенции.

Социокультурная компетенция является компонентом межкультурной коммуникативной компетенции, на развитие которой направлено обучение иностранному языку, и предполагает «знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов использования этих знаний в процессе общения [1, с. 55].

В рамках данного исследования, посвященного формированию социокультурной компетенции у будущих бакалавров лингвистики, в частности изучающих итальянский язык, была поставлена задача разработать краткий лингвострановедческий словарь на основе одного из произведений итальянской литературы, изучаемого в рамках программы подготовки лингвистов.

В качестве материала был выбран роман «Леопард» («Il Gattopardo») итальянского писателя Джузеппе Томази ди Лампедуза, изучаемый на старших курсах языкового вуза. Учитывая уровень владения языком на данном этапе обучения, был выбран одноязычный тип словаря.

На материале первой части произведения было отобрано более сотни культурно окрашенных единиц (культурем), которые были объединены по принципу семантических полей (таблица 1), что предопределило структуру словаря. Часть культурно окрашенной лексики относилась к мифологии и оттенкам цветов, кроме того, встречались иностранные слова и выражения (в частности французские), что было отражено в лингвострановедческом комментарии к словарю.

Таблица 1 – Распределение выборки слов по семантическим полям

Семантическое поле	Кол-во лексических единиц
титулы	11
религия	34
кухня	6
история	15
география	17
искусство	4

Еще одним критерием отбора культурем стал количественный принцип, то есть учитывалось число единиц, относящихся к тому или иному семантическому полю, той или иной тематике. Это определило порядок разделов в словаре, а для облегчения поиска информации каждому разделу был присвоен свой цвет.

Выбор принципов работы с лексическими единицами не случаен. Принцип семантических полей позволяет не только систематизировать слова, но и определить, какие аспекты итальянской культуры требуют особого внимания. В то же время количественный принцип позволяет оценить важность каждого из этих культурных аспектов.

Разработанный нами лингвострановедческий словарь имеет следующую структуру:

- Религия (Religione)
- География (Geografia)
- История (Storia)
- Титулы (Titoli)
- Кухня (Cucina)
- Искусство (Arte)

Использование принципа семантических полей позволяет не только систематизировать слова, но и определить, какие аспекты итальянской культуры требуют особого внимания. В то же время принцип частотности позволяет оценить важность каждого из этих культурных аспектов.

*Макроструктура* словаря, то есть «порядок расположения лемм» [2, с. 15], следует алфавитному порядку для удобства навигации внутри разделов.

Например, раздел «Кухня» (Cucina) получил следующую структуру:

- Biscotti di Monreale* (p.48)
- Caffè* (p.48)
- Gelatina al rhum* (p.52)
- Minestra* (p.32)
- Nespola* (p.33)
- Pasto di mezzogiorno* (p.51)

Что касается *микроструктуры* словаря, словарная статья состоит из нескольких компонентов (рисунок 1).

**TITOLI**

1 2 3  
↓ ↓ ↓  
**Duca** (p.24) È uno dei titoli nobiliari più elevati nella gerarchia araldica. È superiore al titolo di marchese e inferiore solo a quello di principe.

Le insegne del duca includono la corona “cimata da otto fioroni d'oro (cinque visibili) sostenuti da punte” [4] oppure “bottonati da una perla o chiuse col velluto del manto disposto a guisa di tocco” [4], il manto di velluto porpora e l'elmo d'oro arabescato.



4 → Contesto: ...il primogenito, l'erede, il duca Paolo...

Рисунок 1 – Структура словарной статьи лингвострановедческого словаря

– обязательные элементы:

- 1) *лемма* – слово или словосочетание, требующее объяснения;
- 2) *номер страницы*, где впервые встречается данное слово или словосочетание;
- 3) *объяснение*, краткий культурологический комментарий;
- 4) *контекст*, цитата из произведения, где встречается данное слово или словосочетание.

– необязательные элементы (требуются не во всех словарных статьях):

- 5) *иллюстративный материал* (изображение, цитата и др.)

Подобная структура словарной статьи позволяет получить культурологические сведения, необходимые для понимания изучаемого материала, в сжатом виде, что дает возможность экономить время в рамках учебного процесса.

На основе проделанной работы по разработке словаря на материале конкретного произведения можно сделать ряд выводов:

– Язык и культура взаимосвязаны, а поскольку лингвострановедческие словари содержат не только языковую информацию, но и культурологическую, это делает их эффективным вспомогательным средством в процессе изучения иностранного языка.

– Культурно окрашенная лексика может затруднить понимание и трактовку того или иного отрывка текстового материала. В этих случаях лингвострановедческий словарь предоставляет необходимую культурологическую информацию, полезную как для обучающегося, так и для преподавателя.

– Лингвострановедческие словари содержат широкий спектр культурно окрашенных лексических единиц, описывающих различные аспекты культуры стран изучаемого языка: от форм обращения и титулов и исторических событий до блюд национальной кухни и произведений искусства. Эта информация пополняет запас знаний, обязательных для формирования социокультурной компетенции.

– В лингвострановедческом словаре информация представлена в виде краткого культурологического комментария, что позволяет использовать его в качестве учебно-методического материала на занятиях, в частности на старших курсах языкового вуза, когда студенты работают с аутентичными текстами.

Итак, коль скоро целью изучения того или иного иностранного языка является формирование у учащихся межкультурной коммуникативной компетенции и, в частности, социокультурной компетенции, это неминуемо требует работы с аутентичными

текстами и литературой на изучаемом языке. Эта деятельность, в свою очередь, может быть осложнена наличием в текстах культурно-маркированной, в большинстве случаев безэквивалентной лексики, для понимания которой, как на занятиях, так и при самостоятельной работе, как раз и необходимы лингвострановедческие словари. Они являются важным средством формирования социокультурной компетенции, позволяя получать необходимые знания о культуре и истории стран изучаемого языка посредством изучения культурно окрашенных лексических единиц.

### **Список использованной литературы**

1. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М. : Изд. центр «Академия», 2015.
2. Берков, В. П. Двухязычная лексикография / В. П. Берков. – М. : Астрель, АСТ, Транзиткнига, 2004.

**УДК 811.161.1'373:398.91:811.111'373:398.91:811.134.2'373:398.91:59**

**В. Е. Терентьева**

*(МГОУ, Москва)*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. И. Ф. Беляева*

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ И ИСПАНСКИХ ИДИОМ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ**

*В статье представлены структурные и семантические особенности фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в русском, английском и испанском языках на материале лексикографических источников, определена значимость результатов данного исследования и перспективы их использования. Актуальность работы определяется тем, что в настоящее время идиомы и идиоматические выражения становятся все более распространенными в различных языках, среди разных слоев населения, и интерес к их изучению не угасает.*

Существует несколько подходов к классификации фразеологических выражений. Н. М. Шанский выделяет две группы:

1) *коммуникативного характера* – предикативные словосочетания, соотносимые по своей структуре с предложениями. Эта группа фразеологических выражений выражает какое-либо суждение. Например, *Человек – это звучит гордо*.

