



МИНОБРНАУКИ
РОССИИ



Гжельский
государственный
университет

Язык и лингвистическое образование в современном мире

Монография

Гжель
2023

УДК 81; 378
ББК 81.2
Я 41

Авторы

Анисимова А. А., Барабохина А. В., Барбара К. Е., Биеньшиева О. А., Бондаренко К. С., Бушуева Е. В., Бырдина Е. В., Ильчинская Е. П., Кузина О. В., Левченко П. А., Макарова Е. А., Меркулова Н. А., Мясникова А. И., Огнивов Г. К., Степанова А. А., Сулицкая Е. В., Юнусова Ю. Р., Яблоков А. В.

Я 41 Язык и лингвистическое образование в современном мире / Анисимова А. А., Барабохина А. В., Барбара К. Е. [и др.]: монография. Отв. ред. Н. В. Осипова. – Гжель: ГГУ, 2023. – 111 с. // ГГУ: [сайт]. – Режим доступа: <http://www.art-gzhel.ru/>

УДК 81; 378
ББК 81.2

В монографии представлены исследования инновационных процессов в языке и современном лингвистическом образовании.

Монография издана по итогам Недели науки, состоявшейся в ГГУ в апреле 2023 г., посвященной Году педагога и наставника в Российской Федерации.

Содержание

Глава 1. Анисимова А. А., Ильчинская Е. П. РОЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В МОТИВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА	4
Глава 2. Биенышева О. А., Ильчинская Е. П. АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	9
Глава 3. Бондаренко К. С., Бушуева Е. В. ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	15
Глава 4. Бушуева Е. В. МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОЖИДАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	22
Глава 5. Бырдина Е. В., Ильчинская Е. П. ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	30
Глава 6. Ильчинская Е. П. ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	34
Глава 7. Барабохина А. В., Кузина О. В. ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШИХ КЛАССАХ.....	44
Глава 8. Левченко П. А., Бушуева Е. В. ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	50
Глава 9. Макарова Е. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	54
Глава 10. Меркулова Н. А., Бушуева Е. В. МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФОНОЛОГИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	62
Глава 11. Мясникова А. И., Ильчинская Е. П. ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ: КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ ВО ВРЕМЯ ДИСКУССИЙ И ПУТИ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ.....	66
Глава 12. Огнивов Г. К., Ильчинская Е. П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	73
Глава 13. Степанова А. А. ОСОБЕННОСТИ ЭПИСТОЛЯРНОГО ТВОРЧЕСТВА К. Г. ПАУСТОВСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ПИСЕМ НЕВЕСТЕ).....	77
Глава 14. Сулицкая Е. В., Ильчинская Е. П. РАЗВИТИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ.....	90
Глава 15. Юнусова Ю. Р., Ильчинская Е. П. ПРИМЕНЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	92
Глава 16. Яблоков А. В., Ильчинская Е. П. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	98
Список литературы и источников.....	98

Глава 1. РОЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В МОТИВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА

А. А. Анисимова, Е. П. Ильчинская
*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*
Научный руководитель: Е. П. Ильчинская

Во время урока все учителя меняют роли в соответствии с видом деятельности, целью урока, а также уровнем и возрастом учащихся. Учитель может выступать в качестве планировщика, информатора, менеджера, родителя, друга или наблюдателя в разные моменты. Во время урока у учителя будут некоторые или все из следующих ролей.

Первая роль – это роль контролера, в которой учителя эффективно отвечают за класс и за учебную деятельность. Контролирующая функция заключается в выявлении состояния знаний и умений учащихся, уровня их умственного развития, в изучении степени усвоения приемов познавательной деятельности, навыков рационального учебного труда. Посредством контроля выявляется исходный уровень для дальнейшего овладения ЗУН, изучается их глубина и объем усвоения.

Вторая роль – быть организатором. Эта роль является одной из самых важных, поскольку учителям приходится организовывать учащихся для выполнения различных действий, давать инструкции, объединять учащихся в группы/пары, инициировать мероприятия, доводить их до конца и получать обратную связь. Для обеспечения эффективной и продуктивной работы важно, чтобы учитель чувствовал себя комфортно.

Третья роль – выступать в качестве эксперта. Все учащиеся допускают ошибки, когда это происходит, учитель выступает в роли оценщика, давая обратную связь и исправляя, а также оценивая и выставяя оценки. Важно, чтобы учитель был честен со всеми учениками, был чувствителен к реакции учеников и оказывал необходимую поддержку.

Четвертая – роль суфлера. Когда ученики теряют суть того, о чем говорят, когда у них заканчиваются идеи, учитель решает, следует ли позволить ученику разобраться в этом самом или необходимо подействовать, помочь. Последнее и является функцией суфлера. При подсказке учителю нужно быть осторожным, чтобы не отобрать инициативу у ученика, необходимо быть чутким и обладать эмпатией.

Следующая роль – учитель выступает в качестве участника процесса. На определенных этапах урока он может пожелать участвовать в уроке как равный, а не как учитель. Для этого может быть целый ряд причин: от мотива разнообразить процесс до обыкновенного сбалансирования количества пар во время мероприятия. Будучи учителем-участником важно не доминировать в деятельности, не акцентировать внимание на себе.

Быть наставником – шестая роль. Она часто используется, когда учащиеся работают индивидуально и нуждаются в некотором руководстве и поддержке, или когда они работают в парах, и учителя ненадолго приостанавливают процесс, чтобы подбодрить. Опять же, необходимо позаботиться о том, чтобы учитель уделял равное внимание всем ученикам и не слишком вмешивался.

Седьмая роль учителя заключается в разработке мероприятий, которые позволят учащимся просто продолжать процесс изучения чего-либо самостоятельно. Нужно уметь не только обеспечить условия для развития личности, сделать этот процесс отлаженным и управляемым, но и обучить всему этому самих учащихся, сделать их мыслящими субъектами, не теряющимися в любой жизненной ситуации.

Залогом успеха влияния личности учителя на мотивационную деятельность ученика является взаимопонимание, налаженный контакт, стремление и готовность в преодолении трудностей в учебном процессе. Если педагог сумеет понять сложный мир учащегося и станет тем человеком, который поможет в трудную минуту, которому можно будет доверять, то это придаст учащимся уверенность в своих силах, повысит самооценку и желание учиться.

Один из самых сложных аспектов становления учителя – научиться мотивировать своих учеников.

Ученик может быть не мотивирован по целому ряду причин: он может чувствовать, что у него нет интереса к предмету, находить методы учителя неинтересными или отвлекаться на внешние события. Может даже выясниться, что ученик, который казался немотивированным, на самом деле испытывает трудности в обучении и нуждается в особом внимании. Хотя мотивация обучающихся может быть трудной задачей, вознаграждение более чем того стоит. Мотивированные ученики с большим энтузиазмом учатся и участвуют в разных мероприятиях.

Существует пять общих шагов, которые помогут ученикам увлечься учебной работой.

Поощрение. Учащиеся обращаются к учителям за одобрением и позитивным подкреплением. Они с большей вероятностью будут с энтузиазмом относиться к обучению, если почувствуют, что их работа признана и ценится. Учителю следует поощрять открытое общение и свободное мышление своих учеников, чтобы они чувствовали себя важными.

Вовлечение обучающихся в процесс. Один из способов поощрить студентов и научить их ответственности – это вовлечь их в занятия. Сделайте участие увлекательным, предоставив каждому ученику задание для выполнения. Возложите на учащихся ответственность за уборку или украшение классной комнаты. Поручите обучающимся работать в группах и назначьте каждому задачу/роль.

Стимулы. Установление ожиданий и предъявление разумных требований побуждает учеников к участию, но иногда им нужна дополнительная побуждающая сила. Предоставление небольших стимулов делает обучение увлекательным и мотивирует обучающихся к самосовершенствованию.

Проявление творческого подхода. Избегайте монотонности, меняя структуру работы класса. Преподавайте лекционный материал, прибегая к использованию интерактивного материала, игр и дискуссий, призывайте

учеников к дебатам и обогащайте предмет наглядными пособиями, красочными диаграммами и видеороликами. Используйте фильмы, которые наглядно иллюстрируют материал, плакаты, модели.

Установление связи с реальной жизнью. Важно продемонстрировать, как предмет относится к ученику, его жизни и будущему. Если вы преподаете алгебру, потратьте некоторое время на изучение того, как она используется практически, например, в инженерном деле, и поделитесь своими выводами со своими учениками. Вы по-настоящему вдохновите их, указав на конкретные примеры в возможных будущих профессиях. Вероятно, данный прием поможет пробудить интерес и повысить мотивацию определенной части класса.

Одним из методов, который мог бы решить проблему мотивации учащихся, является повышение чувства автономии в учебной среде. Например, позвольте ученикам самостоятельно выбирать темы сочинений, рефератов, проектов, не загоняя их в шаблонные рамки. Разнообразьте урок, используя дебаты, ролевые игры, дискуссии, работы в группах. Убедитесь, что задания, проекты и экзамены являются адекватно сложными, так как слишком сложные или легкие задачи в равной степени лишают мотивации. Устанавливайте ожидания, рассказывая ученикам, что именно им нужно сделать, чтобы добиться успеха в вашем классе. Поощряйте, отмечайте хорошо выполненную работу и следите за тем, чтобы любая отрицательная обратная связь была конструктивной и не содержала осуждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Берг Н. А., Дегтярева Н. А.* Деловая игра как средство познавательной деятельности // Вестник Уральского института экономики, управления и права, 2016. № 4. С. 60–67.
2. *Васильева А. В.* К вопросу изучения личностного потенциала, его структуры и роли // Человек и образование. 2016. № 2 (47). С. 128–133.
3. *Витлин Ж. Л.* Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностранный язык в школе. 1999. №1. С. 21–26.
4. *Глухова Ю. Н.* Перспективы использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 10 (28). С. 61–63.

5. *Евстигнеев М. Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 2–9.

6. *Евстигнеева И. А.* Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 17–21.

7. *Еловская С. В.* Развитие критического мышления на уроках иностранного языка // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. науч. ст. / Отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2018. С. 27–30.

8. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

9. *Кроповицкий О. В.* Психология подростка. Тренинг личностного роста: учеб. пособие. М., 2001. 128 с.

10. *Лазарев В. С.* Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307.

11. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2009. 478 с.

12. Мотивационный тренинг. Практикум: учебное пособие для вузов / Сост. Балыкина О. С., Ерохина Н.М., Петухова Л. П. Брянск, 2015. 100 с.

13. *Потемкин В. К.* Развитие личности как основание для достижения поставленных целей в профессиональной деятельности // Социология и право. 2017. 4 (38). С. 20–27.

Глава 2. АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

О. А. Биенышева, Е. П. Ильчинская
*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

На сегодняшний день одним из наиболее актуальных вопросов в методике обучения иностранным языкам является выбор эффективных методов обучения говорению – диалогической и монологической речи.

Изучение иностранного языка понимается не как приобретение определенных навыков и умений, не только как приобретение знаний о структурах языка и правилах его употребления, а как осознание учащимися взаимосвязи содержания языка со страной и народом, носителем этого языка.

Важно понимать, что язык – это живая, непрерывно изменяющаяся структура, развитие которой требует постоянной и непрерывной практической деятельности. Изучение языка вместе со знанием культуры народа является неотъемлемым компонентом эффективного обучения иностранным языкам, так как овладение языком невозможно без связи с предметом и социальным миром иностранного языка, с другой культурой. Именно аутентичные материалы способствуют успешному формированию коммуникативной компетенции [1]. Само слово «Аутентичный» происходит от греческого *authenticos* – подлинный, исходящий из первоисточника.

Слово «аутентичный» часто употреблялось как синоним к словам «документальный», «реальный», «настоящий». Данное понятие противоположно понятиям «поддельный», «сфабрикованный», «ненастоящий».

Понятие «аутентичный» вошло в методику обучения иностранному языку вместе с коммуникативным методом обучения, стратегическим направлением которого было обучение общению в реальных жизненных ситуациях [3].

В зарубежной литературе под аутентичными понимаются материалы, созданные для носителей языка, так называемые «подлинные тексты». В отечественной литературе встречается следующее суждение: «Аутентичный

материал не предназначен для учебных целей и не адаптирован к потребностям учащихся с учетом их уровня владения языком. В нем отражены национальные особенности и традиции построения и эксплуатации текста» [5].

В современной отечественной и зарубежной методологии термин «аутентичные материалы» практически заменил использовавшийся ранее термин «оригинальные материалы». Несмотря на это, степень достоверности учебных материалов является серьезной методологической проблемой.

Для осуществления говорения необходимы определенные условия, предпосылки.

Выделяется 5 условий [6]. Рассмотрим их подробнее.

Это наличие речевой ситуации, потенциально являющейся стимулом к говорению.

Наличие знания об объеме речи, «питающей» мысль говорящего, определяет то, что он говорит.

Отношение к объекту речи, которое зависит от сознания человека.

Наличие цели сообщения своих мыслей. Цель может быть не осознана в момент говорения, но она всегда есть.

Наличие средств выражения своих мыслей и чувств, средств выражения своего отношения и реализации цели речевого акта.

Одним из наиболее распространенных средств языковой практики и обучения является видеообучение. Аутентичным видеоматериалом считаются видеозаписи, предназначенные для носителей языка (сочетающие визуальный и звуковой ряд), содержащие языковую и экстралингвистическую информацию из сфер жизни общества, а также демонстрирующие функционирование языка как средства общения в естественной среде.

Видео позволяет обучать иноязычному общению, учитывая различные социолингвистические факторы, представляемые с помощью визуальной информации и во многом определяющие характер речевых высказываний коммуникантов, а именно: их социальный статус, характер взаимоотношений, пространственные и временные условия общения и так далее.

Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения позволяет учащимся получить информацию о языковых и социокультурных особенностях аутентичного коммуникативного общения, выработать навыки правильной интерпретации коммуникативных ситуаций на иностранном языке, а также дает возможность получить опыт с проблемами своих сверстников в стране изучаемого языка.

Следует добавить, что аутентичные видеоматериалы благодаря своему стилистическому воспитанию жанра вызывают большой интерес у студентов. Кроме того, никакой другой материал не может дать более полного представления об особенностях общения на иностранных языках, продемонстрировать сочетание вербальных и невербальных коммуникативных кодов, а также показать социокультурные реалии страны изучаемого языка.

По мнению В. И. Писаренко, целесообразность использования видео в учебном процессе объясняется доступностью видеоматериалов, наличием определенного опыта использования видеотехники и видеопродукции, возможностью более активной творческой деятельности преподавателя [4].

В отличие от аудио или печатного текста, имеющих высокую информационную, воспитательную и развивающую ценность, видеоматериал обладает одним большим преимуществом – он сочетает в себе различные стороны акта речевого взаимодействия. Помимо содержательной стороны общения, видеоматериал содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в той или иной ситуации, обусловленной личностными особенностями говорящих.

Многочисленные исследования показали, что если источник речи виден, то процент понимания речи при прослушивании будет намного выше, чем при его отсутствии. Мимика, жесты, движения губ и зрительный контакт способствуют лучшему пониманию речи. Таким образом, при правильном использовании видеоматериалов на уроке учащиеся будут подготовлены к реальным ситуациям общения и устранению возможных трудностей.

Существует несколько различных классификаций видеоматериалов.

По типу видео: аутентичные (видеоматериалы, созданные носителями языка и не предназначенные для образовательных целей); образовательные (искусственно созданные видеоматериалы для решения определенных учебных задач).

По каналам получения или восприятия информации: аутентичные видеоматериалы (визуальное восприятие информации): таблица, график, схема, карта, схема, печатный текст; аутентичные аудиоматериалы (информация, воспринимаемая на слух): аудиозаписи стихов, рассказов, песен, сказок, прибауток, диалогов, экскурсий и т.п.; аутентичные аудиовизуальные материалы (зрительное и слуховое восприятие): фильмы, видеокассеты или другие цифровые носители с записями телепрограмм и видеоматериалов.

Через презентацию: аутентичные материалы, представленные с помощью технических средств обучения: видеоматериалы (телепередачи, передачи и т.п.), компьютерные программы, интернет-ресурсы и т. п.; иные материалы, представленные без использования учебных пособий.

По целям использования в образовательном процессе: материалы для обучения общению (формальные и неформальные диалоги): интервью, телефонные разговоры и др.; материалы, предназначенные для создания базовых знаний (лингвокультурных, культурологических, социокультурных).

По роли в образовательном процессе: основные материалы, которые могут составить ядро темы обучения; сопроводительные материалы, не нуждающиеся в УМС и используемые по назначению: видеокассеты, DVD и др.

Анализ классификаций аутентичных материалов позволяет сделать вывод, что на сегодняшний день не существует единой классификации аутентичных материалов, как по отечественной, так и по зарубежной методике.

Каждая аутентичная коммуникативная ситуация, представленная в видеоролике, характеризуется наличием различных вербальных и невербальных средств. При работе с видеоматериалом задействуются слуховые и зрительные информационные каналы, такие виды памяти, как произвольная, образная, смысловая, эмоциональная, что облегчает восприятие и понимание

представляемого сюжета. Это позволяет сделать процесс обучения более плодотворным.

При использовании визуального метода необходимо соблюдать ряд условий: используемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний учащихся; в визуализацию следует использовать с осторожностью и демонстрировать постепенно и в соответствующее время урока; видео-просмотр должен быть организован таким образом, чтобы всем учащимся было хорошо видно демонстрируемый материал; необходимо четко выделить главное, существенное; обязательно внимательно отнеситесь к пояснениям, данным при демонстрации видеоматериала; демонстрируемый видеоматериал должен соответствовать изучаемому учебному материалу и изучаемой теме [3].

При обучении устной речи на иностранном языке использование аутентичных видеоматериалов может быть весьма полезным. Однако, чтобы их применение было максимально эффективным, следует учитывать отдельные аспекты при подборе видеоматериала.

Таким образом, обучение иностранному языку с помощью аутентичного видеоматериала будет успешным в том случае, когда данный процесс будет проходить поэтапно и включать в себя грамотный подбор системы специально разработанных приемов и упражнений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Aytunga O., Ozge Bahar H.* The Importance of Using Authentic Materials in Prospective Foreign Language Teacher Training // *Journal of Social Sciences*. 2018. V. 5 P. 328–336.

2. *Маторкина Л. С.* Применение аутентичных видеоматериалов в качестве средства обучения говорению на иностранном языке // *Молодой ученый*. 2022. № 46 (441). С. 120–121.

3. *Качалов Н. А.* Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку // *Вестник Томского государственного университета*. 2016. № 291. С. 221–227.

4. *Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М.* Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие для студентов филологических специальностей высших педагогических учебных заведений. М.: Академия ИЦ, 2014. 259 с.

5. *Писаренко В. И.* Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2015. № 1. С. 77–83.

6. *Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е.* Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С. 147–157.

7. *Соколова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2018. 271 с.

Глава 3. ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

К. С. Бондаренко, Е. В. Бушуева
*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Статья посвящена знакомству с отечественными и зарубежными направлениями в преподавании иностранных языков. Проанализированы плюсы и минусы методик, представлены принципы организации, определена роль в развитии и подготовке иностранного языка (ИЯ). В статье рассматриваются грамматические, текстуальные, натуральные, прямые, аудиолингвистические, аудиовизуальные, сознательные и коммуникативные методы преподавания ИЯ. Здесь можно найти рекомендации, которые позволят преподавателю ориентироваться в разнообразии современных подходов к обучению, подобрать оптимальный вариант, учитывая потребности учащихся, их индивидуальные особенности, уровень языковой подготовки.

Развитие современного человека не может обойтись без знания иностранных языков, а образовательный процесс зависит во многом от методики преподавания и от способности преподавателя оперировать различными методами. Впрочем, педагоги при организации учебного процесса не всегда ясно понимают особенности методического подхода, его преимущества и недостатки. При этом знание теоретической и практической методики преподавания ИЯ в различных социально-экономических условиях дает преподавателю возможность видеть методические идеи в широком образовательном плане, свободно ориентироваться, осознанно и креативно применять их в своей деятельности.

Исследованием методов преподавания ИЯ занимались К. А. Ганшин, И. А. Грузинский, А. В. Миролубовов, И. В. Рахманов, С. К. Фоломкин, Н. И. Гезом и другие. Было множество попыток найти самый эффективный метод подготовки. Так в Европе XVIII–XIX вв. господствовал метод грамматики и

перевода. В царской России вплоть до Великой Октябрьской революции это был основной метод, официально принятый в школах.

Представители грамматико-переводного метода полагали, что обучение ИЯ в школах является общеобразовательным процессом и его цель – развитие логики, памяти и кругозора. В основе курса лежали грамматические системы, анализ текста, ознакомление с правилами и переводами. Для контроля усвоения материала предлагались переводы с родного языка.

Естественно, данный метод не позволял овладеть даже элементарными основами ИЯ, фонетика отсутствовала, а лексика изучалась бессистемно, в качестве иллюстраций к грамматическим правилам. Язык изучался формально, материал заучивался без предварительной аналитической работы, которая обеспечивала бы осознание материала. В грамматико-переводном методе развивается только один навык – чтение. Остальные навыки приобретались учащимися на уровне шаблонов.

Однако, несмотря на все недостатки, метод грамматики и перевода давал положительный результат в подготовке аналитического чтения и перевода, тренировал память, прививал дисциплину. Доминирование этого метода на протяжении длительного периода обусловлено традициями, которые были унаследованы от латинских школ и соответствовали формальным целям подготовки [1; 5].

В конце XVIII в. появляется лексико-переводный или текстуально-переводный метод. В центре внимания этого метода была лексика, а в основе обучения положена иностранная литература. С ее помощью отрабатывались произношения, изучение грамматики и лексики. Слова считались главным элементом языка, а правила изучались только в качестве комментария к тексту. Впервые применялись обратные переводы. Таким образом, практика обратного перевода вошла в методику, а работа по иноязычному тексту стала основой формирования методологии подготовки аналитического чтения [4].

В конце XIX в. переводные методы оказываются в противоречии с социальным требованием общества и теряют свое место в образовательной

практике ИЯ. Развитие капиталистических отношений, борьба за сбыточные рынки и сырье потребовала большого числа людей, владеющих ИЯ. Для этого был разработан способ, который назывался «натуральным». Самые известные представители данного метода – М. Берлиц, Ф. Гуэн и М. Вальтер, по их словам, целью является развитие устной речи. Научившись общаться, человек со временем освоит и письмо, и чтение. Обучение должно осуществляться так, как в жизни ребенок усваивает родной язык.

Натуральный метод нашел применение в семьях богатых людей, приглашавших для воспитания и образования своих детей иностранцев – носителей языка. Иностранцы обычно плохо знали русский язык, поэтому занятия были связаны с повседневным общением на изучаемых языках. Грамматика исключалась, занятия проводились в виде подражания преподавательской речи, а развитие речевых умений и навыков возникло в результате того, что образцы речи повторяются и используются в разных ситуациях в повседневной жизни. Этот метод был распространен в России в XVIII в., в период его увлечения французским языком и нашел упоминание во многих произведениях русской литературы [4; 7].

Наследием натурального метода в современной методической науке являются различные способы беспереводной семантизации, систематизация лексики по тематическому принципу, а также комментирование действий и разыгрывание сценок. На основе естественных методов возникает прямая методика. Среди ее авторов были известные лингвисты О. Есперсен, П. Пасси, Г. Суит, В. Фиестери др.

Название метода обусловлено тем, чтобы иностранные слова связывались непосредственно с понятием, минуя слово родного языка. Цель обучения – практическое освоение. Основные принципы данного метода – исключение родных языков и переводов, понимание важности постановки слова при преподавании ИЯ. Все это безусловная заслуга представителей прямых методов.

К недостаткам метода можно отнести игнорирование мышления учащихся при обучении и опору исключительно на память и чувственное восприятие,

отсутствие системы для освоения письменных навыков, ограниченность словарного запаса, а также полное исключение родного языка при обучении [5–7].

Метод ускоренного обучения ИЯ «армейский», разработанный в США в годы Второй мировой войны обеспечивал в сжатые сроки (6–9 месяцев) практическое овладение основами языка в устной форме общения. Этот метод считается первым интенсивным методом обучения в истории преподавания ИЯ. Обучение проводилось на базе диалогов о бытовых темах, которые сначала слушали, затем воспроизводили после диктора, а потом учили наизусть. Успех работы обеспечивался большим количеством учебных часов в неделю до 25 часов, погружением в языковую обстановку, внимательным комплектованием и количеством обучающихся 5–7 человек по итогам предварительных тестов, высоким уровнем мотивации для занятий.

Разработчики метода основывались на идеях бихевиоризма с четко выраженной направленностью на практическую передачу языка через непосредственное восприятие и повторение речевых образов, которые усваиваются интуитивно. Идеи армейского метода впоследствии получили углубленное развитие в концепции аудиолингвального метода в конце 1950-х – начале 1960-х гг. Он был создан Ч. Фризом и Р. Ладом, которые основывались на работах крупного лингвиста Л. Блумфилда, считавшего, что знание языка и владение языком не имеют никакого отношения. Концепция этого метода говорит о приоритете устной речи перед письменной, о преобладании в учебных процессах тренировок типа дриллинга для выработки речевого навыка, интуитивном восприятии языка, широком использовании в страноведении.

В процессе формирования речевого умения выделяются четыре стадии работы: овладение тщательным подбором структур, осознанный выбор новых моделей при их сравнении с уже освоенными, практика использования моделей, использование усвоенных моделей в различных коммуникативных ситуациях. Отметим, что первые языковые лаборатории и лингафонные кабинеты были разработаны в рамках аудиолингвального метода [2].

Достоинство метода – детальная разработка занятий, направленная на автоматизацию учебных материалов, акцент на аудирование и говорение, тренируется понимание на слух, имитация погружения в языковую среду, овладение готовыми фразами, применение наглядных пособий. Тем не менее, исключение когнитивного и креативного потенциала обучающихся не способствовали накопительной и репродуктивной деятельности: ограничение учебного процесса только бихевиористской концепцией, негибкая схема этапов хода занятия, ограниченная роль преподавателя, несовершенство учебников, – все это снижало эффективность метода. Наряду с аудиолингвальным методом в США во Франции развивается аудиовизуальный метод. Его разработчиками стали ученые Р. Губерния, П. Риван, Ж. Гугенейм и Р. Мишеа.

В названии метода отражены основные принципы его использования: весь языковой материал воспринимался только на слух, а систематизировался почти исключительно на основе зрительной наглядности с помощью современной техники. Представители этого метода не выдвигали новых оригинальных идей, потому что были повторены положения прямого метода и аудиолингвального. Впрочем, этот метод сыграл свою роль в методике подготовки ИЯ. В первую очередь, было проведено определение языковых материалов для исследования в результате анализа живого языка, а также сопровождение диалогов изучаемых ситуаций, отражающих настоящую жизнь изучаемой страны, ее особенностей, обычаев, культуры, которые очень важны для образования реального общения [1].

В конце 1940-х гг. развивается метод сознательного и сравнительного обучения ИЯ. Этот метод позволяет осознать учащимися значение языка и способы его применения в речи и опору на родной язык, чтобы более глубоко понять изучаемый и родной язык. Лингвистическая концепция метода опирается на идеи Л. В. Щербы и коммуникативной лингвистики. По ним выделяются три образовательных объекта: языка, речи, речевой деятельности, утверждается направление занятий по освоению средств и деятельности общения, основные

принципы осознания и коммуникации, важность учитывания родного языка в процессе освоения ИЯ.

Психологическое обоснование метода было предложено с позиции теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) и теории поэтапного формирования умственных действий (Гальперин), согласно которым идеальным был признан путь сознательного овладения единиц языка и правил их применения с последующей автоматизацией и их переносом в ситуации общения.

Основные методические принципы – параллельно взаимосвязанное овладение видами речевых действий при наличии устного опережения; организация учебного процесса в последовательности с приобретением знаний до речевых навыков и умений; разделение учебных материалов на активные и пассивные. Концепция метода сознательного сопоставления реализуется в художественной литературе и учебниках, сохраняя позицию ведущего метода в вузовской методике [1; 3]. В средних классах предпочтение уделено коммуникативным методам. Этот метод был обоснован Е. И. Пассовым.

Основой его являются идеи коммуникативной лингвистики, психологического анализа, концепции развития человека в культурном диалоге, определяющие конечную задачу овладения ИЯ, иноязычным культурам в межкультурном диалоге. Особенность метода заключается в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации. Одним из главных принципов методики является образовательная направленность, которая означает активное привлечение учащихся к процессу общения, а также применение упражнений для максимального воссоздания ситуации. Во время занятия ученики взаимодействуют друг с другом и с преподавателем.

В качестве важных условий разработчики метода выдвинули задачу как способ организации, представления учебных материалов в большинстве учебных курсов в средней школе. Заслуга коммуникативного метода – процесс передачи культуры иноязычных народов. В современной методике этот тезис получил дальнейшее развитие в рамках лингвокультурологического

направления в обучении и обосновании содержания межкультурной компетенции учащихся [1; 5–7].

В XX–XXI вв. было разработано множество методик, но главным стало понимание, что учить язык можно по-разному и наилучших результатов можно добиться, если учитывать индивидуальные особенности ученика, его интересы, цели и т.д. Уже сегодня можно практиковать ИЯ, общаясь с голосовыми помощниками вроде «Алиса», Siri и «Маруся». Дальше будет еще интереснее, ведь технологии развиваются так быстро, что обгоняют самые смелые фантазии.

Подводя итоги с уверенностью, можно сказать, что знание истории преподавания ИЯ поможет начинающему преподавателю свободнее ориентироваться в выборе методов и приемов обучения, рационально их сочетать в своей работе, сознательно и творчески применять в своей практике.

СПИВОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барсуков И. Н. Методика обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2022. № 36(431). С. 190–192.

2. Будникова А. С., Грудинкин В. В., Губарев Н. А. Обучение английскому языку: зарубежный опыт // Будущее науки-2021: Сборник научных статей 9-й Международной молодежной научной конференции: в 6-ти томах, Курск, 21–22 апреля 2021 года / Отв. редактор А. А. Горохов. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. С. 306–308.

3. Буковский С. Л. История методов обучения иностранным языкам в схемах и таблицах. М.: Прометей, 2021. 214 с.

4. Иванова Л. Ф. Актуальные проблемы преподавания учебного предмета «Иностранный язык» в 2022/2023 учебном году: метод. рекомендации. Казань: ИРО РТ, 2022. 76 с.

5. Татарничева С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: электронное учебное пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2021. 246 с.

6. Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 384 с.

7. Щукин А. Н., Буковский С. Л. История методов обучения иностранным языкам в схемах и таблицах. Иллюстративно-графический курс. М.: Издательство «Юрайт», 2021. 216 с.

Глава 4. МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОЖИДАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Е. В. Бушуева

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

В исследованиях проблем профессионального образования вопросы формирования компетентности являются актуальными в связи с тем, что компетентностный подход – это основа планирования образовательных результатов обучающихся. Исследования ученых, таких как А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Дж. Равен, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторский, внесли определенный вклад в укрепление статуса компетентностного подхода. Хронология становления компетентностного подхода по мнению И. А. Зимней охватывает три периода [Зимняя, 2009, с. 7]. На наш взгляд, корни компетентностного подхода лежат в социологии Вебера, лингвистической теории Хомского, психологических изысканиях, связанных с обоснованием диагностики интеллекта. В свое время компетентность заменила собой понятия готовность и способность. В зарубежных исследованиях компетентность обозначает способность что-то делать или способность к решению задачи.

Пересмотр традиционных взглядов на результаты обучения в системе профессионального образования связан с пониманием несостоятельности тех систем, в которых образовательные результаты могли быть оценены только как результаты успеваемости. Поэтапное становление компетентностного подхода в профессиональном образовании, укрепление его позиций вызвано исследованиями, которые связаны с процессами модернизации всей мировой образовательной системы. Широко известны три группы компетенций (когнитивные, внутриличностные, межличностные) [В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя], которые считаются важнейшими навыками XXI в., пересекаются между собой, оказывая взаимное влияние. Компетентность – это понятие, указывающее на то, что студенты должны обладать способностью понимания содержания образования, представленного в образовательных программах.

Иногда компетентность формулируется как интегративная способность действовать в заданном контексте. Невозможность проверить эту способность через существовавший ранее способ учета успеваемости еще больше укрепляет позиции компетентностного подхода, требующего от будущих выпускников вузов готовности работать в соответствии с ожиданиями общества и рынка труда. Исследователи подчеркивают, что приобретение теории, основанной на практике, имитирующей будущую профессиональную и инновационную деятельность, основано на мета-инновациях.

Стало очевидным, что ЗУНы, которые ранее рассматривались в качестве единиц образовательного результата, необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешными в современном глобальном информационном обществе. Так, по мнению Т. С. Садыкова, формирование способности использовать свои знания – есть важнейшая задача образования. В этом смысле человек нуждается не просто в знаниях, умениях и навыках, которые можно сформировать многочисленными упражнениями и действиями, гораздо важнее, с точки зрения исследователя практический аспект их применения [Садыков, 2002]. Д. Равен писал о необходимости смены парадигмы в связи с ожиданиями общества, в этой связи современный взгляд на систему образования перестает быть базой для развития традиций, а становится основой для творческого созидания, формирования качеств личности [Равен, 2002, с. 74]. Система образования выдвигает требования к самому обучающемуся, который планирует свои итоги обучения.

На наш взгляд необходимо отметить, что сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» широко применяется в профессиональной педагогике. Вышеназванные понятия в некоторых работах выступают как синонимы, однако важно подчеркнуть их несхожесть в плане реализации. Компетентность часто выступает как интегративная характеристика, как комплекс свойств. Ю. В. Фролов считает, что: «в качестве категории, позволяющей интерпретировать результат образования в совокупности когнитивных мотивационно-ценностных и социальных

составляющих и выступает компетентность, а в качестве понятия, связанного с содержанием области будущей профессиональной деятельности, компетенция» [Фролов, 2015, с. 28].

Существует также понятия образовательной и учебной компетенции, у которых тоже есть несколько толкований. Одно из определений понятия образовательной компетенции дали Л. Н. Хуторская, А. В. Хуторской, представляя ее как: «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению не к любому, а к определенному кругу объектов реальной действительности, специально включенных в состав образовательных областей и учебных предметов...» [Хуторской, 2015, с. 23]. Говоря о конкретизации понятия учебной компетенции, исходя из обучения ИЯ, отметим, что «учебная компетенция должна пониматься как способность и готовность обучающихся к эффективному осуществлению учебной деятельности при овладении ИЯ как учебным предметом» [Тарева, 2021, с. 57].

С точки зрения И. А. Зимней, у «компетенции» есть существенное отличие от «компетентности» – наличие субъективного плана, который представляет собой «осваиваемое и освоенное субъектом содержание учебных дисциплин (психическое образование), сформированность необходимых для успешной деятельности личностных качеств» [Зимняя, 2012, с. 71]. В профессиональной педагогике компетентность и компетенции обсуждаются с разных точек зрения. Изучив вышеназванные работы, мы пришли к выводу о том, что развитие компетентности связано со следующими характеристиками: развитие аналитического мышления; связь теории и практики; реализация потребности участия в обмене деятельностью и общением в профессиональном сообществе; формирование различных способов сотрудничества на основе учета собственных потребностей и мотивов; применение современных информационных технологий.

Наиболее убедительное определение понятия «компетенция» представлено А. В. Хуторским, в котором автор полагает, что «компетенция –

некоторое отчужденное, наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, а компетентность уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» [Хуторской, 2015, с. 17].

Таким образом, анализ выше приведенных данных и точек зрения различных исследователей на интерпретацию понятия «компетентность» с учетом конкретной области его применения, позволил нам прийти к следующим выводам: компетентность интегрирует в себе различные качества человека и является тем самым его целостной характеристикой; компетентность выражается в готовности (способности) к успешной (эффективной) деятельности; компетентность является «ответом на вызовы» времени и представляет собой новый тип образовательного результата, который ориентирован на подготовку членов общества к успешной деятельности именно в условиях современного быстро изменяющегося мира.

Таким образом, основываясь на обобщенных данных, полученных при анализе научных источников, нам важно определение понятия «метакомпетентность», учитывающее конкретную область его применения – описание результатов образования. Исследователи достаточно осторожно подходят к определению данного понятия. Ю. А. Егорова рассматривает одним из аспектов метакомпетентности способность к целеполаганию. В своем исследовании автор пишет: «Способность и готовность к целеполаганию студента вуза можно определить как метакомпетентность, представленную единством учебного, личностного, социо-коммуникативного, профессионального и самосозидательного целеполагания» [Егорова, 2015, с. 167]. По мнению О. В. Гукаленко и В. П. Пустовойтова «...основным свойством метакомпетентности, наряду с общностью и личностной окрашенностью, является свойство базовости. Метакомпетентность есть интеграция способностей и навыков самоорганизации, саморегуляции и саморефлексии в функциональной и социально-коммуникативной областях деятельности личности, а также метазнаний (знания и умения о приемах и средствах усвоения

и «открытия» нового знания) и когнитивных способностей» [Гукаленко, Пустовойтов, 2017, с. 238]. В данном контексте положения метакогнитивного подхода акцентируют важность учета психологических аспектов обучения.