2) *номинативного характера* – сочетания слов, которые по своей структуре соотносятся с частью предложения и всегда выражают какое-либо понятие и, так же как и слова, выполняют в языке номинативную (назывную) функцию. Например, *трудовые успехи* [1, с. 69–70].

А. И. Смирницкий различает такие типы структурно-семантических фразеологических единиц:

1) *одновершинные фразеологические единицы* – обороты, имеющие один семантически однозначный элемент. По своей структуре они похожи на производные слова.

2) *двухвершинные и многовершинные фразеологические единицы* – обороты, имеющие два и более семантически однозначных компонентов соответственно. По структуре они подобны сложным словам.

В классификации Н. Н. Амосовой отметим такой тип, как *компаративные фразеологические единицы* – устойчивые сравнения с компонентом *as...as*, например, *as large as life*, *as dead as door-nail* [1, с. 121–147].

В данной статье рассматривается одна из групп фразеологических единиц – идиомы. *Идиома* – это такое стилистически окрашенное выражение, значение которого не может быть понято из значений компонентов его частей. Идиомы и идиоматические выражения передают информацию субъективного характера, отношение говорящего к действительности, поступкам, состояниям и явлениям.

В системе языка идиомы играют очень важную роль, придавая ему выразительность. Для изучающих язык знание идиом и их понимание обязательно, так как они используются в повседневной жизни и в других сферах человеческой деятельности. Особенно часто идиоматические выражения и идиомы используются в художественной литературе и устной речи.

Идиомы и идиоматические выражения с их единичностью, семантической целостностью, неповторимостью и непрогнозируемостью очень сложны для перевода.

В данном исследовании мы подвергли структурному анализу характер идиом, соответствие структуры словосочетанию или предложению, количество однозначных компонентов. Соответственно семантический анализ включал определение значения идиомы,

определение коннотативного значения и его компонентов, отнесение идиомы к определенному стилю речи.

Материалом для исследования послужили словари: “English Idioms and phrasal verbs” [3], “Oxford Dictionary of Idioms” [4], «Испанско-русский фразеологический словарь» [5], а также пособие “Modismos y metáforas culturales” [6].

Сравнение идиом с точки зрения структуры было произведено с помощью метода компонентного анализа.

Было отмечено, что идиомы и идиоматические выражения носят как номинативный (*белая ворона – black sheep – mirlo blanco; подопытный кролик – a guinea pig – conejillo de Indias; козел отпущения – a scapegoat – chivo expiatorio; тихий как мышка – as silent as a mouse – mosca muerta; как сельдей в бочке – packed like sardines – estar como sardinas en lata; волк-одиночка – a lone wolf – un lobo solitario; собачья жизнь – dog’s life – vida de perros; куриные мозги – a sparrow brain – cabeza hueca/mente de pollo*), так и коммуникативный характер (*Ловить рыбу в мутной воде. – To fish in troubled waters. – Pescar en río revuelto. Купить коша в мешке. – To buy a pig in a poke. – Comprar gato por liebre. / Dar borriguero por iguana. Мухи не обидеть. – Not hurt a fly. – No ser capaz de matar una mosca. Спать как сурок. – To sleep like a log. – Ser una marmota. Когда рак на горе свистнет. – When pigs fly. – Cuando las ranas críen pelo/Cuando los cerdos vuelen. Убить двух зайцев (одним ударом). – To kill two birds with one stone. – Matar dos pájaros de un tiro*), имея структуру словосочетания и предложения соответственно.

Среди проанализированных идиом мы находим преимущественно **компаративные идиомы** и идиоматические выражения (*здоров как бык – as strong as a horse – (está) fuerte como un toro; работать как вол (лошадь) – to work like a horse – trabajar como un burro*). В компаративных идиомах эквиваленты некоторых языков не имеют сравнительного элемента (*хитрый как лиса – as clever/cunning as a fox – ser un zorro; тихий как мышка – as silent as a mouse – mosca muerta; спать как сурок – to sleep like a log – ser una marmota; голодный как волк – hungry as a bear – tener un hambre de lobo; как собака на сене – a dog in the manger – como el perro del hortelano*).

Если принимать во внимание количество полнозначных компонентов, можно отметить, что преобладают **двухвершинные** (и **многовершинные** фразеологические единицы (*черепаший шаг – at snail’s pace – ser una tortuga; мышиная возня – rat race – ruido de ratones; как рыба в воде – like a duck to water – como pez en el agua;*

взять быка за рога. – *To take the bull by the horns.* – *Coger el toro por los cuernos*)<sup>1</sup>.

Что касается модели образования идиом и идиоматических выражений, мы можем отметить, что наблюдается полное и частичное совпадение структуры в разных языках. Идентичную структуру идиоматических выражений можно видеть в следующем ряду эквивалентов: *работать как вол (лошадь)* – *to work like a horse* – *trabajar como un burro* («глагол + союз/предлог/союз + существительное»), *красный как рак* – *red as a lobster* – *rojo como un tomate* («прилагательное + союз + существительное»). Частичное совпадение наблюдается в следующем ряду: *вертеться как белка в колесе* – *to be busy as a bee* – *ser una hormiguita*. В данном случае русский вариант имеет структуру: «глагол + союз + существительное + предлог + существительное», английский вариант: «глагол + прилагательное + союз + существительное», а испанский – «глагол + существительное».

На основании произведенного нами *семантического анализа* мы можем утверждать, что, как правило, идиомы с анималистическим компонентом описывают человеческие качества.

Все проанализированные идиоматические выражения обладают коннотативным значением, которое наиболее часто характеризуется экспрессивным и оценочным компонентами. Оценочный компонент коннотативного значения данных идиом обладает как положительным, так и отрицательным зарядом.

**Отрицательная оценка** определяет негативные черты человека: изъяны внешности (*быть гадким утенком* – *to be an ugly duckling* – *ser el patito feo*; *жирный как свинья* – *as fat as a pig (elephant)* – *(estar) como una vaca (ballena)*); *красный как рак* – *red as a lobster* – *rojo como un tomate*); невыдающиеся интеллектуальные способности (*куриные мозги* – *a sparrow brain* – *cabeza hueca/mente de pollo*); неуклюжесть (*как слон в посудной лавке* – *like a bull in a china shop* – *como un toro en una tienda de porcelana*); эгоизм (*как собака на сене* – *a dog in the manger* – *como el perro del hortelano*); хитрость и корысть (*хитрый как лиса* – *as clever/cunning as a fox* – *ser un zorro*; *ловить рыбу в мутной воде* – *to fish in troubled waters* – *pescar en río revuelto*); образ жизни (*волк-одиночка* – *a lone wolf* – *un lobo solitario*; *собачья жизнь* – *dog's life* –

---

<sup>1</sup> Напомним, что А. И. Смирницкий различал *одновершинные фразеологические единицы* – обороты, имеющие один семантически полнозначный элемент (по своей структуре они похожи на производные слова), а также *двухвершинные и многовершинные фразеологические единицы* – обороты, имеющие два и более семантически полнозначных компонентов соответственно.

*vida de perros; жить как кошка с собакой – to live a cat and dog life – vivir como el perro y el gato).*

**Положительная оценка** определяет такие положительные качества человека, как: сила (*здоров как бык – as strong as a horse – (está) fuerte como un toro*); опыт (*стреляный воробей – a knowing old bird – toro corridor*); трудолюбие и упорство (*работать как вол (лошадь) – to work like a horse – trabajar como un burro*; *убить двух зайцев (одним ударом) – to kill two birds with one stone – matar dos pájaros de un tiro*; *вертеться как белка в колесе – to be busy as a bee – ser una hormigueta*); спокойствие и доброту (*мухи не обидеть – not hurt a fly – no ser capaz de matar una mosca*).

Данные идиомы и идиоматические выражения принадлежат разговорному стилю и используются преимущественно в устной речи и в произведениях художественной литературы и публицистики.

В заключение хотелось бы отметить, что собранный нами материал вносит вклад в разработку вопросов изучения структурных и семантических особенностей идиом с анималистическим компонентом в русском, английском и испанском языках. Методика, предложенная в работе, может быть использована для проведения структурно-семантического анализа идиом с другим компонентным наполнением. Идиоматические выражения используются как в повседневной жизни, так и в литературе, и их знание и понимание может помочь более глубоко изучить данный язык и народ, который говорит на этом языке.

### Список использованной литературы

1. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка: учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Н. М. Шанский. – СПб. : Специальная Литература, 1996. – 192 с.
2. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 216 с.
3. Шитова, Л. Ф. English Idioms and phrasal verbs / Л. Ф. Шитова. – СПб. : Антология, 2012. – 256 с.
4. Oxford Dictionary of Idioms [Text] / edited by Judith Siefring. 2nd ed. – New York: Oxford University Press Inc., 2004. – 340 p.
5. Левинтова, Э. И. Испано-русский фразеологический словарь: 30000 фразеологических единиц [Текст] / Э. И. Левинтова, Е. М. Вольф, Н. А. Мовшович, И. А. Будницкая; под ред. Э. И. Левинтовой. – М. : Рус.яз., 1985. – 1080 с.
6. Prieto, M. Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales / M. Prieto. – Madrid: Edinumen, 2006. – 101 p.

**Д. С. Фенькова, Ю. А. Гетун**

(МГОУ, Москва)

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

## **ЧТЕНИЕ ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННОГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА**

*В статье рассматривается проблема определения объема индивидуального словарного запаса, достаточного для чтения и понимания иноязычного текста без словаря. Уровень знания словаря моделируется путем замены части слов текста квазисловами. Показывается, что знание примерно 80 % слов текста позволяет достаточно адекватно понять его содержание.*

Чтение является важным аспектом процесса обучения иностранному языку. Процесс чтения складывается из умения воспринимать графически зафиксированные тексты, понимать значение отдельных лексических единиц и интегрировать их в смысловые комплексы [1]. Отдельную проблему составляет объем необходимого словаря, которым должен владеть учащийся при попытке читать иноязычный текст без словаря. Этой проблеме и посвящается настоящая работа.

Целью нашего исследования является выявление степени понимания содержания текста в ситуации, когда определенная часть слов текста читающему неизвестна. Более конкретно задача формулируется таким образом: можно ли определить тот минимальный объем знакомой лексики, который позволяет понимать общее содержание текста без обращения к словарю. В идеале следует задавать группе испытуемых тексты, имеющие разную долю знакомых слов (95 %, 90 %, 80 % и т. д.) и проверять, насколько адекватно *в среднем* воспринимается ими данный текст.

Однако известно, что у каждого человека есть свой индивидуальный словарный запас и на родном, и на изучаемом языке. Соответственно в одном и том же тексте для разных читателей доля известных слов может варьировать довольно сильно. Для исследователя важно быть уверенным, что заданная им доля известных слов текста будет одной и той же для каждого из обследуемой группы читателей. В настоящей работе как раз и будет предложен путь решения этой задачи.

При моделировании ситуации чтения текста с незнакомыми словами мы исходили из того, что при изучении иностранного языка учащиеся в первую очередь усваивают *наиболее употребительную лексику*, и если они не знают какие-то слова в тексте, то скорее всего – это редкие слова. В свою очередь, судить о частоте слова можно, опираясь на данные частотного словаря.

Для проведения исследования был выбран текст на русском языке, содержащий 375 слов, из которых 48 являлись именами собственными, географическими названиями или цифрами. Таким образом, в тексте было всего 327 содержательных слов.

Если предъявить этот текст носителям русского языка, то с высокой долей уверенности можно ожидать, что им будут знакомы все слова (100 %). Как сделать так, что нужная нам доля слов (например, 10 или 15 %) оказалась не известной?

Мы применили следующую процедуру. В частотном словаре русского языка [2] было выделено вначале 1 500 наиболее частых слов (первый уровень объема известной лексики), а потом 3 000 слов (второй уровень).

Теперь предстояло выяснить, как будет восприниматься текст людьми, которые имеют индивидуальный словарь первого и соответственно второго уровня. Чтобы смоделировать ситуацию чтения текста с ограниченным объемом индивидуального словаря, мы поступили следующим образом.

Для каждого из 327 содержательных слов нашего текста с помощью частотного словаря было установлено, входит ли оно в число 1500 (и, соответственно 3 000) наиболее частых слов. Слова, не входящие в число частых, объявлялись «редкими». Все редкие слова текста выделялись (например, Узнав об этом ПОХОДЕ, исландец Эйрик Рыжий, ПРОЗВАННЫЙ так за свою огненную ШЕВЕЛЮРУ, с командой из 32 человек отправился на поиски новой страны).

В дальнейшем выделенные слова заменялись на квазислова (искусственные, придуманные автором слова, заведомо не известные носителям русского языка)<sup>2</sup>.

В результате было получено два текста с квазисловами: в одном доля неизвестных слов составила 18 %, в другом – 24 %.

Приведем фрагменты оригинала и текстов с квазисловами (таблица 1).

---

<sup>2</sup> Примером использования квазислов для исследовательских целей может служить известная фраза Щербы «Глокая куздра...» [3].

Таблица 1 – Фрагменты экспериментальных текстов

Оригинальный текст	Текст 2-го уровня (18 % незнакомых слов)	Текст 1-го уровня (24% незнакомых слов)
Узнав об этом походе, исландец Эйрик Рыжий, прозванный так за свою огненную шевелюру, с командой из 32 человек отправился на поиски новой страны. В 982 году экспедиция достигла берегов земли, которая поразила путешественников зелеными лугами, защищенными от холодных северных ветров.	Узнав об этом труне, исландец Эйрик Рыжий, унтованный так за свою огненную гартиму, с командой из 32 человек отправился на поиски новой страны. В 982 году экспедиция достигла берегов земли, которая поразила мекуторов зелеными мипрами, защищенными от холодных северных ветров.	Узнав об этом труне, исландец Эйрик Рыжий, унтованный так за свою огненную гартиму, с командой из 32 человек отправился на поиски новой страны. В 982 году карсилобия бутала берегов земли, которая поразила мекуторов зелеными мипрами, защищенными от холодных северных ветров.