Мы выделили несколько характеристик метакомпетентности: развитие навыков установления связей с более широкой картиной мира и изучения способов создания изменений для социальной справедливости; понимание вопросов и проблем устойчивости в связи с текущими решениями, принимаемыми сегодня; понимание и оценка связей между индивидуальными трансформациями и изменениями в обществе, включая то, как социальные обстоятельства, особенно несправедливость и неравенство, искажают то, как люди понимают и осмысливают свой опыт и принимают решения в отношении себя и других. Опираясь на понимание процессов познания, Л. В. Бочкарева определяет «аналитико-синтетическую мета-компетентность, как интегративное качество личности, проявляющееся в способности применять совокупность действий, опыт по комплексному выполнению операций анализа, синтеза и предвидения (прогнозирования) при решении студентами различного рода задач, а также в различных производственных ситуациях» [Бочкарева, 2015]. Данное определение также обращает наше внимание на роль метакогнитивных процессов личности в обучении. Р. Перкинс, Б. Саламон в своих работах пишут, что метакогнитивные навыки могут быть сформированы на основе какой-либо области знаний, в которой субъект достаточно компетентен [Перкинс, Саломон, 2018].

Развитие самостоятельности в структуре личных качеств студентов, получение знаний, адекватный уровень самооценки, мотивированный и творческий подход к применению полученных знаний в сфере будущих профессиональных интересов служит формированию метакомпетентности. Сущность этой компетентности состоит в потенциальных возможностях обучающегося осмысливать свой опыт, рефлексировать, оценивать и регулировать свое поведение относительно этого опыта. В процессе иноязычной подготовки метакомпетентность выступает как один из главных результатов

обучения. Рассматривая это понятие в данном контексте, мы дали ему следующее определение: метакомпетентность есть образовательный результат студента, который выражается в способности и готовности обучающегося использовать свои знания, когнитивные способности для применения имеющегося и освоения нового опыта через компетенции целеполагания, самоорганизации, самоконтроля, рефлексии и саморегуляции.

Необходимость формирования эффективной системы обучения, в том числе с помощью цифровых технологий, меняет целевые установки иноязычной подготовки студентов. В непрерывном образовательном процессе иноязычная подготовка студентов бакалавриата выстраивается как часть задач профессиональной подготовки. Преподавателям ИЯ высшей школы предстоит работать над формированием компетенций студентов, которые помогают личности реализовать себя в различных видах деятельности. Развитие навыков, способностей, необходимых в иноязычной подготовке обеспечивается через использование смарт-ресурсов, таким образом в педагогической практике «данной тенденции способствуют и многочисленные примеры образовательных форматов с применением “мягких” технологий (квесты, телемосты, ролевые игры, мозговые штурмы)» [Орехова, 2022, с. 32]. Навык – это способность хорошо делать работу, используя ту или иную тактику, которая получена в процессе обучения. Студент учится формулировать цели, задачи, решать проблемы, связанные с предметом будущей профессиональной деятельности. В иноязычной подготовке наличие таких навыков говорит о возможности использования иностранного языка не только для решения коммуникативных задач, но и для собственного развития будущего специалиста.

Анализ выше приведенных точек зрения различных авторов на интерпретацию понятия «метакомпетентность» позволил нам прийти к следующим выводам. В нашем понимании компетенции являются частью компетентности, а в изучаемом нами контексте профессионального образования понятие «метакомпетентность» представляет собой образовательный результат студента, который выражается в способности и готовности обучающегося

использовать свои знания, когнитивные способности для применения имеющегося и освоения нового опыта через компетенции целеполагания, самоорганизации, самоконтроля, рефлексии и саморегуляции. Формирование метакомпетентности должно осуществляться на основе конкретных предметных сфер. Таким образом, полагаем, что иностранный язык, обладая надпредметным потенциалом, может служить базой для формирования метакомпетентности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бочкарева Л. В.* Аналитико-синтетическая мета-компетентность и ее роль в формировании профессиональной компетентности специалистов технического профиля // *Современные проблемы науки и образования.* 2015. № 4. С. 33–33.
2. *Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н.* Поликультурное образовательное пространство как среда обеспечения социально-педагогической безопасности молодежи // *Современные проблемы науки и образования.* 2017. № 6. С. 236–240.
3. *Егорова Ю. А.* Метакомпетентность целеполагания студента вуза как субъекта деятельности «личность-социум»: суть, структура // *Мир науки, культуры, образования.* 2015. № 2(51). С. 165–170.
4. *Зимняя И. А.* Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода // *Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Екатеринбург: СВ-96, 2012. С. 64–75.*
5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // *Эксперимент и инновации в школе.* 2009. № 2. С. 7–14.
6. *Орехова Е. Я.* От Гольбаха до Гугла, или как нам обустроить наше университетское многоязычное поликультурное образование? // *Terra autonomia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе: монография.* М., 2022.
7. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: ЛитРес, 2002. 260 с.
8. *Садыков Т. С., Хмель Н. Д.* О проблемах развития образования // *Вестник КазНПУ им. Абая.* 2002. Т. 1. № 1. С. 3–9.
9. *Тарева Е. Г.* Системообразующая функция учебной компетенции в лингводидактической модели иноязычной коммуникативной компетенции // *Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы. Сборник научных статей.* М., 2021.
10. *Фролов Ю. В., Сарышев Р. В.* Применение информационной системы сбалансированных показателей в процессах управления образовательными комплексами // *Экономика образования.* 2015. № 6. С. 27–42.

11. Хуторская Л. Н., Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник Института образования человека. 2015. № 2. С. 16–24.

12. Perkins D. N., Salomon G. Transfer and teaching thinking // Thinking: The second international conference. Abingdon: Routledge, 2018. P. 285–303.

Глава 5. ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е. В. Бырдина, Е. П. Ильчинская

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Контроль – это определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения. Контроль – это и часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им пользоваться в практических целях. Контроль позволяет преподавателю получить информацию: а) о результатах работы группы учащихся в целом и каждого учащегося в отдельности; б) о результатах своей работы (узнать, насколько эффективны приемы обучения, определить неудачи в работе, что позволяет внести изменения в программу обучения); в) повысить мотивацию в обучении, так как контроль свидетельствует об успехах или неудачах в работе; г) более прилежно учиться, вносить коррективы в свою учебную деятельность.

Объектами контроля на занятиях являются: а) знания и сформированные на их основе навыки (языковая компетенция); б) умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных ситуациях общения (коммуникативная компетенция); в) знание страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей (социокультурная компетенция).

Контроль дает оперативную информацию о качестве усвоения знаний, он является одной из составляющих обратной связи «учитель – ученик». Посредством этой связи учитель оценивает результаты своей работы и при необходимости может внести в нее коррективы. Тесты позволяют объективно и быстро проверить выполненную учеником работу, индивидуализируют и дифференцируют процесс обучения, что определяет их ведущее место в многообразии форм контроля знаний. Посредством этой связи учитель оценивает результаты своей работы и при необходимости может внести в нее

коррективы. Тесты позволяют объективно и быстро проверить выполненную учеником работу, индивидуализируют и дифференцируют процесс обучения, что определяет их ведущее место в многообразии форм контроля знаний.

Объективность контроля означает соответствие полученных результатов обучения некоему эталону, содержащемуся в перечне требований к уровню владения языком для разных этапов и профилей обучения. Предполагает знание учащимися критериев оценки за разные виды деятельности, соблюдение учителем этих критериев и сведение до минимума субъективизма в оценке деятельности учащихся.

Объективность контроля обеспечивается за счет:

а) количественной оценки результатов деятельности; здесь достигается наибольшая объективность в результате учета количества ошибок в речи, оценки темпа речи и ряда других показателей деятельности;

б) качественной оценки результатов деятельности (полнота раскрытия темы, соответствие высказывания заданию, умение адекватно выражать свои мысли в заданной речевой ситуации и др.).

Здесь возможен известный субъективизм в оценке деятельности учащихся, и преподаватель должен быть готов к обоснованию выбора оценки с точки зрения существующих критериев. Регулярность контроля свидетельствует о том, что контроль носит систематический характер. Известно, что интенсивность работы учащихся и длительность сохранения в памяти усвоенного материала во многом зависят от частоты и регулярности контроля.

Методы контроля.

Устный опрос требует устного изложения учеником изученного материала, связного повествования о конкретном объекте окружающего мира. Такой опрос может строиться как беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, сообщение о наблюдении или опыте.

Устный опрос как диалог учителя с одним учащимся или со всем классом (ответы с места) проводится в основном на первых этапах обучения, когда требуются систематизация и уточнение знаний школьников, проверка того, что

усвоено на этом этапе обучения, что требует дополнительного учебного времени или других способов учебной работы. Например, составление тематических творческих рассказов на основе использования нескольких источников и т.п.

Письменный опрос заключается в проведении различных самостоятельных и контрольных работ. Самостоятельная работа небольшая по времени (15–20 мин) письменная проверка знаний и умений школьников по небольшой (еще не пройденной до конца) теме курса. Одной из главных целей этой работы является проверка усвоения школьниками национальной школы способов решения учебных задач; осознание понятий; ориентировка в конкретных правилах и закономерностях.

В настоящее время на уроках иностранно языка широко используется парная работа – режим, увеличивающий время активной деятельности учащихся; он применяется для взаимной тренировки учащихся в усвоении языкового материала; особо эффективно его применение для развития диалогической речи. Отдельного понятия «контроль рабочей пары» в методике преподавания не существует, но его можно рассматривать как одну из организационных форм контроля. Эта форма контроля может носить как скрытый, так и открытый характер. В первом случае учащимся дается контрольная установка, например, ответить на вопросы партнера, используя определенный языковой материал. Если работа проводится на материале достаточного объема, оценка выставляется в баллах, в других случаях начисляются очки, как при фронтальном опросе.

При парной работе могут решаться и коммуникативные задачи (диалогическая речь). В этом случае контроль приобретает скрытый характер. Учащиеся, получившие роли, репетируют их, затем выступают перед классом. Учитель прислушивается к работе каждой пары (в технически оборудованных классах попеременно подключается к ним). Он наблюдает за ходом работы большинства присоединяясь к ним как собеседник, одна-две пары выступают затем перед классом. В результате оценки в баллах выставляются почти всем ученикам. Общение «ученик – ученик» происходит намного более комфортно и естественно.

Таблица 1 – Виды контроля

Вид контроля	Форма контроля
Текущий	Лексический диктант, диктант в картинках, кратковременная самостоятельная работа, классический опрос, различные игры
Итоговый	Лексический диктант, письменная контрольная работа, тест, мини-проект

Игровые задания являются основными заданиями для учащихся начальной школы. В первую очередь, это обусловлено психологическими особенностями детей. Им необходима частая смена деятельности, а также интересные задания, которые будут увеличивать их интерес к обучению иностранному языку. К заданиям, тестирующим знания, это тоже относится. Задания могут быть разными, даже классическими. К ним относятся такие задания, как «напишите диктант», «вставьте буквы в слова», но часть из них должны быть с игровым уклоном в том числе. По этой причине мы должны делать акцент на игровых контрольных заданиях для детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бережных Н. Ю., Новолодская Н. С.* Виды и формы контроля на занятиях по иностранному языку в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-3.
2. *Брейгина М. Е.* Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ. М.: Высш. школа, 1979. 63 с.
3. *Еремеева О. В.* Процесс обучения иностранному языку: принципы отбора невербальных средств коммуникации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 53–57.
4. *Звонников В. И., Чельшкова М. Б.* Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2007. 224 с.
5. *Цветкова З. М.* Некоторые вопросы контроля и учета // Иностранные языки в школе. 2011. № 4. С. 3–8.
6. *Шамов А. Н.* Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс: учеб, пособие. Н. Новгород: Изд-во ИГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2012.

Глава 6. ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. П. Ильчинская

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

В процессе обучения иностранному языку обучающиеся и преподаватели сталкиваются с трудностями в связи с изменением их ролей в процессе использования коммуникативной методологии. В связи с этим необходимо немного вспомнить историю создания Communicative language teaching (CLT). При планировании языкового курса необходимо принять решение о содержании курса, включая решения о том, какую лексику и грамматику преподавать на начальном, среднем и продвинутом уровнях, а также какие навыки формировать и в какой последовательности. Решения по этим вопросам относятся к области разработки учебных планов или курсов. Решения о том, каким образом лучше преподавать содержание учебного плана, относятся к области методологии.

За последние 50 лет в преподавании иностранных языков произошло много изменений в учебных программах и методологии, а CLT побудил к переосмыслению подходов к их составлению.

Тенденции в преподавании языков за последние 50 лет можно разделить на три этапа:

Этап 1: традиционные подходы (до конца 1960-х гг.);

Этап 2: классическое коммуникативное обучение языку (1970–1990 гг.);

Этап 3: современное коммуникативное обучение языку (конец 1990 – настоящее время).

Рассмотрим сначала переход от традиционных подходов к тому, что мы можем назвать классическим коммуникативным обучением языку.

Этап 1: Традиционные подходы (до конца 1960-х гг.).

Как ранее говорилось, традиционные подходы к обучению языку отдавали приоритет грамматической компетенции как основе овладения языком. Они основывались на убеждении, что грамматику можно выучить с помощью direct

instruction – прямого обучения и с помощью методики, которая в значительной степени использовала повторяющуюся практику и тренировку. Подход к преподаванию грамматики, как правило, являлся дедуктивным: учащиеся знакомились с грамматическими правилами, а затем им предоставлялась возможность попрактиковаться в их использовании. В отличие от индуктивного подхода, при котором учащимся приводятся примеры предложений, содержащих грамматическое правило, и предлагается самостоятельно разобраться в этом правиле. Предполагалось, что изучение языка подразумевает создание значительного набора предложений и грамматических схем и научиться производить их точно, и быстро произносить их в соответствующей ситуации. Как только базовое владение языком путем устного изучения и контролируемой практики было достигнуто, вводились четыре навыка, как правило, в следующей последовательности: говорение, аудирование, чтение и письмо.

Часто использовались такие методы, как заучивание диалогов, практика вопросов и ответов, упражнения на подстановку и различные формы устной и письменной речи под руководством преподавателя. Большое внимание при изучении языка уделялось точному произношению, так как предполагалось, что если учащиеся допускают ошибки, то они станут постоянными в речи учащегося, а точное владение грамматикой подчеркивалось с самого начала.

Возникает вопрос: должны ли играть какую-либо роль в преподавании языка упражнения или другие формы повторяющейся практики?

Методики, основанные на этих предположениях, включают аудиолингвизм (в Северной Америке) и структурно-ситуативный подход в Великобритании (также известный как ситуационное преподавание языка). Учебные планы состояли из списков слов и грамматических перечней, градуированных по уровням.

На обычном уроке аудиолингвального языка соблюдаются следующие процедуры.

1. Сначала учащиеся прослушивают модельный диалог, содержащий ключевые структуры, которые являются основной темой урока. Учащиеся повторяют каждую строчку диалога, индивидуально и хором. Преподаватель обращает внимание на произношение, интонацию и беглость речи. Коррекция ошибок в произношении или грамматике является прямой и немедленной. Диалог заучивается постепенно, строка за строкой. При необходимости строка может быть разбита на несколько фраз. Диалог читается вслух хором, одна половина произносит роль одного оратора, а другая отвечает. На этом этапе учащиеся не пользуются книгой.

2. Диалог адаптируется к интересам учащихся или ситуации путем изменения некоторых ключевых слов или фраз и разыгрывается учащимися.

3. Выбираются определенные ключевые структуры из диалога и используются в качестве основы для отработки паттернов различных видов. Сначала они отрабатываются в хоре, а затем индивидуально. Некоторые грамматические объяснения могут быть предложены на этом этапе, но они сведены к абсолютному минимуму.

4. Учащиеся могут воспользоваться учебником, далее следует чтение, задания по чтению, письму или работе со словарным запасом, основанные на диалоге.

5. Последующая работа может проводиться в лингафонном кабинете [1].

На уроке в соответствии с ситуационным подходом, часто используется трехфазная последовательность, известная как цикл Р-Р-Р: презентация, практика, производство.

Презентация: представляется новая грамматическая структура, часто посредством разговора или короткого текста. Преподаватель объясняет новую структуру и проверяет понимание учащимися этой структуры.

Практика: учащиеся практикуются в использовании новой структуры в контролируемом контексте с помощью упражнений.

Производство: учащиеся практикуются в использовании новой структуры в различных контекстах, часто используя свое собственное содержание или информацию, чтобы развить свободное владение новой структурой.

Структура урока Р-Р-Р широко использовалась в материалах для преподавания языка и в модифицированном виде продолжает использоваться сегодня. Многие уроки по разговорной речи или по грамматике в современных материалах начинаются с вводной фазы, в которой новые учебные моменты представлены и проиллюстрированы определенным образом и где основное внимание уделяется пониманию и распознаванию. За этим часто следует второй этап, на котором учащиеся практикуются в использовании нового учебного материала в контролируемом контексте, используя содержание, часто предоставляемое учителем. Третий этап – это период свободной практики, во время которого учащиеся пробуют использовать новую учебную тему в свободном контексте, где в центре внимания находится реальная или смоделированная коммуникация.

Формат урока Р-Р-Р и предположения, на которых он основан, в последние годы подверглись резкой критике. Вера в то, что точное сосредоточение на определенной форме приводит к автоматизму (т.е. учащиеся будут усваивать то, что преподается в том порядке, в котором его преподают), больше не пользуется большим доверием в лингвистике.

Под влиянием CLT методики, основанные на грамматике, такие как Р-Р-Р, уступили место функциональному и основанному на навыках обучению, а упражнения на точность, такие как тренировка и отработка грамматики, были заменены упражнениями на беглость, основанными на интерактивной работе в малых группах. Это привело к появлению педагогики «беглость – главное» [3], в которой грамматические потребности студентов определяются на основе выполнения заданий на беглость, а не предопределены грамматическим планом. Мы можем выделить два этапа этого развития, которые мы назовем классическим коммуникативным обучением языку и современным коммуникативным обучением языку.

Этап 2: Классическое коммуникативное преподавание языка (1970–1990 гг.).

В 1970-х гг. возникла реакция на традиционные подходы к обучению иностранным языкам, которая вскоре распространилась по всему миру, так как старые методы, такие как аудиолингвизм и ситуативное преподавание языка, стали неактуальны. Центральная роль грамматики в преподавании и изучении языка была поставлена под сомнение, поскольку утверждалось, что владение языком включает в себя гораздо больше, чем грамматическая компетенция. В то время как грамматическая компетенция необходима для создания грамматически правильных предложений, внимание переключилось на знания и навыки, необходимые для использования грамматики и других аспектов языка для различных коммуникативных целей, таких как обращение с просьбой, совет, предложение, описание желаний и потребностей и так далее. Для того чтобы использовать язык коммуникативно, стала необходима коммуникативная компетенция. Это более широкое понятие, чем грамматическая компетенция и включает в себя знание, что сказать и как сказать, исходя из ситуации, участников, их ролей и намерений. Традиционные грамматические и лексические учебные планы и методы обучения не включали информацию такого рода. Предполагалось, что такие знания можно получить неформально.

Понятие коммуникативной компетенции было разработано в рамках лингвистики и заинтересовало многих преподавателей иностранных языков, которые утверждали, что именно коммуникативная компетенция должна быть целью преподавания языка. Следующим вопросом, который необходимо было решить, был вопрос о том, что будет представлять собой выглядеть учебный план, отражающий понятие коммуникативной компетенции, и какие последствия это будет иметь для методики преподавания языка? Результатом стало коммуникативное обучение языку. Коммуникативное обучение языку вызвало большой энтузиазм и волнение, когда оно впервые появилось в качестве нового подхода к преподаванию языка в 1970-х и 1980-х гг., и преподаватели языков и учебные заведения по всему миру вскоре начали переосмысливать свое

преподавание, учебные планы и материалы для занятий. При планировании языковых курсов в рамках коммуникативного подхода грамматика больше не была отправной точкой. Требовались новые подходы к преподаванию языка.

Вместо того, чтобы просто указывать грамматику и лексику, которыми учащиеся должны овладеть, было заявлено, что учебный план должен определять следующие аспекты использования языка, чтобы иметь возможность развивать коммуникативную компетенцию учащегося.

1. Более подробное рассмотрение целей, для которых учащийся хочет овладеть целевым языком; например, использование английского языка в деловых целях, в гостиничном бизнесе или для путешествия.

2. Некоторое представление об обстановке, в которой учащиеся захотят использовать, например, в офисе, в самолете или в магазине.

3. Социально определенная роль, которую учащиеся будут играть на целевом языке, а также роль их собеседников, например, как путешественник, продавец, разговаривающий с клиентами, или студент в школе.

4. Коммуникативные события, в которых будут участвовать учащиеся: повседневные ситуации, профессиональные ситуации, учебные ситуации и т.д.; например, телефонные звонки, непринужденные разговоры или участие в собрании.

5. Функции языка, задействованные в этих событиях, или то, что учащийся сможет делать с помощью языка или посредством языка; например, делать вступления, давать объяснения или описание планов.

6. Связанные понятия или концепции, или то, о чем учащийся должен будет говорить, например, досуг, финансы, история, религия.

7. Навыки, участвующие в «связывании» дискурса: дискурсивные и риторические навыки; например, рассказывание историй, проведение эффективной деловой презентации.

8. Разновидность целевого языка, который будет необходим, например, американский, австралийский или британский английский, и уровни устной и письменной речи, которых учащиеся должны достичь.

9. Необходимое грамматическое содержание.

10. Лексическое содержание, или словарный запас, который будет необходим [4].

Это привело к появлению двух важных новых направлений в 1970-х и 1980-х гг. – предложения по коммуникативному учебному плану и движение ESP.

Традиционный учебный план по иностранному языку обычно определяет лексику, которую студенты должны выучить и грамматические элементы, которые они должны освоить, обычно градуируются по уровням от начального до продвинутого. Но как бы выглядел коммуникативный учебный план?

Сторонники CLT предложили несколько новых типов учебных планов. Один из них – учебный план, основанный на навыках. В нем основное внимание уделяется четырем навыкам: чтению, письму, аудированию и говорению, и каждый навык разбивается на составляющие его микронавыки.

Например, навык аудирования может быть дополнительно описан в терминах следующих микронавыков:

- распознавание ключевых слов в разговоре;
- распознавание темы разговора;
- распознавание отношения говорящего к теме;
- распознавание временной привязки высказывания;
- слежение за речью с разной скоростью;
- определение ключевой информации в отрывке.

Другой тип – функциональный учебный план. Он организован в соответствии с функциями, которые учащийся должен уметь выполнять на английском языке, например, выражать свои симпатии и антипатии, приносить и принимать извинения, представлять кого-либо и давать объяснения. Коммуникативная компетенция рассматривается как владение функциями, необходимыми для общения в широком диапазоне ситуаций. Словарный запас и грамматика подбираются в соответствии с изучаемыми функциями. Затем используется последовательность действий, аналогичная циклу уроков P-P-P,

чтобы представить и отработать функцию. Функциональные учебные планы часто использовались в качестве основы для курсов говорения и курсов аудирования.

Методистами были предложены и другие типы учебных планов. Например, понятийный учебный план, основанный на понятиях, которыми учащийся должен владеть. Однако вскоре стало ясно, что учебный план должен определять все соответствующие компоненты языка, и первый широко распространенный коммуникативный учебный план, разработанный в рамках классического CLT, был назван «Пороговый уровень» [4] (Van Ek и Alexander 1980). Он описывал уровень владения языком, который учащиеся должны были достичь, чтобы переступить порог и начать реальное общение. Пороговый уровень, следовательно, определяет темы, функции, понятия, ситуации, а также грамматику и лексику.

Сторонники CLT также признали, что многим учащимся необходим английский язык для того, чтобы использовать его в конкретных профессиональных или образовательных условиях. Для них было бы эффективнее обучать их конкретным видам языка и коммуникативным навыкам, необходимым для выполнения определенных ролей (например, медсестра, инженер, стюардесса, пилот, биолог и т.д.), а не просто концентрироваться на более общем английском языке. Это привело к появлению дисциплины анализа потребностей – использованию наблюдений, опросов, интервью, ситуационного анализа и анализа языковых образцов, собранных в различных условиях, для того, чтобы определить, какими видами общения учащимся необходимо овладеть, если они будут работать в школе. Необходимо овладеть, если они будут выполнять определенные профессиональные или образовательные функции и языковые особенности конкретных условий. Анализ потребностей направлен на то, чтобы определить специфические характеристики языка, когда он используется для конкретных, а не для общих целей. Такие различия могут включать:

– различия в выборе лексики;

- различия в грамматике;
- различия в типах часто встречающихся текстов;
- различия в функциях;
- различия в потребности определенных навыков.

Вскоре начали появляться курсы ESP, направленные на удовлетворение языковых потребностей студентов университетов, медсестер, инженеров, работников ресторанов, врачей, персонала гостиниц, пилотов авиакомпаний и т.д.

Помимо переосмысления характера учебного плана, новый коммуникативный подход к преподаванию заставил переосмыслить методику преподавания в классе. Основные принципы коммуникативной методики преподавания языка в это время можно сформулировать следующим образом:

- сделать реальное общение центром изучения языка;
- предоставлять учащимся возможность экспериментировать и проверять на практике то, что что они знают;
- быть терпимым к ошибкам учащихся, поскольку они свидетельствуют о том, что учащийся развивает свою коммуникативную компетенцию;
- предоставлять учащимся возможность развивать как точность, так и беглость;
- связывать различные навыки, такие как говорение, чтение и аудирование вместе, так как они обычно встречаются в реальном мире;
- позволять учащимся открывать для себя грамматические правила.

Утверждалось, что учащиеся изучают язык в процессе общения на нем и что общение, которое является значимым для учащегося, обеспечивает лучшую возможность для обучения, чем грамматика.

Для применения этих принципов в классе потребовались новые техники и виды деятельности, а также, как мы видели выше, новые роли для учителей и учеников в классе. Вместо того, чтобы использовать упражнения, требующие точного повторения и запоминания предложений и грамматических схем,

потребовалась деятельность, которая требовала от учащихся договариваться о значении и осмысленно взаимодействовать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Brumfit C.* Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
2. *Richards J. C., Rodgers T.* Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. New York: Cambridge University Press, 2001.
3. *Skehan P.* Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis and D. Willis (eds). Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann, 1996.
4. *Van E. J., Alexander L. G.* Threshold Level English. Oxford: Pergamon, 1980.

Глава 7. ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШИХ КЛАССАХ

А. В. Барабохина, О. В. Кузина

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Пандемия COVID-19 оставила значительный след на традиционной методике преподавания многих предметов из школьной программы посредством перехода в онлайн-пространство. Неоспорим тот факт, что степень усвоения материала не мог не поменяться ввиду многочисленных факторов, например, из-за отсутствия опыта обучения в онлайн-пространстве с помощью определенных платформ и программ. Эффективность усвоения материала можно повысить путем внедрения в методику преподавания новых технологий, которые можно использовать не только в онлайн-пространстве, но и в классе, например, для закрепления уже пройденного материала в онлайн.

Одной из таких технологий является инфографика. Прежде чем давать определение этому понятию, нужно упомянуть понятие когнитивной визуализации. Если привычная визуализация согласно словарю методических терминов определяется как «представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия» [2, с. 38], то когнитивная визуализация является понятием более сложным. Согласно принципу обычной визуализации, когнитивная визуализация также обращается к определенной иллюстрации предмета обучения, но предполагает в то же время и его последующее переосмысление. Исследователь О. А. Кондратенко под когнитивно-визуальной технологией понимает «систему действий, логически выстроенных и последовательных, направленных на визуальное преобразование учебного материала, целью которых выступает повышение эффективности работы с учебной информацией путем активизации познавательных процессов» [8, с. 86]. Таким образом, можно сделать вывод, что главный элемент когнитивной визуализации предполагает смещение акцента с иллюстративной

функции в обучении на развитие познавательных способностей, критического мышления обучающихся. Интеграция визуальных средств в процесс обучения языкам является перспективным направлением.

Такие средства не только соответствуют современным требованиям обучения языку, но и многогранны в отношении типов заданий, где они могут использоваться (проектная деятельность, организация исследовательской деятельности). И отечественные, и зарубежные исследователи уделяют большое внимание изучению визуализации в образовательном процессе. Например, Дж. К. Гилберт изучил теоретическое основание этой технологии, как и возможности ее применения в науке [3]. Такие аспекты реализации подхода, основанного на когнитивной визуализации, как дидактический и психолого-педагогический, были рассмотрены Ю. В. Балашовым, В. А. Далингером, Е. Н. Ериловой и О. О. Князевой на примере обучения геометрии, математике и информатике.

Об эффективности применения технологии когнитивной визуализации в дистанционном обучении писала и О. А. Кондратенко [9]. Несмотря на наличие уже написанных трудов по теме, первичный анализ таких литературных источников указывает на недостаточную степень изученности возможностей технологии в обучении гуманитарным дисциплинам, к которым относится и иностранный язык. Сама же инфографика как средство когнитивной визуализации может характеризоваться как графический способ подачи определенной информации, цель которого – преподнести сложную информацию четко и быстро. Стоит отметить, что такая трактовка не упоминает такие важные черты инфографики как методического приема.

1. Совмещение визуальных элементов и логической наполненности текстовых фрагментов, поясняющих их [9, с. 154].

2. Недопустимость определения каждого сочетания рисунков и схем как инфографики (каждый элемент материала должен быть организован таким образом, чтобы он был связан со множеством других элементов) [5, с. 72].

Инфографика может использоваться в целом для отработки навыков коммуникации в цифровом пространстве или критического анализа определенной информации, как и для развития визуального мышления, что соответствует современным задачам обучения иностранному языку. Типология инфографик может быть разной – с точки зрения объекта представления в науке выделяют 9 основных типов инфографики: статистическая инфографика, таймлайн (визуальное представление информации в хронологическом порядке), карта, схема, иерархия, матрица, алгоритм, фото, сравнение [1]. С точки зрения технологии выделяются статичная, динамичная инфографики и видео-инфографика [4]. Положительные стороны использования инфографики в образовательном процессе включают в себя такие моменты, как:

- повышение степени усвоения информации за счет визуальных образов, с помощью которых представлена эта информация;
- понижение уровня информационного шума в процессе коммуникации;
- успешная концептуализация темы, на которую представлена информация;
- простота в использовании на уроках (инфографику можно распечатать или вывести на экран с помощью проектора);
- возможность организовать групповой и/или индивидуальный подход на уроках.

Подобные положительные стороны инфографики обеспечивают решение ряда педагогических задач при визуализации учебной информации с ее помощью. Например, становится возможным обеспечить образное представление знаний, формировать и развивать критическое мышление и визуальную культуру, активизировать не только учебную, но и исследовательскую деятельность.

Данная работа рассматривает возможности использования инфографики в визуализации учебной информации на уроках иностранного языка, а именно английского языка, в младших классах. В качестве примера были разработаны два набора упражнений, которые могли бы быть использованы на уроках на тему

«Путешествие», на основе готовых инфографик на тему, расположенных на Интернет-портале Pinterest [7]. Стоит отметить, что помимо поиска уже готовых инфографик, учитель может освоить технологию создания простейших инфографик посредством специализированных сайтов.

Далее приводятся наборы упражнений, разработанные в ходе выполнения данной научной работы. Стоит не забывать, что перед началом выполнения упражнений учащимся, прежде не работавшим с инфографикой, стоит объяснить теоретические основы данной технологии и показать несколько примеров различных инфографик в соответствии с типологией, указанной выше, чтобы учащиеся могли понимать, что из себя представляет данная технология. Для облегченного понимания можно провести параллели с созданием газет на ватманах, но при этом отметить, что согласно принципу когнитивной визуализации, любую инфографику от обычного рисунка или газеты отличает именно наличие множественных взаимосвязей между элементами информации, на основе которых о представленной информации можно сделать определенные выводы. Можно упомянуть, что инфографику можно делать так же, как и газеты, на ватманах, но для этого в то же время можно задействовать и программу Microsoft Power Point.

Ученикам предлагается инфографика на тему «Как организовать путешествие». Для удобства выполнения упражнений можно распечатать инфографику. Набор упражнений может включать в себя следующие моменты. Заполнение пропусков в инфографике учащимися при прочтении оригинального текста инфографики учителем. При прочтении учитель должен следовать нумерации пунктов на инфографике от 1 до 7. После прочтения учитель сверяет ответы с учениками: последние выборочно читают отрывки из текста по порядку со вставленными в пропуски словами или выражениями.

Таким образом, с помощью наборов упражнений, построенных на основе различных тематических инфографик, в течение одного урока можно уделить внимание различным видам деятельности, которые предусмотрены учебной программой предмета. Как видно из примеров, такие упражнения вводят и

закрепляют новую тематическую лексику, причем лексика может включать в себя не только одиночные слова, но и устойчивые выражения, которые соответствуют уровню языка в старших классах. Вместе с этим учащиеся могут развить и навыки чтения, перевода, а также умение дискутировать на определенную тему и высказывать свое мнение вслух.

Иллюстрации на инфографике могут помочь учащимся, уровень языка которых не позволяет понять материал полностью, догадаться, о чем идет речь, что положительно влияет на языковой навык путем развития языковой догадки. Это соответствует сущности инфографики как средства когнитивной визуализации. Стоит отметить, что многие готовые инфографики созданы носителями языка, вследствие чего использование инфографик в учебном процессе должно обязательно сопровождаться учетом особенностей того или иного класса. Для школ с углубленным изучением английского языка, лицеев и гимназий готовые инфографики могут подходить больше, чем для школ, где английский язык изучают не так глубоко. В таком случае педагог может освоить сервисы создания своих инфографик в Интернете и самостоятельно определить уровень лексики и грамматики, который бы подходил классу, в котором ведутся уроки. При завершении определенной темы инфографику можно задействовать как форму контроля, например, дать учащимся задание сделать инфографику самостоятельно как финальный проект на определенную тему.

В качестве заключения данной работы нужно еще раз отметить то, что инфографика представляет собой лаконичное сочетание большого объема информации с числами и визуальными образами. Она предполагает не только работу с текстом, но и анализ данных, как и работу с графическими изображениями. С развитием информационных технологий человек получает все больше возможностей быстро собирать информацию и представлять ее в различных формах.

Введение инфографики в образовательный процесс позволяет основательно осваивать предметы и способствовать эффективному

запоминанию учебного материала, и английский язык как предмет школьной программы здесь не является исключением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Авиденко А. В.* Инфографика как альтернативный способ подачи информации // Университетские чтения – 2016: сборник трудов конференции. Пятигорск, 2016. С. 58–62.

2. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

3. *Гилберт Дж. К.* Визуализация в обучении науке. М.: Спрингер Сайенс&Бизнес Медиа, 2006. 346 с.

4. *Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В., Герасимова И. Н.* Инфографика как способ визуализации учебной информации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2014/14302.htm>

5. *Изотова Н. В.* Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 70–73.

6. Инфографика о путешествиях – 8 игнорируемых советов для выживания в путешествии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infographicnow.com/travel/travel-infographic-8-ignored-survival-travel-tips/>

7. Инфографики о путешествиях. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.pinterest.co.kr/piktochart/travel-infographics/>

8. *Кондратенко О. А.* Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 84–88.

9. *Сырина Т. А.* Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-suschnostponyatiya-i-ego-rol-v-obuchenii-yazyku>

Глава 8. ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

П. А. Левченко, Е. В. Бушуева
*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Игровые методы обучения иностранному языку – это эффективный способ привлечь внимание учеников и максимально погрузить их в языковую среду. Использование игровых приемов не только делает процесс изучения более интересным и увлекательным, но и помогает лучше усваивать язык.

Есть большое количество игр, которые могут быть использованы для изучения иностранного языка, вот некоторые из них.

1. Скажи слово: игроки называют по очереди слово на заданную тему или начинающееся на определенную букву. Эта игра поможет улучшить словарный запас на определенную тему и развить быстроту мысли.

2. Исправь ошибку: игрокам предлагаются предложения с грамматической ошибкой, необходимо найти и исправить ее. Эта игра поможет в изучении грамматики, улучшит знание правил и закономерностей языка.

3. Мимика: игроки вытаскивают карточку со словом или фразой на иностранном языке и должны объяснить ее мимикой без слов. Эта игра поможет в развитии умения читать невербальные сигналы и произносить слова правильно.

4. Назови часть тела: один игрок называет часть тела, а другой должен найти или показать ее на картинке. Эта игра поможет улучшить словарный запас и запомнить новые слова, связанные с частями тела.

5. Игры на угадывание слов: этот тип игр помогает развить логическое мышление и улучшить умение угадывать слова.