Всего в эксперименте участвовало три группы испытуемых: контрольная группа (12 чел.) читала и отвечала на вопросы к оригинальному тексту, вторая группа (11 чел.) работала с текстом 2-го уровня (в нем было 18 % искусственных слов), третья группа (11 чел.) – с текстом 1-го уровня (с 24 % квазислов).

Степень понимания содержания текста определялась по ответам на 5 вопросов открытого типа: Чем занимались соплеменники Гуннбьерна? Почему команде Эрикссона пришлось вернуться домой? и т. д.

Разумеется, формулировка ответов была у информантов весьма разнообразной. Отдельная проблема – как оценить (в баллах) тот или иной ответ. Так, на вопрос «Почему в Бостоне был поставлен памятник Лейфу Эрикссону?» были получены такие ответы:

- Он открыл Америку
- Потому что он открыл Америку, как тогда считалось.
- В честь открытия Америки.
- За бесстрашие, вероятно, проявленное во время открытия

Америки. И т. п.

За подобные ответы ставилось максимальное число баллов – 2.

Отсутствие ответа, ответы типа «потому что» или прямое цитирование текста (в том числе с использованием квазислов) свидетельствовало о непонимании содержания и потому оценивалось

в 0 баллов. А вот ответы, в которых испытуемые давали волю фантазии («Первым побывал в том месте, где сейчас располагается Бостон», «За многочисленные мореплавания и открытия доселе невиданных земель» и т. п.) оценивались в [-1] балл.

Как и ожидалось, вопросы не были равнотрудными. Это было видно по числу верных ответов в целом по всем группам испытуемых. Соответственно, более трудным вопросам давалось и больше баллов (величина варьировала от 1 до 4).<sup>3</sup> Максимально возможная сумма баллов по всем вопросам составила 12.

В таблице 2 приведены результаты проведенного эксперимента.

Таблица 2 – Результаты эксперимента

Сумма баллов	Число испытуемых, набравших данный балл		
	группа, работавшая с оригинальным тестом	группа, работавшая с текстом, где было 82 % знакомых слов	группа, работавшая с текстом, где было 76 % знакомых слов
8	1	-	-
7	2	-	1
6	1	1	-
5	3	4	1
4	1	-	1
3	4	3	2
2	-	1	3
1	-	1	3
0	-	1	-
средний балл в группе	<b>4,92</b>	<b>3,45</b>	<b>2,82</b>

Обратим внимание на то, что ни одному испытуемому не удалось набрать количество баллов, близкое к максимальному (12). Это означает, что сформулированные нами вопросы в целом были достаточно не простыми. Вместе с тем, данные табл. 2 выглядят вполне естественными: средний балл контрольной группы существенно превосходит баллы групп, работавших с квазисловами.

Будем для определенности считать результат 5 и более баллов как *достаточно полное понимание* текста; в 3–4 балла – как *частичное* понимание; менее 3 баллов – *непонимание*. В таком случае результаты эксперимента (таблица 2) можно преобразовать следующим образом (таблица 3).

<sup>3</sup> В данном случае мы применили подход приписывания баллов, описанный в [4].

Таблица 3 – Степень понимания текста разными группами испытуемых

Группа ии.	Доля знакомых слов в тексте	Поняли текст достаточно полно	Поняли текст частично	Не поняли текст
контрольная	100 %	58,3 %	41,7 %	-
1	82 %	45,4 %	27,3 %	27,3 %
2	76 %	18,2 %	27,4 %	54,4 %

По итогам эксперимента можно сделать следующие выводы.

В относительно трудных условиях (сложные вопросы) более половины носителей языка понимают текст достаточно полно и чуть менее половины – частично. При наличии в тексте 18 % незнакомых слов испытуемые все же понимают основное содержание. Но текст, в котором доля незнакомых слов превышает 20 % становится невозможным для понимания.

Представляется, что описанная в работе методика исследования позволит уточнить конкретные цифры, проведя аналогичные эксперименты на ином материале с привлечением большего числа испытуемых.

### Список использованной литературы

1. 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», 2013. – 336 с.
2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html>. – Дата доступа: 05.01.2017.
3. Успенский, Л. В. Слово о словах. Очерки о языке / Л. В. Успенский. – М. : АСТ; Зебра Е, 2009. – 496 с.
4. Василевич, А. П. Хорошо ли вы знаете английский? Тесты для тех, кто хочет проверить себя и других / А. П. Василевич. – М. : Комкнига, 2005. – 103 с.

**Ю. С. Филипчик**

(МГЛУ, Минск)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. О. А. Соловьева*

## **ДИНАМИЧЕСКАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

*Статья посвящена вопросам использования динамических компьютерных игр в процессе формирования иноязычных речевых лексических навыков. В статье предлагается классификация динамических компьютерных игр, включающая различные их типы, виды, жанры и формы. Значительное внимание уделяется рассмотрению принципов отбора динамических компьютерных игр для формирования речевых лексических навыков.*

В условиях глобализации современного общества значительно повысился интерес к английскому языку, поскольку он признан языком международного общения в разных сферах деятельности. Поскольку учащиеся являются активными участниками образовательного процесса, на уроках иностранного языка они должны максимально вовлекаться в иноязычное взаимодействие с целью овладения коммуникативной компетенцией в единстве ее составляющих. В рамках коммуникативно-когнитивного подхода, с одной стороны, значительное внимание на уроках иностранного языка уделяется овладению учащимися речевой компетенцией. С другой стороны, остро стоит вопрос о формировании языковой компетенции, владение которой позволит учащимся более точно и полно выражать свои мысли на иностранном языке, в том числе лексическими средствами. Соответственно возникает противоречие между общей речевой направленностью урока иностранного языка и необходимостью семантизации лексических единиц и формирования лексических навыков.

В качестве одного из способов решения данной проблемы мы видим использование динамических компьютерных игр. Под **динамическими компьютерными играми** (ДКИ) мы понимаем вид компьютерных игр, в которых создаются динамичные виртуальные модели действительности, позволяющие учащимся выполнять игровые действия с предлагаемыми персонажами и решать коммуникативные задачи в конкретных коммуникативных ситуациях [1; 2].

Для осуществления методически грамотного отбора ДКИ для их последующего использования в процессе формирования у учащихся речевых лексических навыков следует рассмотреть ряд классификаций, основанных на различных критериях. Так, например, О. Р. Ельмикеев выделяет миметические, экстатические и регламентированные игры, исходя из степени свободы учащихся в реализации стратегий своего поведения в игре [2]. В *миметических* играх учащиеся «перевоплощаются» в игровой персонаж, тем самым активизируя свое внимание, память и аналитическое мышление. В *экстатических* играх учащиеся нацелены на выражение собственных ощущений, следовательно, в процессе игры активизируется воображение учащихся. В *регламентированных* играх происходит поиск наиболее эффективных стратегий поведения, заданных разработчиками.

При отборе ДКИ в рамках коммуникативно-когнитивного подхода необходимо учитывать возможность построения коммуникативных, в том числе и проблемных, ситуаций на их базе. В этой связи интерес представляют классификации компьютерных игр по признаку наличия или отсутствия в них ситуативности. Согласно А. В. Катаеву, выделяют игровые тренажёры, обучающие игры и игровые симуляторы [3]. *Игровые тренажёры* соотносятся с языковым типом упражнений, поскольку ситуативность в них отсутствует. *Обучающие игры* соотносятся с условно-речевыми упражнениями, так как предполагают наличие ситуативности, реализуемой посредством постановки перед обучающимися коммуникативных задач, а также языковых опор. *Игровые симуляторы* позволяют создавать речевые упражнения, на основе ситуаций, приближенных к реальности.

Описанные выше классификации дают представление о существующих ДКИ, однако не в полной мере согласуются с процессом формирования речевых лексических навыков на их основе. В этой связи мы предлагаем выделить различные типы, виды, жанры и формы динамических компьютерных игр, которые можно использовать для формирования речевых лексических навыков. Прежде всего, мы выделили аспектные и речевые типы игр по цели использования в обучении иностранным языкам. *Аспектные* ДКИ направлены на овладение языковой компетенцией без возможности создания на их базе коммуникативных ситуаций, поэтому их использование для формирования речевых лексических навыков в русле коммуникативного подхода представляется нецелесообразным. *Речевые* ДКИ направлены на овладение речевой компетенцией и дают возможность учителю создавать коммуникативные ситуации.

Исходя из количества управляемых персонажей, нами были выделены игры с *параллельным управлением*, предполагающие управление несколькими персонажами одновременно, и *сфокусированные*, в которых можно управлять одним персонажем. Сфокусированные игры, в свою очередь, делятся на игры с *видом извне* и с *видом «глазами аватара»*. В играх с *видом извне* учащимся предлагается управлять персонажем и одновременно наблюдать за событиями со стороны. Динамические компьютерные игры с *видом «глазами аватара»* предполагают полную идентификацию с компьютерным персонажем и большее погружение в виртуальную коммуникативную ситуацию, что, на наш взгляд, будет способствовать усвоению лексических единиц.

Исходя из тематического содержания и сюжета ДКИ, нами были выделены следующие жанры: *приключения, военные и спортивные игры, стратегии, симуляции и ролевые игры, аркады*. Изучив формы взаимодействия учащихся между собой в процессе игровой деятельности, мы предлагаем также выделить *однопользовательские* (индивидуальные), и *многопользовательские* (предполагают парное или групповое взаимодействие) ДКИ.

Проанализировав особенности формирования у учащихся речевых лексических навыков, мы выявили критерии отбора динамических компьютерных игр. На наш взгляд, при отборе ДКИ следует учитывать:

- 1) возраст и интересы учащихся;
- 2) когнитивные аспекты формирования речевых лексических навыков с использованием ДКИ;
- 3) стадии становления лексического навыка;
- 4) соответствие предметно-тематическому содержанию общения на конкретной ступени обучения в учреждениях общего среднего образования;
- 5) возможность создания коммуникативных ситуаций на базе игр.

Так, использование ДКИ в процессе формирования речевых лексических навыков у учащихся 7-х классов во многом определяется их возрастными особенностями. На средней ступени общего среднего образования желание учащихся изучать иностранный язык должно быть подкреплено интересом к выполнению учебной деятельности с учетом личностных внешних и внутренних мотивов. Главной движущей силой для учащихся 7-х классов должны являться внутренние коммуникативно-познавательные мотивы, вытекающие из самой деятельности по овладению иностранным языком.

К 7 классу усложняется и речевая деятельность учащихся, так как они уже достигли определенного уровня развития коммуникативной компетенции. Переход к подростковому этапу развития личности характеризуется также стремительным физическим и духовным ростом, склонностью к самооценке, стремлением к проявлению общественной активности. В связи с этим наиболее целесообразным нам видится использование ДКИ, направленных на социализацию учащихся, например, речевых и многопользовательских игр, так как первые предполагают наличие речевого партнера, а вторые предусматривают парную или групповую работу.

При отборе жанров ДКИ также необходимо учитывать интересы учащихся. Результаты анкетного опроса 51 учащегося ГУО «Средняя школа № 196 г. Минска» и ГУО «Запольская средняя школа» Червенского района показали, что учащиеся 7-х классов больше всего интересуют следующие жанры игр: игры-приключения (2,46 баллов из 3 возможных), военные игры (2,27), спортивные игры (2,24), стратегии (2,24) и симуляторы (2,19). Однако следует исключить из данного списка военные игры как несоответствующие предметно-тематическому содержанию общения в седьмых классах.

Когнитивные аспекты формирования речевых лексических навыков с использованием ДКИ (в частности, особенности восприятия, внимания и памяти) также должны быть учтены в процессе отбора игр. В игре у учащихся должна быть возможность воспринимать чувственную и рациональную основы слова; смысл и значение лексических единиц; графические, звуковые и двигательные стороны изучаемых слов. Игры должны быть направлены на активизацию внимания учащихся за счет постановки проблемной ситуации, совершения нескольких игровых действий одновременно и извлечения обширных пластов фоновых знаний из долговременной памяти. Для обеспечения длительного хранения и своевременного извлечения учащимися лексических единиц из памяти, ДКИ должны содержать звуковые и графические образы. Подобные образы призваны выполнять функцию мнемических опор в ДКИ.

Наряду с соблюдением рассмотренных критериев необходимо учитывать особенности стадий формирования речевых лексических навыков. Представим в виде матрицы сравнения соотношение между спецификой стадий формирования речевых лексических навыков и характеристиками ДКИ (таблица 1).

Таблица 1 – Матрица сравнения потенциальных возможностей ДКИ для формирования речевых лексических навыков

Стадии формирования РЛН	Возможности ДКИ для формирования РЛН	Рекомендуемые типы и виды ДКИ
<i>восприятие слова в контексте</i> , т. е. узнавание и различение лексической единицы учащимся	погружение в виртуальную среду, возможность семантизации лексических единиц посредством визуальной наглядности	– сфокусированные – однопользовательские
<i>осознание значения и смысла слова</i> , его запоминание, запись в сенсорном регистре учащегося	возможность формирования образа лексических единиц на основании сенсорной стимуляции, стимулирование процесса категоризации лексических единиц	– сфокусированные – однопользовательские
<i>имитативное использование слова во фразе</i> , т. е. формирование первичных лексических операций	моделирование естественной связи лексической единицы с игровой ситуацией	– сфокусированные – однопользовательские
<i>обозначение</i> : самостоятельное использование слова в ограниченном контексте для называния какого-либо объекта	использование лексической единицы в речи и обеспечение единства «ощущение-действие»	– с параллельным управлением – однопользовательские – многопользовательские
<i>комбинирование</i> : использование слова в сочетании с другими, т. е. формирование лексических действий в новых условиях	использование метафоры навигации в речи: отсылки к хорошо знакомой ситуации в реальном мире	– с параллельным управлением – многопользовательские
<i>употребление слова</i>	употребление лексических единиц с переносом на другие ситуации виртуального и реального миров	– с параллельным управлением – однопользовательские – многопользовательские