6. Ролевые игры: игроки играют различные роли и взаимодействуют друг с другом на иностранном языке. Эта игра поможет в развитии умения вести беседу и улучшить навыки в разговорной речи, ученики расширяют свой словарный запас. Также обучающиеся могут играть различные роли, от актеров в театре до персонажей из книг.

7. Игра-викторина. Она может быть построена в форме теста или даже телевизионного игрового шоу, в котором участвуют все ученики. Вопросы могут быть основаны на грамматике, словарном запасе, фонетике или идиомах.

8. Scrabble: в этой игре игроки составляют слова из букв. Эта игра помогает улучшить словарный запас и грамматику.

9. Taboo: игроки пытаются угадать слово, которое им необходимо объяснить, не используя определенные запрещенные слова. Эта игра помогает улучшить умение говорить на языке, а также понимать контекст.

10. Pictionary: в этой игре игроки используют рисунки, чтобы объяснить слово или фразу. Эта игра помогает улучшить визуально-пространственное мышление и лексический запас.

11. Bingo: игроки заполняют карточки с различными словами и затем их выкрикивают наугад, когда увидят их на доске. Эта игра помогает улучшить словарный запас и произношение.

12. Мемори: в этой игре игроки списывают слова и фразы на одной стороне карточки, а переводы на другой. Эта игра помогает улучшить запоминание новых слов и лексики.

13. Кто я? В этой игре игроку предлагается загадать персонажа или объект, а другой игрок должен угадать, задавая вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет». Эта игра помогает улучшить умение задавать вопросы и использовать грамматические конструкции.

В чем же польза игровых методов изучения иностранного языка?

Игры дают студентам возможность изучать иностранный язык в увлекательной и непринужденной форме. Вот несколько преимуществ игр для изучения иностранного языка.

1. Улучшение мотивации: игры помогают повысить мотивацию студентов, так как они улучшают удовольствие от процесса обучения.

2. Развитие коммуникативных навыков: многие игры требуют наличия умения общаться на иностранном языке, что способствует развитию навыков общения.

3. Развитие словарного запаса: многие игры дают возможность увеличить словарный запас студентов, так как они требуют знания определенных слов, чтобы успешно играть.

4. Улучшение произношения и интонации: многие игры дают возможность студентам улучшить свое произношение и интонацию, поскольку часто требуется произносить слова или предложения вслух.

5. Лучшее запоминание информации: игры могут помочь студентам лучше запоминать информацию, поскольку они используют способы запоминания, которые не связаны с традиционным обучением.

6. Развитие лексических и грамматических навыков: многие игры могут задействовать грамматические конструкции или лексику, помогая учащимся улучшить эти навыки.

7. Межкультурное общение: многие игры могут проводиться в контексте культуры страны, где говорят на изучаемом языке, что помогает понять и рассмотреть различия и сходства в культуре.

Игры могут оказаться очень полезными методом изучения иностранных языков, так как они охватывают большое количество умений необходимых для достижения успеха в обучении. Около игровых методов обучения часто строятся целые курсы. Большинство игровых методов ориентированы на развитие навыков и умений, которые необходимы для коммуникации на иностранном языке. На игровых курсах студенты изучают языковые структуры, работают со словарным запасом и тренируются переводить тексты.

Основной принцип игровых методов заключается в том, что процесс обучения должен быть увлекателен и интересен для ученика. Задания и вопросы могут быть веселыми и забавными, но при этом должны охватывать необходимые темы и структуры языка.

Итак, игровые методы обучения иностранному языку – это не только увлекательный, но и эффективный способ обучения. Игры помогают студентам лучше запомнить язык и развивают их умения в области коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Спиваковская Г. И.* Игры в обучении иностранному языку. М., 2009.
2. *Лапашина Л. В.* Игровые методы в обучении иностранным языкам. М., 2016.
3. *Деркач М. А.* Игры и упражнения для обучения иностранным языкам. М., 2017.
4. *Клюкин А. С.* Игры и соревнования в обучении английскому языку. М., 2012.
5. *Дворянчикова Е. А.* Игры в обучении английскому языку в начальной школе. М., 2015.

Глава 9. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е. А. Макарова

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

В работах исследователей А. А. Алхазисвили, И. А. Зимней, Н. М. Симоновой, занимавшихся психологическими аспектами мотивации, было выявлено несколько трактовок понятия мотивации как психолого-педагогического явления:

– внутреннее состояние человека, которое побуждает его совершить какие-либо действия, чтобы удовлетворить потребности [8, с. 24];

– совокупность побуждений, вызывающих и определяющих активность [1, с. 183];

– психологический процесс, преобразующий внешние воздействия во внутреннее побуждение.

Таким образом, под мотивацией стоит понимать совокупность внешних и внутренних движущих сил, «стимулов», побуждающих человека к реализации тех или иных влечений и потребностей через действия или поведение.

В связи с этим возникает необходимость поиска и использования помимо традиционной и не всегда эффективной схемы «учитель – учебник – ученик» дополнительных методов и приемов для повышения мотивации обучающихся к овладению английским языком.

Среди множества современных возможностей применение именно информационно–коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках английского языка стало достаточно эффективно влиять на проблему низкой степени мотивации школьников [13, с. 71–73].

Термин «информационная технология» как технология сбора, обработки, хранения и распространения информации с помощью компьютерных и телекоммуникационных средств впервые был применен в 1958 г. в статье

Х. Ливитта и Т. Уислера, которая была опубликована в журнале *Harvard Business Review* [2, с. 77].

В настоящее время под информационно-коммуникационными технологиями в педагогике обычно понимается комплекс учебно-методических материалов, программ, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, форм и методов их применения для совершенствования деятельности педагогов.

Наиболее часто применяемыми в процессе обучения английскому языку ИКТ являются мультимедийные и цифровые технологии. К ним относятся:

- электронные учебники, пособия и словари;
- цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) и различные варианты образовательных ресурсов сети Интернет;
- видео и аудио материалы, презентации;
- исследовательские проекты;
- DVD диски с наглядным материалом (постеры, плакаты).

Перечисленные инструменты помогают педагогу формировать у учащихся устойчивую мотивацию, повышать скорость и качество овладения учебным материалом, активизировать способности, использовать современный аутентичный материал и дополнительные современные ресурсы, повышать эффективность учебного процесса, давать учащимся основы самостоятельной работы в поиске и применении информации, способствовать повышению интереса к предмету. Образовательная эффективность мультимедийных и цифровых технологий объясняется возможностью комбинированного представления информации в различных формах: текст, звук, видео, двух- и трехмерная графика, другие. Это обеспечивает возможность интенсификации обучения и повышения мотивации за счет применения современных способов обработки аудиовизуальной информации [9, с. 204–206].

Использование мультимедийных и цифровых технологий помогает учителю английского языка погрузить обучающихся в естественную языковую среду, предоставить обширные возможности изучения и запоминания новых

речевых оборотов. Несомненно, потребуется время на подготовку к уроку, но результат превзойдет ожидания [11, с. 14].

Самым доступным средством мультимедийных технологий на сегодняшний день признается электронный учебник. Он содержит структурированный и систематизированный материал, логично изложенный и исполненный на высоком художественном уровне. Среди его преимуществ по сравнению с печатным аналогом можно выделить следующее:

- удобство использования;
- возможность обновления;
- автоматизация учебного процесса;
- увеличение скорости предоставления образовательной услуги;
- полнота передаваемой информации.

Наряду с этим на сегодняшний день в образовательных учреждениях активно внедряется применение цифровых образовательных ресурсов и платформ (ЦОР), с помощью которых, учитывая уровень языковой подготовки учащихся, можно реализовать принцип дифференцированного подхода в обучении английскому языку. Центром деятельности здесь является обучающийся, который, исходя из своих индивидуальных способностей и интересов, выстраивает процесс познания. Учитель же выступает в роли помощника, консультанта, который стимулирует активность, инициативу, самостоятельность. При этом использование ЦОР исключает возможность появления такого барьера, как страх перед ошибкой: компьютер, не нарушая личностного развития ребенка, стимулирует мотивацию к изучению английского языка, таким образом, создавая позитивный фон для достижения успеха.

Среди популярных ЦОР можно выделить.

Российскую электронную школу (РЭШ) – государственная образовательная платформа с интерактивными уроками по школьному курсу с 1 по 11 класс по всем предметам. За основу взяты специально разработанные авторские программы, которые соответствуют ФГОСам и примерной основной образовательной программе общего образования. В наличии также имеются

упражнения и проверочные задания, которые могут быть использованы для подготовки к государственной итоговой аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ.

LESTA – российская цифровая образовательная платформа для образовательных организаций, педагогов и обучающихся. Содержит электронные формы учебников и сервисы, направленные на отработку практических навыков и умений обучающихся. Одно из преимуществ сервиса – наличие готовых материалов к конкретным учебникам. С помощью данной платформы есть возможность создавать собственные планы уроков (технологические карты) и презентации к ним. Платформа также предоставляет готовые тренажеры, кроссворды, схемы, таблицы, фотографии, иллюстрации, озвученные слайд-шоу, 3D-изображения, видео, мультимедийные элементы, интерактивные ссылки. Все это поможет сделать процесс обучения познавательным и увлекательным.

LearningApps.org – сервис, позволяющий самостоятельно создать или использовать уже готовые электронные интерактивные упражнения для объяснения нового материала, для закрепления, тренинга и контроля.

Online Test Pad – универсальный конструктор, благодаря которому есть возможность создавать тесты, задания, задачи, кроссворды, сканворды, опросы, логические игры, диалоги. Данный сервис можно использовать как цифровой инструмент формирующего и итогового оценивания [7, с. 60–69].

Самым простейшим, но не менее эффективным средством является использование презентаций, а также аудио- и видеофрагментов на уроках английского языка, которые значительно опираются на визуализацию, что ведет к лучшему усвоению материала. Учитель может добавлять фотографии, таблицы, схемы, выделить важные элементы при помощи шрифта, цвета или размера, усиливая эффект воздействия [6, с. 130].

Наиболее сложной в организации и проведении является исследовательская проектная деятельность. Проектно-исследовательская деятельность является современной, продуктивной и личностно-ориентированной технологией, которая позволяет обучающимся качественнее

усвоить материал. Роль учителя на таком уроке сводится к корректировке путей решения поставленных задач.

Влияние использования вышеупомянутых технологий в обучении давно занимают многие известные психологи и педагоги (Уваров А. Ю., Трайнев В. А., Советов Б. Я., Андреев А. А., Медуница Т. Н., Довгопол И. И., Дзюбенко А. А., Григорьев С. Г., Волосова А. В. и др.). Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении обсуждалась также в ряде работ Энтина С. Б., Федина О. В., Соболева С. Ю., Мурашова Л. Д., Короткова Н. А., Каменева Т. А., Захарова Т. Л., Берил С. И., Гайдаржи Г. Х. и др. Все исследователи отмечают значимость информационно-коммуникационных технологий в педагогике [3, с. 179].

В большинстве случаев использование мультимедийных и цифровых технологий оказывает положительное влияние на интенсификацию труда педагогов, а также на эффективность обучения обучающихся и их мотивацию. Но на фоне положительного эффекта от внедрения данных технологий, во многих случаях их использование никак не сказывается на повышении эффективности обучения, а в некоторых случаях такое использование имеет негативный эффект:

- свертывание социальных контактов, сокращение социального взаимодействия и общения, индивидуализм;
- трудность перехода от знаковой формы представления знания на страницах учебника или экране дисплея к системе практических действий, имеющих логику, отличную от логики организации системы знаков;
- при одновременной демонстрации информации разных типов присутствует рассеивание внимания и невозможность уследить за логикой потока информации;
- чрезмерное использование мультимедийных и цифровых технологий зачастую лишает обучающихся достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на английском языке;

– чрезмерное использование мультимедийной и цифровой технологии негативно отражается на здоровье всех участников образовательного процесса.

Но все же эффективное использование мультимедийных и цифровых технологий возможно при соблюдении следующих критериев:

– необходимо обладать качественной материальной базой – компьютеры, программы, принтер, сканер, стабильный высокоскоростной Интернет и т. д.;

– высокий уровень информационной культуры учителя как система личностно-профессиональных качеств, отражающих значимое проявление профессионализма по организации и осуществлению педагогической деятельности в условиях высокотехнологической образовательной среды;

– информационная культура учащихся – качественный уровень общения ученика в информационном пространстве с целью решения определенных задач. Проходя определенный уровень знаний в информационном пространстве в сопровождении педагога, учащийся обретает навык и мотив самостоятельно обращаться к различным источникам информации;

– необходимый педагогический опыт – учитель должен владеть всем арсеналом традиционных и современных методик и учет возрастных и психологических особенностей учащихся, учитель должен заинтересовывать обучающихся актуальными темами и методическими приемами, характерными для возраста его учеников;

– использование игровых возможности в сочетании с дидактическими;

– использование мультимедийных и цифровых технологий не более 20 минут;

– использование мультимедийных и цифровых технологий должно предполагать перерывы на гимнастику зрительного аппарата [14].

Соблюдение вышеперечисленных критериев не только будет благоприятно сказываться на усилении мотивации при обучении английскому языку, но и сохранит здоровье всем участникам образовательного процесса.

В заключение хочется подчеркнуть, что перечисленные технологии, предпринимаемые для решения проблемы низкой мотивации к обучению

английскому языку, могут успешно с ней справиться, а также расширить знания обучающихся и развить навыки самостоятельной и творческой работы при условии, что учитель будет правильно варьировать и адаптировать эти технологии в соответствии с критериями их использования, целями уроков, их задачами и психолого-педагогическими особенностями обучающихся. Но все же никакие новейшие мультимедийные и цифровые технологии не смогут заменить на уроке учителя. Никто не заменит его в качестве образца для подражания при отработке навыков, как нет и альтернативы живой работе в парах и группах на уроке. Пробудить эмоции, заглянуть в душу ребенка может только учитель. Лишь учитель своим личным обаянием и высоким профессионализмом сможет создать на уроке психологически комфортную обстановку и мотивировать обучающихся к процессу познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алхазивили А. А.* Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке: учебное пособие для языковых вузов и факультетов. Тбилиси: Ганатлеба, 1984. 224 с.
2. *Андреев А. А.* Введение в Интернет-образование. М.: Логос, 2013. 77 с.
3. *Андресен Б.* ИКТ и мультимедиа в образовании. М.: Дрофа, 2014. 221 с.
4. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 30–57.
5. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997. 224 с.
6. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
7. *Голованова Е. В.* Цифровые инструменты. М.: Изд-во Синергия, 2018.
8. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
9. *Мансурова А. А.* Роль информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранного языка в школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12(66). С. 204–206.
10. *Сарычева Л. В.* Особенности преподавания иностранного языка в условиях новой парадигмы образования: учебное пособие. М.: МГОУ, 2014. 160 с.
11. *Семенова Ю. И.* Использование мультимедийных программ в обучении английскому языку в средней школе // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2016. № 3. 14 с.

12. *Астафьева О. Н.* Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества. [Электронный ресурс]. URL: <http://gigabaza.ru/doc/86387.html>

13. *Калентьева И. Н.* Использование ИКТ на уроках английского языка как способ повышения мотивации обучающихся в средней школе // Педагогика: традиции и инновации: Материалы X Международной научной конференции (г. Казань, декабрь 2018 г.). Казань: Молодой ученый, 2018. С. 71–73.

14. Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Московской области, СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», 2006–2023 гг. [Электронный ресурс]. URL: <https://50.rospotrebnadzor.ru/290>

Глава 10. МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФОНОЛОГИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Н. А. Меркулова, Е. В. Бушуева

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Фонология – это раздел лингвистики, изучающий структуру звукового строя языка и функционирование звуков в языковой системе. Основной единицей фонологии является фонема, основным объектом исследования – противопоставления фонем, образующие в совокупности фонологическую систему языка.

Фонема – кратчайшая, абстрактная и являющаяся эталоном звука единица звукового строя языка. Однако не все понимают отличие фонемы от звука. Звук у каждого индивидуален и зависит от множества факторов: от региона проживания, до дефектов речи. Фонема же является идеальным примером произношения звука. Существует ряд функций, которые выполняет фонема.

1. Конститутивная (или же строительная). Эта функция раскрывает фонему в качестве строительного материала для построения слогов и слов.

2. Различительная. С помощью фонемы мы отличаем слова друг от друга.

Man/Can

Man/Men

Woman/Women

Фонема может находиться как в сильной (ударной), так и в слабой позиции.

Об изучении языка не может идти и речи, если человек не учится произносить звуки и не понимает, что у каждого звука есть свой, правильный, отличающийся от русского, вариант произношения. Именно сравнение звуков в английском языке с русским является частой ошибкой у учеников. Именно поэтому нужно обучать с младших классов тому, что произношение важно не только для «красивого» звучания, но и для понимания говорящего. Человека, который произносит звуки неправильно, могут не понять.

Есть огромное количество правил произношения, но в младшей школе учить их хочет не каждый ученик. И именно автоматизация процесса чтения и говорения поможет детям не путаться в произношении и говорить четко, ясно, без ошибок и неточностей. Как научить ребенка самостоятельно поправлять себя и объяснить ему важность органов речи в процессе изучения языка и фонологии?

Существует огромное количество способов, чтобы у ученика сформировалось понимание важности хорошего произношения и сам навык. Рассмотрим несколько способов, их плюсы и минусы.

Первый способ, наиболее подходящий для младших классов, – это игра. Игра понравится почти каждому малышу, которому наскучило сидеть на стуле и зубрить правила. Это повысит интерес ребенка к предмету и станет запоминающимся опытом.

Плюсы: повышает интерес ребенка; заставляет проявлять не только знания языка, но и умение работать в команде, размышлять над поставленной задачей и достигать поставленных целей.

Способствует сплочению коллектива и выявлению талантов учеников.

Минусы: долгая и кропотливая подготовка учителя к играм; нежелание после активной и интересной игры возвращаться к ежедневным правилам и упражнениям со стороны учеников.

Игра 1. Учитель раздает детям карточки с картинками (картинки могут быть у всех разные). Дается одно для всех задание: «Соедини линией картинки, предметы на которых начинаются с одного и того же звука». (Вариант игры. Раскрась одним цветом картинки, предмет на которых начинается с этого звука).

Игра 2. «Найди, в каких словах спрятались звуки, которые я буду произносить». Учитель показывает детям картинки и четко произносит названия предметов, изображенных на них. Ребята должны показать ту картинку, в которой спрятался заданный звук. (Или хлопнуть в ладоши. Звуки отрабатываются с детьми до начала игры).

Игра 3. «Найди рифму к словам». Учитель произносит слово, а дети должны найти к нему рифму. Необходимо иметь набор картинок с предметами, которые могли бы рифмоваться:

doll – ball	dog – frog
snake – cake	see – we
bee – tree	toy – boy
mouse – house	

Второй способ – специальные упражнения. К таким упражнениям относятся, например, чтение русских пословиц с английским «акцентом». Для учеников это, скорее всего, будет забавным опытом, что тоже поможет запомнить это.

Плюсы: во время занятий в классе преподаватель может контролировать ошибки ученика; интересный опыт для ребенка; привлечение внимания к предмету.

Минусы: такой урок может вызвать смех и стеснение; ученики не захотят выходить к доске и читать из-за того, что над ними будут смеяться одноклассники.

Не развивается словарный запас ребенка, только фонетика.

Следующий способ – рифмовки. Про них хотелось бы поговорить подробнее и продемонстрировать их пользу наглядно.

Заучивание рифмовок и скороговорок наизусть является одним из самых эффективных способов обучения фонетике не только в младших классах, но и в средней школе. Даже в высшем учебном заведении есть место скороговоркам. Они лишь становятся сложнее и запутаннее.

Дети отлично имитируют речь взрослых, поэтому перед тем, как давать на заучивание ту или иную рифмовку, надо разобрать ее с детьми в классе и на примере показать звучание, приближенное к идеалу. Такие рифмовки часто используются для звуков, аналогов которым нет в русском.

Плюсом таких скороговорок является не только фонетическая основа упражнения, но и богатый набор лексики, которую ученики запоминают вместе с произношением.

Вот несколько таких рифмовок:

[b] – Betty Botter bought some butter;

[m] – Some men may make many mistakes in mathematics;

[f] – Fat frogs flying past fast;

[d] + [b] Double bubble gum, bubbles double;

[n] – No nose knows like a gnome's nose knows.

Итак, подводя итоги, можно сказать, что способов помочь ребенку понять фонологию огромное количество, и все эти способы разные. Игры, скороговорки, да и обычные уроки с демонстрацией презентаций с картинками помогут ребенку запомнить и применять на практике правила произношения, изученные в классе.

Навык – умение, выработанное постоянным повторением и упражнениями. Чтобы развить навык, нужно практиковаться, поэтому не нужно разделять способы. Можно играть и учить рифмовки, читать с интонацией и играть. И это только малое количество связок способов, которые можно применять.

Фонология не будет скучна ребенку и поможет в будущем, поэтому ее развитие в младших классах необходимо и для этого есть все условия. Самое главное – отслеживать прогресс и контролировать правильность произношения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кудряшова А. Н.* Фонетика английского языка. Pronunciation peculiarities: теория и практика: учебное пособие. Ростов-на-Дону, Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021.

2. *Терещенко Ю. А.* Практическая фонетика английского языка: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование, 2021.

3. *Пескова И. М., Палаева Л. И., Забенькина Е. О.* Практическая фонетика английского языка: просто о сложном: учебное пособие. М.: Московский педагогический государственный университет, 2021.

4. Практическая фонетика английского языка. Ч. 1. Практикум / Сост. Н. Л. Гончарова. Ставрополь, 2017.

Глава 11. ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ: КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ ВО ВРЕМЯ ДИСКУССИЙ И ПУТИ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

А. И. Мясникова, Е. П. Ильчинская
*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Дискуссия – проблемный метод обучения, помогающий учащимся развить коммуникативные навыки, навыки работы в коллективе, умение вести спор, навыки эмоционального воздействия на других участников дискуссии во время отстаивания своей точки зрения, грамотное применение языковых средств во время высказывания. Дискуссия диалогична, стимулирует инициативность, развитие рефлексивного мышления. Применять дискуссию следует в тех случаях, когда учащиеся достаточно зрелы и обладают самостоятельностью в приобретении знаний и формулировании проблем, в подборе и четком представлении собственных аргументов.

Выделяют следующие цели применения дискуссии на уроках: практическая (развитие речевых навыков, расширение лексического запаса), воспитательная (воспитание всесторонне развитой личности, готовой к межкультурному общению, способной к толерантному отношению к собеседнику, его культуре), общеобразовательная (овладение искусством выразительной речи и умением держаться перед аудиторией) и развивающая (умение строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы, выражать с достаточной полнотой и точностью свои мысли в соответствии с поставленными задачами).

Задачами дискуссии являются осознание обучающимися противоречий и трудностей, связанных с заданной темой, актуализация ранее полученных знаний, творческое переосмысление возможностей применения этих знаний и совершенствование навыков самостоятельной работы.

Используя на уроке технологию учебной дискуссии, учитель имеет своей целью достижение результатов, закрепленных в ФГОС ООО: личностным, метапредметным и предметным.

Особого внимания требует подготовка к дискуссии. Одна из наиболее сложных задач для педагога – выбор темы дискуссии. Тема может быть любой, но желательно, чтобы тема была связана с актуальными проблемами современности или связана с научными интересами учеников. Тема обязательно должна находиться в сфере компетентности участников дискуссии, должна затрагивать их интересы. С инициативной группой учитель должен обсудить основные вопросы по теме дискуссии. Следует уделить отдельное внимание и месту проведения – оно должно быть достаточно просторным, чтобы все участники могли видеть друг друга. Последним пунктом в подготовке будет выбор учителем способа организации или формы проведения дискуссии.

Существуют несколько форм проведения дискуссий: круглый стол; судебное заседание; заседание экспертной группы; форум; перекрестная дискуссия.

Дискуссии могут быть с преподавателем в роли ведущего («эволюционирующая» дискуссия), с учащимися в роли ведущих или без ведущего (самоорганизующаяся).

Не будет лишним за несколько уроков до проведения дискуссии организовать групповую или парную работу на уроке с элементами дискуссии, упражнениями вопросно-ответного характера.

Урок-дискуссия требует немалых сил от учителя. Чтобы такой урок прошел хорошо, учитель должен точно сформулировать задание, которое поможет раскрыть суть вопроса. Должен подготовить дополнительный материал для учащихся. Основа урока – спорные высказывания учащихся. Учитель должен объяснить ученикам, что такое культура спора. До начала обсуждения надо убедиться, что тема дискуссии понятна всем участникам дискуссии, вопросы должны быть четко сформулированными. Ни в коем случае нельзя допускать, чтобы ученики начали переходить на личности, унижали друг друга,

высмеивали мнение друг друга. Задача педагога – стимулировать, побуждать участников к обмену точками зрения, который должен проходить свободно. В то же время учитель должен избегать хаотичности высказываний. Но если обмен мнениями переходит в форму вопрос-ответ между учителем и учениками, такая работа перестает быть дискуссией.

Правила ведения дискуссии: каждый участник может выступать только с разрешения ведущего; каждое высказывание должно быть подкреплено фактами; каждый участник имеет право высказаться; каждая позиция должна быть рассмотрена; не допустимы оскорбления.

Когда все участники высказали свое мнение – время завершения дискуссии. В конце обязательно должен быть сделан вывод, необходимо отметить работу участников спора, правильность выводов, глубину высказываний, применение доказательств или оспаривание, культуру поведения во время спора. В конце урока каждый должен получить оценку. Оценка не должна занижаться за неправильные высказывания, оценивается участие в дискуссии.

Дискуссия проводится в несколько этапов.

Введение. Обозначается тема, задачи и этапы дискуссии, объясняются правила спора, задается положительный настрой на работу.

Дискуссия. Ученики высказывают свое мнение по теме дискуссии, учитель следит за порядком проведения спора, за соблюдением правил. Разговор не должен уходить в сторону, не должно быть оскорблений.

Выводы. Достижение и принятие общего мнения. Разбор ситуаций, возникших в ходе дискуссии.

Таким образом, с помощью дискуссий у учащихся развивается мышление, навык общения и умение слушать мнение других, сравнивать разные взгляды на ситуацию. «Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников друг к другу и к учителю для

углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблем».

Помимо живых дискуссий существуют также онлайн-дискуссии или виртуальные дискуссии (применимо к дистанционному обучению). Они проходят на базе чатов или форумов и делятся на синхронное обсуждение (одновременное – в чате) и асинхронное (в форуме). У каждого вида есть свои достоинства и недостатки. Плюсами синхронного обсуждения являются: коммуникация в реальном времени, что обеспечивает быструю обратную связь, создается ощущение присутствия. В свою очередь главным преимуществом асинхронного обсуждения является гибкость относительно времени и места, но это же является и минусом – много времени тратится на обсуждение одной и той же темы. У синхронного обсуждения в качестве главного недостатка можно выделить отсутствие структуры, полноты высказывания и возможные технические неполадки.

При организации онлайн дискуссий роль и задачи учителя те же – подбор темы дискуссии, постановка вопросов, ведение дискуссионного процесса.

Тема дискуссии достаточно хорошо раскрыта с позиции определения дискуссии, ее видов, и способов осуществления. Конфликт – это тоже элемент коммуникации. И в задачи учителя входит также научить избегать конфликтов или искать пути решения конфликтных ситуаций.

В ходе дискуссии, проводимой в классах средней школы, могут возникать конфликтные ситуации из-за противоположных взглядов участников дискуссии на отдельные темы, вопросы, явления. Обостряют ситуацию и психологические особенности подросткового периода в развитии школьника, т.к. каждый подросток стремится занять позицию взрослого, но пока еще не обладает достаточными знаниями и опытом. Это делает большинство подростков частыми участниками конфликтов с окружающими их людьми. Иногда подростки целенаправленно затевают конфликтные ситуации для изменения своего статуса, удовлетворения потребности в самоутверждении, самоуважении, ради самоопределения.

Независимо от того, о чем идет речь, в конфликте всегда затрагиваются значимые для человека интересы или представления. Из-за незначимых для него вещей человек не идет на конфликт. По тому, за что человек готов бороться, можно судить о том, что для него важно. Если же причина конфликта кажется незначительной, это, как правило, означает, что за внешней стороной ситуации скрываются куда более серьезные противоречия, которые являются истинной причиной конфликта. Значимость затрагиваемых в конфликте проблем приводит к тому, что все связанное с конфликтной ситуацией приобретает для ее участников эмоциональную окраску, эмоционально ими переживается. Эта эмоциональная сторона конфликта часто становится основным препятствием в поиске разумного выхода из возникшей ситуации.

Самый действенный способ предотвращения конфликта – это его предупреждение. Таким образом, конфликт легче не допустить на этапе его зарождения. Для этого учитель должен уметь видеть характерные штрихи для назревания конфликтной ситуации. Это могут быть холодность оппонентов, подчеркнутое равнодушие, агрессивное поведение, личные оскорбления. Для учителя недопустимо оставлять без внимания данные моменты в поведении учеников. Учитель должен поддерживать здоровый нравственно-психологический климат в коллективе учащихся, учить уважению личности друг друга и доброжелательному отношению. Важную роль играет личный пример учителя, способность держаться, эмоциональная стабильность, манера поведения, общения, уважительное отношение к подопечным, профессиональная компетенция.

Если не удалось предупредить конфликт на его начальном этапе, то прежде чем переходить к каким-либо решительным мерам, надо успокоить учеников и выяснить причину возникновения разногласий путем постановки уточняющих вопросов в тактичной вежливой форме. Здесь необходимо соблюдать самообладание, достоинство и выдержку. Нельзя допускать высказываний и оценок, ущемляющих честь и достоинство собеседника. Должна соблюдаться уважительная манера разговора.

В своем методическом бюллетене «Предупреждение конфликтных ситуаций и конфликтов» В. И. Буря предлагает следующие этапы разрешения конфликтных ситуаций.

1. Создайте атмосферу сотрудничества.

2. Стремитесь к ясности общения.

3. Признайте наличие конфликта. Как ни странно, это бывает труднее всего. Человеческой натуре, к сожалению, свойственна такая черта: мириться с нетерпимым и не признавать очевидного.

4. Договоритесь о процедуре. Если конфликт признан и очевидно, что он не решается сразу, то вместо того, чтобы продолжать бесплодные споры, договоритесь, где, когда и как вы начнете совместную работу по его преодолению. Лучше всего заранее оговорить, кто будет принимать участие в обсуждении.

5. Определите границы конфликта. Обе стороны должны высказаться о ситуации: в чем они видят конфликт, как каждая сторона оценивает свой «вклад» в конфликтную ситуацию. С этой целью сосредоточьтесь на конкретных действиях, требованиях сторон и спорных вопросах.

6. Исследуйте возможные варианты решения. Цель – выработать как можно больше вариантов решения задачи.

7. Добейтесь соглашения. На этом этапе нужно обсудить и дать оценку высказанным предложениям, а затем выбрать наиболее приемлемое. Естественно, оно должно учитывать требования обеих сторон, т.е. быть соглашением.

8. Установите срок решения.

9. Воплощайте план в жизнь.

Также существуют и другие методы разрешения конфликтов:

– метод практической эмпатии – постановка себя на место оппонента, понимание его трудностей, выражение сочувствия и готовности оказать помощь;

– метод сохранения репутации партнера – уважительное отношение к партнеру;

– метод взаимного дополнения – совместная деятельность конфликтующих сторон;

– метод исключения социальной дискриминации – недопустимо подчеркивание различий между оппонентами или выделение превосходства одного человека над другим.

Выбирая пути выхода из конфликтной ситуации, учитель должен учитывать много нюансов, таких как: причина конфликта, темперамент оппонентов, интересы учащихся, личный опыт, межличностные отношения среди учеников в классе, отношения в семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бороздина Г. В.* Психология делового общения. М.: ИНФРА-М, 2008.
2. *Бредемайер К.* Искусство словесной атаки. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
3. *Панфилова А. П.* Игровое моделирование в деятельности педагога. М.: Академия, 2005.
4. *Петров А. В.* Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. СПб.: Речь, 2005.
5. Дебаты: учебно-методический комплект. М.: Изд-во «Бонфи», 2001. 296 с.

Глава 12. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Г. К. Огнивов, Е. П. Ильчинская
*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Проблема эффективности образовательных технологий связана с проблемой стратегий представления, приобретения, хранения и воспроизведения различных форм образовательной информации. Проблема взаимодействия человека и информации в образовательном процессе связана с проблемой эффективности современных образовательных технологий. Технология формализации педагогической деятельности позволяет воспроизводить успешный опыт учителей. Образовательные технологии представляют собой особый способ взаимодействия с образовательной информацией. Этот вопрос широко обсуждался в литературе.

Различные аспекты методологии передачи знаний в образовательных системах изучались учеными в разных контекстах. Идеи В. И. Вернадского имеют наибольшую ценность в эпоху интеграции огромного объема знаний, собранных человечеством. Теперь интеграционные процессы, предсказанные В. И. Вернадским, стали реальностью. Они становятся основой четвертой научной революции. Более того, их дальнейшее продвижение во всех сферах, в частности, в сфере образования, не только актуально, но и естественно.

Одним из важнейших требований эффективности любой деятельности является создание для нее комфортных психологических условий. Визуализация играет важную роль в этом процессе. Между тем в современной образовательной деятельности внимание преподавателей к образно-эмоциональной сфере обучаемых недостаточное. Идея перехода от объяснительной и иллюстративной педагогики к структурно новому направлению в теории обучения служит стимулом для внедрения визуализации в учебный процесс. Внедрение визуализации приводит к созданию образовательной среды, которая считается

более комфортной психологически и безопасной для обучаемого. Проблема модернизации преподавания гуманитарных дисциплин может быть решена путем создания простой, надежной и эффективной модели взаимодействия между преподавателем, обучаемыми, изучаемой темой и предметами. Для реализации этой задачи был рассмотрен комплекс дидактических средств, представляющий собой систему, в которую включены визуальные средства. Это помогает обобщать и запоминать изученный материал, способствуя его более длительному сохранению в памяти и легкому воспроизведению.

Следует признать, что в образовательной практике учитель должен использовать данные об уровне учебной и познавательной активности учащихся, учитывать их индивидуальный способ обучения, обеспечить вариативность учебного процесса, создать для каждого студента информационную среду и использовать дидактические ресурсы, адекватные его стилистическим особенностям и уровню знаний. Процесс планирования, организации, координации и мониторинга результатов обучения представляет собой основную деятельность учителя при разработке новых образовательных технологий. Мы уверены, что для решения существующих и возникающих проблем в проектировании и организации образовательного процесса (обучения) мы должны использовать новые, эффективные подходы и методы для повышения качества функционирования всей системы образования. Необходимость единого междисциплинарного подхода к решению педагогических проблем и задач очевидна.

В этой статье мы сосредоточимся на аудиовизуальных технологиях, которые очень популярны и широко используются в обучении иностранным языкам. Аудиовизуальные технологии (АТ) представляют собой новый подход к методам и приемам обучения, и это современная реальность в образовании. Аудиовизуальные материалы очень популярны в преподавании и обучении, но их применение иногда носит случайный и произвольный характер. АТ повышает эффективность и доступность учебных ресурсов. АТ – это термин для абстракции процесса построения набора операций, методов и приемов,

основанных на видеоресурсах и приводящих к формированию компетенций. Эта технология основана на использовании аудиовизуальных каналов восприятия информации человеком. Это позволяет организовать восприятие в максимальном значении, что очень важно для преподавания иностранных языков. Видеоресурсы позволяют продемонстрировать объект изучения – иностранный язык – в реальных условиях. Видео позволяет продемонстрировать не только язык, но и всю среду, в которой он существует, включая культурные, социальные, этнические, исторические и многие другие аспекты.

Идеи этой работы основаны на междисциплинарном подходе, который фокусируется на интеграции знаний и достижений различных наук. Основные методологические идеи и синергетические подходы способствовали комплексному знанию законов управления, теоретическому синтезу оптимальных моделей технологизации педагогического лидерства и когнитивных процессов. Аудиовизуальные технологии основаны на системных, синергетических, личностно ориентированных, комплексных и технологических подходах. Комплексный подход позволяет представить аудиовизуальные технологии как интеграцию форм обучения и преподавания, видов деятельности, методов, учебных пособий, форм содержания и представления образовательной информации. Технологический подход означает представление образовательного процесса как последовательности педагогических операций, определяемых логикой образовательного процесса.

В качестве видеоматериала мы рассматриваем любой материал, демонстрируемый в учебном процессе с использованием видеотехники (видеофрагмент, видеокурс, видеопрограмма, видеофильм, видеоклип и т.д.). Использование видеоматериалов в учебном процессе осуществляется с помощью аудиовизуальных технологий обучения. Чтобы рассмотреть проблему аудиовизуальных технологий в обучении иностранным языкам, необходимо признать, что мы классифицируем все аудиовизуальные материалы для обучения иностранным языкам как: 1) видеокурсы; 2) видеофильмы; 3) всю другую видеоинформацию.