Таким образом, опираясь на содержание матрицы сравнения, можно сделать вывод о том, что продвижение учащихся по стадиям формирования речевых лексических навыков предполагает усложнение

их игровой деятельности и переход от индивидуальной формы работы в сфокусированных и однопользовательских ДКИ, к парной и групповой форме в многопользовательских играх для совместного решения поставленных коммуникативных задач. Для обеспечения социализации учащихся 7-х классов следует использовать речевой тип ДКИ, которые позволяют создавать коммуникативные ситуации. Использование различных видов и форм ДКИ должно соотноситься со стадиями становления речевых лексических навыков, а отбор жанров игр производиться в соответствии с предметно-тематическим содержанием общения на конкретной ступени обучения.

### **Список использованной литературы**

1. Великосельский, О. А. Использование технологии трехмерных виртуальных многопользовательских миров при обучении русскому языку как иностранному : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Великосельский. – СПб., 2004. – 157 л.

2. Ельмикеев, О. Р. Педагогические основы применения компьютерных игр в образовательном пространстве : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Р. Ельмикеев ; Марийск. гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. – Йошкар-Ола, 2004. – 18 с.

3. Катаев, А. В. Программно-информационная поддержка процесса разработки обучающих компьютерных игр : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.01 / А. В. Катаев. – Волгоград, 2012. – 147 л.

**УДК 37.091.33:811**

**А. А. Чекан**

*(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)  
Научный руководитель: канд. пед. наук, И. А. Горская*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧАЩИМИСЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

*В данной статье представлена оптимальная модель выстраивания и использования учащимися индивидуальной образовательной траектории для развития умений монологической речи с учетом*

*ведущего канала восприятия и усвоения информации в целях реализации персональных моделей образования. Акцентируется внимание на использовании индивидуализации и дифференциации изучаемого материала для расширения спектра стратегий учения.*

На современном этапе развития общества основной смысл образования усматривается в развитии «личности как индивидуальности, самостоятельной в проектировании жизненных и профессиональных задач, в порождении личностных смыслов, а не личности, способной мыслить и действовать лишь по шаблону как учили и выучили» (по Б. С. Гершунскому, А. М. Новикову и др.).

Н. Д. Гальскова, говоря о новой смысловой ориентации образования в области иностранных языков, в своих работах отмечает, что «данная ориентация актуализирует ценность личности изучающего языка, ее новообразований, уникальности, компетентности и определяет ярко выраженные тенденции в обучении языкам: от обучения языку как системе языковых единиц и обучения иноязычной речевой деятельности к обучению общению и развитию коммуникативной компетентности и личностных качеств» [1, с. 5].

Современные исследователи, такие как А. В. Хуторской, П. В. Сысоев, А. А. Леонтьев и др. считают, что одной из главных целей личностно-ориентированного обучения является одновременность реализации персональных моделей образования учащихся. Для этого каждому учащемуся необходимо предоставлять возможность выстраивания собственной образовательной траектории освоения иностранного языка. В этом случае учащийся получает право на индивидуальный смысл и цели обучения, выбор своего стиля обучения, опережение и углубление учебного материала, выбор темпа, форм и методов обучения, которые способствуют реализации личностного потенциала учащегося.

**Индивидуальная образовательная траектория** – это результат реализации личностного потенциала учащегося в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности (по А. В. Хуторскому) [2, с. 277].

Организация обучения по индивидуальной образовательной траектории требует особой методики и технологии. Решать эту задачу в рамках индивидуального подхода можно двумя способами.

Первый способ основан на дифференциации обучения, согласно которому к каждому учащемуся необходимо подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый им материал по степени сложности. Для этого учащиеся обычно делят на группы по уровню успеваемости.

Второй способ – это собственный путь образования, предоставляющий учащемуся возможность создания собственной образовательной траектории освоения учебного предмета, в процессе выстраивания которой учащиеся смогут научиться определять индивидуальный смысл изучения иностранного языка, ставить собственные цели в изучении конкретной темы, раздела, выбирать оптимальные формы, приемы и темп обучения, применять те стратегии учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям, рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять самооценку и самокоррекцию своей деятельности.

Вслед за А. В. Хуторским [2, с. 282–285] представляется целесообразным спроектировать модель организуемой учителем образовательной деятельности учащегося, позволяющую обеспечить его индивидуальную траекторию при обучении монологической речи.

**Первый этап.** *Диагностика уровня развития и степени выраженности личностных качеств учащегося.* Учитель устанавливает и классифицирует мотивы деятельности учащихся по отношению к говорению на иностранном языке, предпочитаемые приемы и формы проведения занятий.

Отметим, что обучение, в частности говорению, целесообразно начинать с выявления ведущего канала восприятия и усвоения информации учащимися. Так, кинестетики овладевают материалом посредством активного участия в речевой деятельности. При решении проблемы они предпочитают быстрые импульсивные действия без тщательного обдумывания каждого шага. Аудиалы лучше воспринимают информацию на слух, им нравится использование различных источников аудиоинформации. В ходе выполнения проблемных заданий они проговаривают информацию вслух или про себя. Визуалы предпочитают не только наглядные опоры и применение метода ассоциаций, но и вербальные опоры [3]. Большинству учащихся в классе присущи все три стиля восприятия и усвоения информации, однако при доминирующей роли одного из них.

**Второй этап.** *Фиксирование учащимся и учителем образовательных объектов для обозначения предмета дальнейшего познания.* Каждый учащийся составляет исходный концепт темы, которую ему предстоит освоить. Под концептом понимается выраженный схематично, рисуночно, тезисно содержательный образ темы, который опирается на систему основных образовательных объектов, их различные функциональные проявления. В данном случае целесообразно применение мыслительных карт, которые позволят открыть путь для творческого подхода к решению проблемных задач по изучаемой теме.

**Третий этап.** *Выстраивание системы личного отношения учащегося к предстоящему освоению темы.* Учащиеся формулируют свои личные цели познания, самоопределяются с основными этапами индивидуальной образовательной траектории, что способствует осознанию ими смысла своей деятельности, т. е. «Зачем я это делаю?», «Ради чего я изучаю иностранный язык», «Каких результатов я должна достичь?» (по А. А. Леонтьеву) [4].

Здесь на первый план выступает эффект личностной вовлеченности и успешности учащихся, связанный с осознанием и «прочувствованием» учащимся личностного смысла. Для достижения эффекта успешности рекомендуется использовать проблемные задания, ориентированные на индивидуальный уровень способностей учащихся для дальнейшего продвижения к получению интегративных результатов (В. В. Сафонова).

Моделирование ситуации успеха в учебной коммуникативной деятельности способствует становлению прочного, гибкого опыта, предупреждает ситуации неудач и снижает количество ошибок. Налицо гибкая система обучения, позволяющая учащемуся становиться субъектом своей познавательной деятельности и самостоятельно управлять своим развитием.

На данном этапе учащийся и учитель фиксируют приоритетные зоны своего внимания в предстоящей речевой деятельности, уточняют формы и приемы обучения монологической речи.

**Четвертый этап.** *Программирование учащимся индивидуальной образовательной деятельности по отношению к «индивидуальным» образовательным объектам.* Учащиеся создают индивидуальные траектории обучения на обозначенный период, результатом которых является образовательный продукт деятельностного типа, т. е. монологическое высказывание, в ходе создания которого учащиеся используют различные опоры по степени свернутости, что позволяет управлять процессом подготовки монологической речи за счет ориентиров.

Применение лингвистических и логико-смысловых структур, соответствующих индивидуальным особенностям учащихся, выступающих в роли «развернутых опор», смогут помочь им ответить на фактологические и проблемные вопросы при решении коммуникативных задач. Для расширения активного словарного запаса учащихся возможно использование словообразовательных и лексических таблиц.

Отметим, что постепенная передача инициативы в выборе речевых действий и языковых средств самим учащимся разворачивается

за счет изменения характера опоры учащихся на исходное действие учителя: имитация → трансформация → репродукция → продуцирование (по Е. И. Пассову).

В этой связи целесообразно использовать «скрытые опоры» в контексте деятельности учащихся, несущие в себе потенциальный смысловой запас, мотивированную лексику, грамматические информационные признаки, а также факты и реалии, на которые учащийся сможет опереться при продуцировании монологического высказывания, что создает ярко выраженный эффект интеллектуальной напряженности. Ведь как отмечал А. А. Леонтьев, «чем более многосторонней будет психическая деятельность, которую учащийся способен производить с опорой на иностранный язык, тем более свободным и адекватным будет процесс общения на этом языке» [4, с. 21].

**Пятый этап.** *Деятельность по реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося.* Учащийся осуществляет собственную индивидуальную образовательную деятельность по намеченному плану, сопоставляет полученный личностно-образовательный продукт с поставленными целями, осуществляет самоконтроль, самокоррекцию и самооценку. Роль учителя сводится к алгоритмизации индивидуальной деятельности учащихся, вооружению их стратегиями деятельности, мониторингу самостоятельной деятельности, выделению критериев анализа работы, коррекции личностных образовательных продуктов; оцениванию продукта деятельности учащихся.

**Шестой этап.** *Демонстрация личных образовательных продуктов учащегося и коллективное их обсуждение.* Организуется выход учащихся в окружающий социум с целью выявления в нем тех же проблем, элементы которых получены учащимися в результате собственной деятельности. Учащиеся продуцируют монологическое высказывание без опор, но сначала под контролем учителя, а далее на уровне самоконтроля, взаимоконтроля и самокоррекции, что позволяет выяснить степень реализации персональных моделей образования.

**Седьмой этап.** *Рефлексивно-оценочная деятельность учащегося.* Выявляются индивидуальные и общие образовательные продукты деятельности, фиксируются и классифицируются применяемые виды и способы деятельности. Для сопоставления полученных результатов индивидуальных траекторий учащихся предлагается провести рефлекссию своей деятельности, основанную на «отслеживании» ими своего индивидуального лингвокультурного опыта общения с чужой

лингвокультурой, а также на сопоставлении этого опыта с имеющимися у них знаниями [1].

Таким образом, индивидуализация и дифференциация обучения в рамках индивидуальной образовательной траектории может осуществляться:

- в форме индивидуализированной педагогической помощи;
- в виде предоставления учащимся разнообразных заданий, упражнений с учетом ведущего канала восприятия и усвоения информации;
- возможности выбора содержания и уровня сложности заданий для формирования коммуникативной компетенции.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы.

1) Выбор индивидуальной образовательной траектории в образовательном процессе – это совместная деятельность учащегося и учителя с отдельно обозначенными функциями каждого из субъектов образовательной деятельности [5].

2) Способность учащегося выстраивать индивидуальную образовательную траекторию приведет его к движению от индивидуализированного познания образовательных объектов и личностной трактовки изучаемых понятий до построения индивидуальной картины мира [2].

### **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. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
3. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная / 2-е изд., перераб. СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
5. Сысоев, П. В. Обучение по индивидуальной траектории / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 3. – С. 2–12.

**С. Е. Якимов**

(МГПУ, Москва)

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М.В. Харламова*

## **ЭЛЕКТРОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье рассматривается проблема использования электронного тестирования для объективного контроля и оценивания умений чтения и аудирования на иностранном языке. Отмечаются преимущества электронного тестирования по сравнению с тестом, выполненным на бумаге. Называются онлайн-ресурсы и программы, с помощью которых можно создавать электронные тесты.*

Оценивание достижений обучающихся является неотъемлемым и важным компонентом образовательного процесса, так как относится к главным достоверным источникам получения информации о качестве образования. Основная цель оценивания в ходе непрерывного взаимодействия преподавателя и обучающихся – определить, насколько результаты обучения совпадают с поставленными задачами, и при этом выявить проблемы, которые возникли в процессе учебной деятельности [1, с. 220].

В рамках знаниево-ориентированного подхода сложилась определенная система контроля и оценивания, которая частично и по сей день существует в современной школе. Однако она требует изменений из-за несоответствия положениям нового образовательного стандарта. Согласно требованиям ФГОС оцениваться должны предметные, метапредметные и личностные результаты освоения обучающимися учебной программы, в то время как существующая система контроля в большей степени направлена на оценивание предметных знаний и умений. Таким образом, контроль не выполняет свои функции в полной мере [2, с. 29].

Согласно Государственной программе «Развитие образования на 2013–2020 гг.», в качестве приоритетных задач выделяется «создание современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия». Новая система оценивания имеет в качестве главных целей мотивирование обучающихся к дальнейшему

обучению, развитие умения ставить цели и выбирать свой индивидуальный путь, и этим обеспечивать и повышать качество образования. Исходя из этого, учитель должен включать в оценочную деятельность разнообразные формы, методы и средства, которые будут направлены, в том числе, на развитие самостоятельности обучающихся.

Процесс оценивания предполагает сравнение имеющегося уровня сформированности компетенций с тем, который должен быть на каждом конкретном этапе обучения. Средства оценивания – это то, с помощью чего учитель оценивает результаты обучения учащихся. С учетом модернизации системы оценивания среди современных средств оценивания выделяют мониторинг, рейтинг, портфолио и тестирование [3]. Последнее является наиболее часто применяемым, так как с его помощью можно достаточно эффективно и быстро обеспечить учёт учебных достижений. Тест представляет собой измерительное средство, систему заданий, позволяющих измерить уровень обученности учащихся и выразить его результат в числовом эквиваленте.