В целом, аудиовизуальные технологии могут способствовать эффективному преподаванию иностранного языка в рамках базовой программы гуманитарного образования в средней школе. Дальнейшее развитие гуманистической среды и ее эффективная связь с существующими традиционными учебными пособиями требует различных подходов и сотрудничества. Прошлый опыт и современные тенденции в области аудиовизуальных технологий четко определяют и будут определять будущие направления и деятельность в этой области. Нынешняя ситуация в преподавании иностранных языков должна призывать проводить больше исследований в области аудиовизуальных технологий, разрабатывать новые алгоритмы и задачи для повышения эффективности преподавания иностранных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кибальченко И. А., Забалуева А. И.* Учебно-познавательная компетентность как фактор формирования профессиональной компетентности студентов. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26243>
2. *Бондарев М. Г.* Использование инфографики как инструмента визуализации учебного текста в рамках курса «Иностранный язык для специальных целей» // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2012. № 3(10). С. 60–66.
3. *Писаренко В. И.* Использование технических средств обучения иностранным языкам // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Технические науки. 2006. № 2(134). С. 104–107.

Глава 13. ОСОБЕННОСТИ ЭПИСТОЛЯРНОГО ТВОРЧЕСТВА К. Г. ПАУСТОВСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ПИСЕМ НЕВЕСТЕ)

А. А. Степанова

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Эпистолярный жанр своеобразен и уникален по своему характеру. Несмотря на то, что реализуется преимущественно в письменной форме, он диалогичен. Письмо изначально ориентируется на адресата и является своеобразной репликой в эпистолярном диалоге.

Прослеживая эволюцию письма, мы видим, что этот жанр подвержен наибольшим изменениям по сравнению с другими стилями и жанрами. Во времена античности составление писем подчинялось жестким стилистическим нормам, создавались специальные письмовники, которые содержали рекомендации по написанию писем на разные жизненные ситуации, а также шаблоны писем.

Со временем такие шаблоны сохранились только в переписке официальной, в то время как язык и структура переписки дружеской стали более свободными. Но несмотря на смягчение требований, предъявляемых к письму, даже в личном письме сохранилась традиционная структура с неизменными зачином и концовкой, кроме того, язык письма по-прежнему содержит шаблонные фразы, характерные для эпистолярного жанра.

Впервые эпистолярные традиции пошатнулись в XIX в. с появлением телеграфа и телефона как альтернативных источников общения. В XX в. с появлением Интернета многие говорят о сломе эпистолярного жанра как такового. Но, как мы полагаем, перед нами лишь новый этап его развития.

Актуальность исследования определяется необходимостью обратиться к традициям и лучшим образцам эпистолярного жанра в современных условиях его трансформации, с одной стороны, и недостаточной изученностью эпистолярного творчества К. Г. Паустовского – с другой.

Цель исследования – выявить и проанализировать особенности эпистолярного жанра и средства языковой выразительности в письмах К. Г. Паустовского.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: изучить теоретическую базу по вопросу; изучить эпистолярное наследие К. Г. Паустовского; собрать материал исследования; проанализировать материал исследования; обобщить полученные данные и дать оценку результатам; сделать выводы и наметить дальнейшие перспективы исследования.

Объектом исследования является эпистолярное творчество К. Г. Паустовского.

Предмет исследования – особенности эпистолярного жанра и средства языковой выразительности в переписке автора.

Материалом исследования стал цикл писем К. Г. Паустовского к своей невесте Е. С. Загорской.

В качестве основной гипотезы исследования выдвигается предположение, что в эпистолярном творчестве писателя обнаружатся как традиционные черты жанра, так и креативные особенности, характерные для автора.

Эпистолярное творчество знаменитых людей не всегда привлекало внимание исследователей как «литературный факт», оно оказывалось на вторых ролях и рассматривалось только как источник для изучения биографии известного человека. В 1924 г. Ю. Н. Тынянов обратил внимание исследователей на эпистолярии как один из малых жанров. Он утверждал, что письма – это не просто «бытовые документы», они стали «жанровой скрепой новых приемов» [20, с. 131].

После признания письма предметом литературного творчества начался бурный рост числа его исследователей, но оставался открытым вопрос о принадлежности эпистолярного текста к какому-либо жанру или стилю. В современных исследованиях ученые по-прежнему не пришли к одному мнению по этому вопросу: «Эпистолярный стиль всегда был некоей "фигурой умолчания" и остается таковым до настоящего времени» [19, с. 57].

Прежде всего, стоит отметить, что до сих пор нет разграничения в понятиях «жанр» и «стиль». Ученые придерживаются на этот счет разных мнений (И.Р. Гальперин (1973), О. С. Ахманова (1969), А. Н. Гвоздев (1965), Д. Э. Розенталь (1987) и др.). Рассмотрим основные точки зрения по данному вопросу.

Некоторые ученые выделяют эпистолярный стиль наряду с научным, официально-деловым, публицистическим и художественным, например, О. Н. Седова, Г. О. Винокур, О. Н. Григорьева.

Ряд ученых относят письма к эпистолярному жанру (И. Р. Гальперин, Л. В. Нижникова, Н. А. Ковалева). Жанр в этом случае понимается как разновидность функционального стиля. При этом разные по типу письма ученые относят к разным стилям: например, дружеское письмо – к разговорному стилю, а деловое письмо – к официально-деловому стилю.

Другие ученые совсем не видят необходимости в выделении эпистолярного стиля. Так, О. В. Протопопова утверждает, что «оснований для выделения эпистолярного стиля в качестве функционального нет: не существует ни отдельной сферы общения, ни соответствующих ей формы общественного сознания и вида деятельности, ни специфических задач общения, которые обусловили бы стилевые отличия речи, выступающей в виде переписки, достаточные для ее противопоставления другим функциональным разновидностям. Напротив, речь в эпистолярной форме распространена в различных сферах общения и деятельности, приобретая в них специфические черты» (О. В. Протопопова).

Но все большее количество ученых определяют эпистолярный как смешение жанров и стилей. Например, Н. И. Белунова считает, что можно «квалифицировать письмо как синтез элементов различных стилей и жанров» и рассматривать эпистолярный «не как жанр художественной литературы, а феномен неофициального лично ориентированного общения, как текст, характеризующийся высокой степенью диалогизации, эксплицитной антропоцентричностью» [3, с. 76].

Личные письма вряд ли можно назвать произведениями художественной литературы, но если речь идет о письмах писателей и поэтов, то они отличны от писем тех людей, которые к литературному творчеству отношения не имеют. Это не связано с тем, что писатели намеренно стремятся украсить свои эпистолярные тексты средствами художественной выразительности, это связано с природой писательства, которая выражается в том, что оживляет все то, к чему прикасается перо автора. Размышляя об особенностях эпистолярных текстов людей, чья речевая практика связана с литературным творчеством, О. Н. Седова отмечает, что такие тексты представляют собой синтез элементов литературного языка с возможными вкраплениями просторечной и даже диалектной лексики [19, с. 57].

Некоторые исследователи определяют язык эпистолярия как литературную разговорную речь, но, как утверждает И. А. Лешутина, «любой письменный памятник несет на себе отпечаток литературности, особенно когда речь идет о “почтовой прозе” писателей и поэтов. В этом случае... уместнее говорить об своеобразной эпистолярной разговорной речи» [12, с. 35].

Обобщая различные точки зрения и подходы к исследованию эпистолярных текстов, Н. И. Белунова приводит основные характеристики письма: направленность на адресата, политематичность, полифункциональность, отражение особенностей речевого этикета, смысловая завершенность, структурное единство, прикрепленность к определенной ситуации, индивидуально-авторская манера письма [3, с. 75–78].

Проанализировав теоретические исследования, можно сделать вывод о своеобразии эпистолярных текстов. С одной стороны, эпистолярный стиль диалогичен и ему присущи черты разговорного стиля, но, с другой стороны, он имеет письменную реализацию, в то время как разговорная речь «используется в условиях неподготовленного, непринужденного общения при непосредственном участии говорящих в речевом акте» [8, с. 5].

Исследуя материал, мы попытаемся проследить, как на практике реализуются особенности эпистолярного стиля.

В качестве материала исследования мы выбрали письма К. Г. Паустовского к невесте Е. С. Загорской, так как они представляют собой вполне законченный цикл, что удобно для исследования. Кроме того, эти письма занимают важное место в эпистолярном творчестве К. Г. Паустовского, в них автор пытался воплотить то, что не мог еще выразить в литературном творчестве. На тот момент К. Г. Паустовский определился с выбором своего дальнейшего пути, но периодически его одолевали сомнения в правильности своего решения, поэтому эти письма стали не только возможностью общения с дорогими ему людьми, но своеобразной пробой пера начинающего писателя.

Молодые люди познакомились на фронте, когда К. Г. Паустовский служил санитаром, а Е. Г. Загорская сестрой милосердия, через некоторое время обвенчались в маленькой церквушке недалеко от Луховиц, в которой когда-то служил отец Екатерины.

Письма к невесте отличаются чувственностью и лиризмом, в них уже просматривается своеобразный язык К. Г. Паустовского, который характерен для рассказов писателя.

Как мы уже отмечали, для письма характерна четкая структура, которая сохраняется как в официально-деловой переписке, так и порой в частном письме. Выделяются следующие структурные части письма: приветствие-обращение, зачин, основная часть, концовка, прощание.

Приветствие не выделяется как непрменный компонент эпистолярных текстов К. Г. Паустовского к невесте, но обращения встречаются не только в начале, но и в основном тексте письма, при этом мы наблюдаем их своеобразную эволюцию: от *Катя* и на «Вы» до *моя нежная, моя нежная девочка, Хатидже*. Хатидже, как вариант имени *Екатерина*, называли Е. С. Загорскую в Крыму татарские женщины, К. Г. Паустовский подхватил это оригинальное имя и называл так свою невесту.

Что касается зачина, то в исследуемых письмах этот компонент отсутствует. Письмо начинается с основной части. Концовка же присутствует почти в каждом письме. Зачастую она стандартна: автор обещает писать и просит

писать почаще адресата, но встречаются концовки, в которых К. Г. Паустовский говорит о любви к невесте.

Прощание и подпись присутствует в каждом письме, при этом мы также наблюдаем эволюцию, связанную с развитием отношений влюбленных: в первых письмах присутствует подпись *Ваш К. Паустовский*, которая в дальнейшем превращается в *Кот, Котик*.

Рассуждая об особенностях эпистолярного стиля, мы отмечали его диалогичность, с одной стороны, и письменную реализацию, с другой. Эпистолярные тексты – это не просто письменные тексты: в них есть неременная ориентация на собеседника-адресата. В исследуемом материале мы обнаружили ряд средств и приемов, которые моделируют письмо как реплику диалога.

Прежде всего обращает на себя внимание своеобразная функция риторических вопросов в письме, в частности в исследуемом материале: риторический вопрос – это такой вопрос, который не требует ответа. В эпистолярных текстах К. Г. Паустовского он сохраняет свою функцию, но при этом наряду с частыми обращениями к адресату поддерживает диалогичность таких текстов, например:

*Да, между прочим, я глубоко верю в то, что это последние месяцы моей жизни, меня скоро возьмут в строй и убьют. И не будет больше Кота. **Не правда ли жаль?** (27.04.1916 г.) (Пример 1);*

***Почему Вы не здесь?** В Москве, наверное, шум, пыль, – много встреч и лиц, — а здесь тишина и мы одни (15.04.1915 г.) (Пример 2).*

Диалогичность проявляется также в авторских ремарках, например:

*В Одессе я буду писать. **(Недоверчивая улыбка.)** Напрасно Вы улыбаетесь, миледи. Это слишком жестоко с вашей стороны. Я пишу даже теперь, хотя все окружающее устроено так, чтобы мне помешать (18.02.1916 г.) (Пример 3).*

Автор беседует с адресатом: предвидит реакцию собеседника, комментирует эту реакцию и продолжает диалог. Теперь обратимся к средствам

художественной выразительности в исследуемых письмах К. Г. Паустовского. Сразу стоит отметить их разнообразие и оригинальность. Принято разделять их на фонетические, лексические и синтаксические. Мы также будем анализировать художественные средства по указанным уровням.

Прежде всего обратимся к фонетическим средствам выразительности, или звукописи. Они больше характерны для поэтических текстов, но, разумеется, встречаются и в текстах прозаических. В исследуемых текстах нам встретились случаи аллитерации. Приведем примеры:

Снова ночь без сна. Вагон напоминает ночлежку (05.11.1915 г.)
(Пример 4);

Этот бедный, несчастный, слепой народ! (14.12.1915 г.) (Пример 5);

И большая двухмачтовая шхуна медленно ушла из порта в сумрачную, ветреющую ночь (22.03.1916 г.) (Пример 6).

Нагнетание звенящего звука [н] в Примере 4 подчеркивает вынужденную ночную бессонницу. Кроме того, в этом примере прослеживается ритм, вторящий перестуку колес поезда.

В Примере 5 сочетание сонорного [н] и свистящих звуков [с], [ч] подчеркивает сочувствие к народу наряду с возмущением от сложившейся ситуации.

Повтор шипящих звуков в Примере 6 воссоздает картину отплытия корабля в ветреную ночь.

Рассматривая лексические средства выразительности, обратимся прежде всего к эпитетам.

Эпитет – это образное определение адъективного характера, которое прибавляет новые качества к значению определяемого слова и нередко употребляется в переносном значении.

В анализируемых письмах эпитеты представлены в большом разнообразии. Приведем примеры:

Такой буйной, сумасшедшей радости я никогда не знал (21.11.1916 г.)
(Пример 7);

Теперь у меня на душе глухая, дикая тоска (25.05.1915 г.) (Пример 8);

Одна из сверкающих граней жизни — море, море, влюбленное в восход солнца, в светотканые зори (16.11.1915 г.) (Пример 9).

Эпитеты в эпистолярных текстах К. Г. Паустовского как единичны (Пример 9), так и в виде небольших рядов, один эпитете при этом усиливает другой (Примеры 7, 8).

Метафоры, которые А. А. Реформатский определяет как «перенос наименований, основанный на сходстве вещей по цвету, форме, характеру движений» [17, с. 77] также широко используются К. Г. Паустовским, например:

Жизнь сплела вокруг нас причудливый узор войны, скитаний, весенних закатов, дымных рек, городов незнакомых, огнистых, шумных, человеческих страданий, глупости, скуки и гибели (23.05.1915 г.) (Пример 10);

Дни волнуют меня, потому что в них цветет какая-то высшая радость, словно я пришел из другого мира, так все ново – и молчание белых полей, и лица, и встречи, и тонкие думы (26.11.1915 г.) (Пример 11);

И вошла ко мне в душу великая меланхолия моря, шум волн, безвестность морских путей и грез на темных палубах под парусами (22.03.1916 г.) (Пример 12).

Метафоры в анализируемых текстах часто распространенные (Пример 10, 12). Они осложнены другими средствами выразительности: сравнениями, эпитетами, длинными рядами однородных членов.

Оксюморон, который определяют как «художественно-логический» оборот несочетаемых и противоречивых по смыслу понятий [1], в исследуемых текстах представлен единственным примером:

Мне стало невыносимо хорошо, Хатидже (21.11.1916 г.) (Пример 13).

Стоит отметить, что он не сильно оригинален.

Так же не отличаются оригинальностью примеры олицетворения:

Когда я ехал по Бородинскому мосту, словно марево взглянули на меня московские заставы... Сумрачно и нежно плакал оркестр... (23.05.1915 г.) (Пример 14);

Виолончель волнующе долго рассказывала о залитых светом бульварах Парижа... (12.01.1916 г.) (Пример 15).

Напомним, что олицетворение – это «стилистическая фигура, состоящая в том, что при описании животных или неодушевленных предметов они наделяются человеческими чувствами, мыслями и речью (антропоморфизм)» [9, с. 183].

А вот сравнения исследуемых текстах К. Г. Паустовского оригинальны и интересны, например:

...собрали около себя толпу богомольцев, смотревших на нас с благоговением, словно на выходцев с того света (23.05.1915 г.) (Пример 16);

Фаготы пели задушевно и нежно, как далекие ветры в корабельных снастях — вдалеке над морем медленно падали ночные золотистые дожди, словно тысячи жемчужин причудливой вязью сыпались на упругие всплески волн, сыпались и звенели, звенели... (12.01.1916 г.) (Пример 17).

Проанализированные сравнительные обороты в большинстве случаев представляю собой сложную синтаксическую конструкцию, осложненную рядами однородных членов. Очень часто образ, передаваемый сравнительным оборотом, строится на метафоре (Пример 17), кроме того, сравнительный оборот также может становится частью развернутой метафоры.

Теперь перейдем к анализу синтаксических средств художественной выразительности. Синтаксис эпистолярных текстов К. Г. Паустовского разнообразен и интересен. Обращает на себя внимание частотное использование повторов разного вида.

Например, повтор одного слова:

У меня такое чувство, что впереди ждет что-то хорошее, хорошее (5.11.1915 г.) (Пример 18).

Повтор слова с каким-либо усилительным компонентом:

Если бы я получил во время болезни хотя бы одно только письмо, маленькое, нацарапанное каракулями письмо, я выздоровел бы скорее и раньше бы выехал (14.12.1915 г.) (Пример 19);

Мы говорили о России, о нищей России, в которой так лихорадочно стремление к совершенствованию, где мысль и надежда так сильны (27.04.1916 г.) (Пример 20);

Дома на столе увидел три письма, три маленьких листка, на которых написано так много (1.05.1916 г.) (Пример 21).

Иногда повторяющиеся слова образуют цепочку из фраз: одно предложение или его часть заканчивается, а другое предложение или часть начинается на одно то же слово, например:

Вернулись в Курск поздней ночью. Ночью же выехали в Брянск (23.05.1915 г.) (Пример 22);

Сегодня я свободен, свободен весь день, весь день я могу бродить и думать (27.01.1916 г.) (Пример 23).

В исследуемых письмах встретились также повторы слов в разных словоформах, например:

Вероятно, больше писать не придется, хотя попробую написать из Галиции (15.04.1915 г.) (Пример 24);

В Брянске я заехал к своим часа на два и тотчас же уехал в монастырь (23.05.1915 г.) (Пример 25);

Каждый день меня мучительно тянет писать тебе, каждый день я пишу, у меня уже накопилось несколько писем к тебе, но я не могу их отослать, так жалко и мелочно все, что написано, все слова в сравнении с тем, что теперь происходит со мной (18.02.1916 г.) (Пример 26).