В настоящий момент на уроках иностранного языка все более распространенным становится использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). С их помощью можно в том числе проводить электронное тестирование, которое обладает рядом преимуществ по сравнению с тестом, выполненным на бумаге:

- оценивание становится максимально объективным, так как учитель не может влиять на выставление отметки;
- оценивание производится оперативно, что экономит учебное время;
- процесс тестирования становится более интересным для обучающихся, что повышает их мотивацию к изучению иностранного языка;
- простота и экономичность тиражирования;
- возможно осуществление самоконтроля и дистанционного тестирования;
- возможно моделировать тестовые задания (условия, вариативность, последовательность);
- возможно ввести ограничение по времени на выполнение каждого задания и всего теста [4].

Использование ИКТ дает учителю возможность разработать электронный тест либо с помощью онлайн-конструкторов, либо с помощью компьютерной программы. Среди онлайн-ресурсов можно выделить следующие:

- Online Test Pad (<http://onlinetestpad.com>);
- Tests Online (<http://tests-online.ru>);

- Мастер-тест (<http://master-test.net>);
- Твой тест (<http://www.make-test.ru>); и др.

Данные бесплатные ресурсы позволяют разработать тест с различными типами тестовых заданий, провести тестирование пользователей, установить собственную шкалу оценивания и время выполнения, а также создать статистику по результатам прохождения теста и визуализировать ее в форме графиков, диаграмм и т. д.

Также в сети Интернет находятся в свободном доступе программы, позволяющие создать и проводить тестирование без подключения к Интернету. К числу таких программ можно отнести следующие:

- MiniTest-SL (<http://freesoft.ru/minitests1>).
- MyTestXPro (<http://mytest.klyaksa.net/htm/download>).
- iSpring (<http://www.ispring.ru>).

Данные программы позволяют создавать вопросы в виде текста, с использованием графики или звука, выбирать различные типы заданий, выбирать, какие именно задания из теста будут заданы тестируемому, сколько времени ему дается на обдумывание, будет ли показан верный ответ и др., а также оформлять результаты тестирования.

Традиционно тесты применяются для проведения всех видов контроля, и многие педагоги подтверждают наличие положительного влияния на образовательный процесс от их использования, однако немало и педагогов, которые утверждают обратное. Они обращают внимание на то, что зачастую в современной школе тесты помогают измерить «количество» знаний учащихся, но не отражают их «качество», этим они сужают школьную программу и превращают обучение в практику прохождения тестов [1, с. 224].

По результатам многих исследований существующая форма языкового тестирования не предоставляет исчерпывающую информацию для повышения качества языкового образования, поэтому для осуществления на практике компетентного подхода требуется критический пересмотр многих привычных тестовых процедур [5].

Рассмотрим подробнее проблему использования электронного тестирования для оценивания умений чтения и аудирования. Можно выделить несколько обязательных условий его проведения: материалы тестирования и его продолжительность должны быть одинаковыми для всех обучающихся; каждый испытуемый должен выполнять тест самостоятельно; при тестировании должны быть созданы максимально комфортные условия для работы; задания должны быть сформулированы максимально четко и понятно [4].

Важным моментом для тестирования также является то, что оно должно осуществляться методами, соответствующими объекту

проверки. Данное условие не всегда соблюдается, и в этом случае тип задания не соответствует виду речевой деятельности [6, с. 96]. Например, задания «сформулируйте основную идею текста», «составьте вопросы по содержанию текста» не подходят для проверки понимания текста на слух. Рецептивные виды речевой деятельности должны проверяться способами, при которых механизмы внешней речи не задействованы.

Для получения надежных и объективных результатов тестирования необходимо соблюдать принцип измеримости, который предполагает, что каждому заданию присвоено максимальное количество баллов, учитывающее степень трудности задания. Тесты, направленные на проверку умений чтения и аудирования, должны быть также критериально-ориентированными, то есть их результат должен определять, какая часть программы освоена обучающимися. При этом учитель, исходя из особенностей обучающихся, уровня их подготовки и сложности материала, в каждом конкретном случае заранее устанавливает минимально допустимый уровень правильных ответов, который говорит об успешном усвоении материала [6, с. 96].

С помощью тестов можно измерить объем усвоенных знаний, но не всегда можно протестировать успешность достижения образовательного результата, то есть собственно компетентность – готовность применять изучаемый иностранный язык для решения задач.

Так, тестирование, в том числе, электронное, являясь одним из эффективных средств для отслеживания динамики процесса формирования умений чтения и аудирования [4], в то же время не дает возможности проверить умения в продуктивных видах речевой деятельности: говорении и письме.

Поскольку целью образования при компетентностном подходе является формирование у обучающихся соответствующих компетенций, тестирование вряд ли может рассматриваться как единственный адекватный метод контроля достижения образовательного результата. Поэтому не теряют своей актуальности такие традиционные средства оценивания как опросы, контрольные работы, сочинения, которые не столь экономичны во времени, но позволяют на основании определенных критериев объективно оценить уровень развития тех или иных умений и сформированности тех или иных компетенций [7, с. 62].

Таким образом, в условиях реализации компетентностного подхода могут эффективно использоваться как современные (тестирование, рейтинг, мониторинг и портфолио), так и традиционные (опросы, контрольные, сочинения и др.) средства оценивания результатов, если

они будут направлены на то, чтобы формировать иноязычную коммуникативную компетенцию, способствовать повышению мотивации и рефлексии учащихся, и не будут формализованы.

### Список использованной литературы

1. Нигматов, З. Г. Современные средства оценивания образовательных результатов / З. Г. Нигматов // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2013. – № 6. – С. 220–227.

2. Иголкин, Д. Н. Технология формирующего оценивания как альтернатива традиционной оценке достижений обучающихся / Д. Н. Иголкин // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения. – 2015. – № 9. – С. 29–32.

3. Чернявская, А. П. Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое пособие / А. П. Чернявская, Б. С. Гречин. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 98 с.

4. Нагаева, И. А. Организация электронного тестирования: преимущества и недостатки [Электронный ресурс] / И. А. Нагаева // Интернет-журнал Науковедение, – 2013. – № 5. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-elektronnogo-testirovaniya-preimuschestva-i-nedostatki>. – Дата доступа: 22.03.2016.

5. Могилев, А. В. Применение компетентностной модели тестирования в целях повышения качества образования [Электронный ресурс] / А. В. Могилев, Н. М. Ткачева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21441>. – Дата доступа: 20.12.2016.

6. Пальмова, Е. А. К вопросу о разработке тестовых заданий для контроля умений чтения и аудирования при обучении иностранному языку / Е. А. Пальмова // Вестник ТИУиЭ. – 2013. – № 1. – С. 95–97.

7. Гафиятуллина, Э. А. Современные средства оценки знаний обучающихся в старших классах общеобразовательной школы // Современные исследования социальных проблем / Э. А. Гафиятуллина, И. И. Гибадулина. – 2014. – № 10. – С. 46–62.

Научное издание

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

Сборник научных статей

В авторской редакции

Подписано в печать 15.05.2017. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 17,21.  
Уч.-изд. л. 18,81. Тираж 66 экз. Заказ 489.

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.