Однородные члены также заслуживают внимания в текстах К.Г. Паустовского. Мы отметили два наиболее частотных случая их использования: в виде парных соединений (Пример 27) или длинных рядов (Примеры 28, 29), например,

Уныло и долго он рассказывал мне о своей семье (11.05.1915 г.) (Пример 27);

...когда я думаю о жизни, о себе, о смерти, об искусстве и творчестве, о море – все мне кажется тусклым (11.05.1915 г.) (Пример 28);

Мне кажется, что в покое снегов, в озерах заката, в игре солнца, в шуме мгlistых величавых морей, в вечерах и багряном диске луны, в звоне ветра, в девичьих глазах, в любви и страсти, в красоте линий, в душе чистого человека, в его тоске и творчестве, в грезах и безумствах живет истина, наш Бог, Единая Воля, Фетовское Солнце Мира (16.11.1915 г.) (Пример 29).

В анализируемых текстах были выявлены также случаи парцелляции. «Парцелляция – стилистический прием, заключающийся в расчленении единой синтаксической структуры – предложения – на несколько интонационно-смысловых единиц – фраз для того, чтобы усилить изобразительность, передать авторское отношение, выделить ту или иную часть сообщения. В первую очередь используется как игровой прием, создавая эффект обманутого ожидания» [Культура русской речи 2003: 519], например:

Дома я по часам не выхожу из своей комнаты, никто ко мне не приходит, только по вечерам, уже два раза приходила мама, когда я уже лежал. Долго стояла, не зажигая электричества, и смотрела на меня, мне казалось, плакала. Крестила и уходила (8.01.1916 г.) (Пример 30);

Потом был ван-Бетховен, голландец. Мрачный и патетический. Траурный марш – крики медных труб, много дикого и томительного (12.01.1916 г.) (Пример 31).

Парцелляция делает высказывание отрывочным, но делит его на определенные смысловые части, подчеркивая каждую.

В ходе исследования были проанализированы теоретические работы по изучаемой теме, обнаружено, что в современной науке существуют разные подходы к объекту нашего исследования, кроме того, ученые используют различный терминологический аппарат.

Анализ теоретических источников помог выявить особенности эпистолярного жанра, что позволило обнаружить отличительные черты жанра в исследуемом материале.

На первом этапе экспериментального исследования был отобран материал и проведен его анализ как образца эпистолярного жанра. Были выявлены

структурные компоненты письма, отмечены особенности строения эпистолярных текстов К. Г. Паустовского и своеобразие отдельных их компонентов. Анализ подтвердил, что традиционный шаблон письма претерпевает креативную трансформацию со стороны автора.

На втором этапе исследования проведено исследование средств художественной выразительности писем К. Г. Паустовского. Анализ проводился на трех языковых уровнях: фонетическом, лексическом и синтаксическом. На каждом из уровней были выявлены основные художественные средства, отмечено своеобразие этих средств в исследуемых эпистолярных текстах. Оказалось, что проанализированные средства имеют определенные авторские особенности.

Таким образом, наша гипотеза о том, что эпистолярном творчестве писателя обнаружатся как традиционные черты жанра, так и креативные особенности, характерные для автора, подтвердилась наличием в исследуемых текстах трансформации стандартного шаблона письма, а также авторского использования средств художественной выразительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 608 с.
2. *Ахманова О. С.* Принципы и методы лингвистического исследования. М., 1969. 184 с.
3. *Белунова Н. И.* Дружеское письмо в функционально-стилистическом аспекте // Русский язык в школе. 2000. № 1. С. 75–78.
4. *Винокур Г. О.* О языке художественной литературы. М., 1991. 448 с.
5. *Гальперин И. Р.* О понятиях «стиль» и «стилистика» // Вопросы языкознания. 1973. № 3. С. 14–25.
6. *Гвоздев А. И.* Очерки по стилистике русского языка. М., 1965. 408 с.
7. *Григорьева О. Н.* Стилистика русского языка: учебное пособие для иностранцев. М., 2000. 164 с.
8. *Земская Е. А.* Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М., 1979. 240 с.
9. *Квятковский А. П.* Поэтический словарь. М., 1966. 375 с.
10. *Ковалева Н. А.* Русское частное письмо XIX века. Коммуникация. Жанр. Речевая структура. М., 2001. 284 с.
11. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Ивановой, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. М., 2003. 840 с.

12. *Лешутина И. А.* Русская разговорная речь (лексика) в «почтовой прозе» первой трети XIX столетия. М., 2003. 126 с.
13. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. Ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева. М., 1987. 752 с.
14. *Нижникова Л. В.* Письмо как тип текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1991. 17 с.
15. *Паустовский К. Г.* Собрание сочинений: в 9 т. Письма: 9 т. М., 1981–1986.
16. *Протопопова О. В.* Эпистолярный стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка, 2003 С. 631–634.
17. *Реформатский А. А.* Введение в языкознание. М., 2003. 432 с.
18. *Розенталь Д. Э.* Практическая стилистика русского языка. М., 1987. 402 с.
19. *Седова О. Н.* Эпистолярный стиль в системе функциональных стилей русского языка: научные доклады высшей школы // Филологические науки. 1985. № 6. С. 57–62.
20. *Тынянов Ю. Н.* Литературный факт. М., 1993. 319 с.

Глава 14. РАЗВИТИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Е. В. Сулицкая, Е. П. Ильчинская
*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Центральное место в теории межкультурной коммуникации отводится социокультурной компетенции. В социокультурном развитии происходит параллельное изучение родного языка и родной культуры, развитие способностей представлять свою страну в условиях межкультурного общения на иностранном языке. Знания, представленные в социокультурном компоненте, можно разделить на три блока: лингвострановедческие, то есть знания лексических единиц с национально-культурной значимостью и их применение в межкультурном общении; социально-психологические, а именно владение социокультурно обусловленными ситуациями, национально обусловленными моделями поведения с применением коммуникативной лексики, принятой в данной культуре; культурологические, то есть знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного контекста и умения использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры.

Согласно теории межкультурного обучения усвоение иностранного языка означает проникновение в индивидуальный и коллективный менталитет и в культуру другого народа. Следовательно, это предполагает знакомство с взглядами, оценками и опытом другой культурной общности. При этом нельзя забывать о том, что для носителя определенной культуры применение тех или иных культурных норм зачастую бывает неосознанным, безусловным, так как они являются неотъемлемой частью его личности.

Создание взаимосвязи разных культур на уроках иностранного языка и параллельное изучение английского на уроках практической подготовки и теоретического обучения на специальных предметах значительно облегчат процесс обучения английскому языку путем автоматизации изучения глоссария

терминов и специфической лексики. Мотивируют студентов, ведь наглядный пример того, что иностранный язык в профессиональной деятельности необходим и используется ежедневно на практике показывает важность и значимость этих знаний.

Использование двуязычных технических описаний и технологических карт практического урока помогут и преподавателю, и студенту сформировать полноценные знания в своей профессиональной деятельности на английском языке. Совместная работа преподавателя английского языка, мастера производственного обучения и преподавателя специальных дисциплин создаст единый кластер в подготовке студентов к конкурсам профессионального мастерства и демонстрационным экзаменам, как к единой форме итоговой аттестации. Таким образом, овладеть иностранным языком как средством общения без знания мира данного языка невозможно. Восприятие мира носителями языка не просто находит свое отражение в языке, оно формирует язык и его носителя и определяет специфику употребления тех или иных речевых единиц. Следовательно, главными целями обучения иностранному языку в среднем профессиональном образовании на современном этапе являются обучение языку как средству общения между профессионалами, развитие коммуникативных способностей студентов, знакомство с социокультурной картиной мира изучаемого языка и параллельное изучение профильных предметов и получение практических навыков на двух языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герасименко Т. Л., Грубин И. В., Гулая Т. М., Жидкова О. Н., Романова С. А. Развитие языковой компетенции у студентов неязыкового вуза с помощью smart-технологий // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2013. № 1. С. 3–6.

2. Герасименко Т. Л., Грубин И. В., Гулая Т. М., Жидкова О. Н., Романова С. А. Smart-технологии (вебинар и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2012. № 5. С. 9–12.

3. Головина Н. В. Значение социокультурного аспекта при обучении иностранным языкам в условиях интеграции культур // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 3-2 (33). С. 56–58.

Глава 15. ПРИМЕНЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ю. Р. Юнусова, Е. П. Ильчинская
*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Конечным результатом изучения иностранного языка является развитие у обучающихся способности к общению на межкультурном уровне, т.е. формирование коммуникативной компетенции.

Чтобы развить коммуникативные навыки, на уроках иностранного языка используются современные методы преподавания. Модернизация традиционных, общепринятых форм обучения, подбор современных методов преподавания, применение на занятиях оригинальных методических материалов – все это оказывает благоприятное влияние на повышение мотивации у обучающихся к изучению иностранного языка.

А. А. Акишина считает, что применение в учебном процессе видеоматериалов способствует развитию речи на изученном материале, формированию коммуникативных навыков и навыков аудирования, изучению особенностей речевого поведения представителей другой языковой общности [1, с. 141]. Видеоматериалы наглядно показывают изучаемую дисциплину в естественной обстановке.

Различные ток-шоу, телевизионные передачи, рекламные блоки, новостные репортажи, видеоблоги, художественные, мультипликационные фильмы и т. д. представляют собой видеоматериал. Они могут быть посвящены разной тематике. Существуют учебные видеоматериалы, которые были специально созданы, подобраны для достижения учебных целей. Видео, намеренно непредназначенные для решения учебных задач, оригинальные, т.е. неадаптированные для нужд обучающихся, называются аутентичными.

Такие ученые, как И. А. Зимняя, А. Н. Щукин, Р. П. Мильруд, А. А. Леонтьев, Е. В. Носонович и др. изучали и оценивали эффективность применения «оригинальных» видеоматериалов на уроках иностранного языка.

Единого мнения о целесообразности использования данных материалов при обучении иностранному языку нет.

Несомненное преимущество аутентичного материала – это полное погружение обучающегося в настоящую языковую среду. Для представителя другой языковой общности аутентичный видеоматериал будет являться примером живой иноязычной речи, неотъемлемой частью естественной коммуникативной среды. При этом такой материал является важным источником культурологической информации, поскольку иные средства не могут поделить столь полной картиной о социокультурной реальности страны изучаемого языка и показать особую комбинацию вербального и невербального кода иноязычного общения.

Сложность материала в языковом плане, несоответствие условиям обучения, подготовки обучающихся, не всегда происходит реализация поставленных учителем задач – все это можно отнести к недостаткам использования видеоматериалов в процессе обучения. Обучение иностранному языку с помощью видеоматериалов будет происходить эффективно только в том случае, если преподаватель обладает начальными знаниями методики применения аутентичных материалов на уроке иностранного языка и проделает большую подготовительную работу.

Таким образом, изучение применения аутентичных видеоматериалов в методике преподавания иностранного языка является актуальной темой.

Нельзя не отметить, что видеоматериалы – это модный и незаменимый феномен нашего времени, вызывающий заинтересованность у молодых людей. Также, аутентичные материалы направлены на их реальное применение. С помощью материалов такого рода можно создать видимость погружения в естественную речевую среду, а это одно из важных условий для эффективного овладения иностранным языком. Поэтому не стоит недооценивать эффективность аутентичных видеоматериалов и отказываться от их применения на практических занятиях иностранного языка.

Применение аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка позволяет разнообразить учебный процесс, привлечь внимание обучающихся к изучению истории, культуры страны изучаемого языка. Также, видеоматериал – это универсальное средство обучения, поскольку его можно рассматривать как слуховое учебное средство, так и печатное (скрипт).

Преподаватель, искусно владеющий методикой применения аутентичных видеоматериалов, способен правильно выстроить деятельность на уроке и замотивировать учащихся на изучение иностранного языка.

За последнее десятилетие все больше прослеживается интерес к изучению вопроса аутентичности в методике обучения иностранным языкам. Аутентичный (от греч. *authenticos* «подлинный, настоящий, естественный») материал – это материал, созданный носителями языка для носителей языка и первоначально не были предназначены для учебных целей. Отмечают главные содержательные характеристики аутентичности [6, с. 7]: 1) культурологическая аутентичность (с помощью данного материала у обучающихся складывается представление об особенностях культуры другой языковой среды); 2) информативный аспект аутентичности (материал содержит в себе информацию с национальными особенностями восприятия); 3) ситуативная аутентичность (наблюдается естественная картина, типичная для жизни носителей языка ситуация, которую можно проанализировать); 4) аутентичность национальной ментальности (проводится анализ использования той или иной фразы, слова, идиоматических выражений и т.п.); 5) реактивная аутентичность (материал способен спровоцировать у учащихся различные эмоции, вызывает мыслительный и речевой отклик); 6) аутентичность оформления (проектирует такую ситуацию, которая способствует полному погружению обучающихся в речевую среду и позволяет им соприкоснуться с реалиями другой страны; удерживает их интерес и упрощает понимание коммуникативной задачи материала); 7) аутентичность учебных заданий к материалу (такие задания стимулируют взаимодействие с материалом как на уроке, так и во внеучебное время).

Использование на занятиях аутентичных материалов необходимо обосновать. Приведем следующие доводы: 1) учащимся, которые сталкивались в процессе обучения только с адаптированным учебным материалом, будет тяжело выполнить переход к пониманию оригинальных материалов; 2) в упрощенных учебных материалах, обычно, утрачиваются специфические черты социально-этнической общности; 3) оригинальные материалы разнообразны по стилю и тематике, что вызывает интерес у учащихся; 4) аутентичные иноязычные материалы лучше всех других материалов подходят для изучения культуры другой страны; 5) аутентичные источники показывают функционирование языка в реальном контексте, в том виде, который принят носителями языка.

На сегодняшний момент преподаватели чаще применяют оригинальные видеоматериалы на занятиях по иностранному языку. Но, следует подчеркнуть, что, как правило, использование таких видеоматериалов происходит на среднем и продвинутом уровнях знаний иностранного языка. Преподаватели чаще всего используют художественные фильмы, которые соответствуют изучаемой теме.

В современном социуме наблюдается интенсивное функционирование средств коммуникации. Современные СМИ, Интернет стали формой существования социально-речевой среды, способом проявления и формой существования социально-культурной реальности [3].

Это, в свою очередь, предоставляет возможность преподавателю увеличить перечень возможных для применения на уроках иностранного языка аутентичных средств, и, следовательно, использовать их не только на среднем и продвинутом уровнях обучения, но и на начальных.

В учебном процессе аутентичный видеоматериал нужно рассматривать в первую очередь как оригинальный учебный текст, «факт культуры иностранного языка, целесообразный для учебной коммуникации и имеющий знаковую функцию» [2, с. 27].

Использование на уроках иностранного языка аутентичных видеоматериалов имеет ряд методических преимуществ.

Разнообразие материала с точки зрения содержащейся лингвистической информации. Применение творческих упражнений, обеспечивающие формирование речевых умений, разработанных для работы над видеоматериалом, нацелено на выработку умений коммуникации в обиходно-бытовой среде. Применение коммуникативных заданий помогает запоминанию использованной разговорной лексики. Такие упражнения заинтересовывают учащихся и вовлекают их в учебный процесс.

Возможность комплексного многофункционального применения. Видеосредства не только позволяют обучающимся лучше осмыслить, интерпретировать образ мыслей носителей иностранного языка, их миропонимание, но также помогают вступить в коммуникацию с представителями другой языковой общности. Аутентичный видеоматериал позволяет обучающимся лучше понять иностранную речь, интенсивнее освоить произношение, пополнить словарный запас иностранной лексикой (неформальная лексика особенно привлекает внимание учащихся), развить навыки аудирования и говорения.

Возможность целесообразной организации работы с видеоматериалом. Преподаватель самостоятельно может выбрать продолжительность видеоматериала, количество просмотров и стоп-кадров в соответствии с поставленными целями и задачами занятия.

Возможность применения разнообразных частей видеоматериала. Использовать на уроке видеоматериал целиком или только разобрать с обучающимися его компоненты определяет преподаватель в зависимости от целевого назначения. Применение на уроках аутентичных видеоматериалов помогает формировать у учащихся коммуникативно-речевые способности (совершать информационный поиск, подбирать ключевые слова, идентифицировать тематику, записывать важную информацию, комментировать ее и пр.).

Применение на уроках иностранного языка аутентичных видеоматериалов помогает пробудить у учащихся познавательную активность (обучающиеся

узнают новые сведения о стране изучаемого языка из видеоматериалов), обучающиеся понимают, что они добывают информацию из источника, которым пользуются непосредственно носители языка. Это повышает практическую ценность владения иностранным языком.

Использование преподавателем аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка позволяет погрузить обучающихся в иноязычную среду, познакомить их с ситуациями повседневной жизни другой страны, с ее обычаями, традициями, ценностями, проблемами и т.д. [2, с. 28].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что применение на занятиях иностранного языка аутентичных видеоматериалов способствует созданию благоприятной атмосферы для формирования коммуникативных навыков обучающихся, имитации погружения в иноязычную речевую среду, обеспечению продуктивности и вовлеченности обучающихся, развитию разнообразных видов коммуникативной деятельности. Аутентичные видеоматериалы можно и нужно использовать на уроках иностранного языка, с их помощью преподаватель способен повысить эффективность занятий, ускорить и облегчить процесс освоения чужого языка, сделать обучение приятным и комфортным для обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 237 с.
2. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990. 76 с.
3. Богомолов А. Н. Работа с аутентичными телевизионными материалами на уроках РКИ (средний и продвинутый этапы обучения). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dist-learn.ru/?id=publications>
4. Григоренко С. Е., Сагалаева И. В., Фисунова Н. В. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в вузе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-video-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze>.
5. Коряжкина О. В. Опыт использования видеоресурсов на уроках английского языка в техническом вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. № 204. С. 54–65.
6. Носонович, Е. В., Мильруд, Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе, 1999. № 2. С. 6–12.

Глава 16. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

А. В. Яблоков, Е. П. Ильчинская
Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор

Английские идиомы, фразеологические обороты, пословицы и поговорки могут быть легко связаны со знакомыми частями речи (с существительными, с наречиями, прилагательными). Одни пословицы и поговорки употребляются как наречия, другие – как прилагательные, к примеру, *green with envy* (позеленевший от ярости). Но таких пословиц и поговорок мало, которые характеризовали бы ту или иную часть речи.

Многие пословицы и поговорки свободно переводятся на русский язык: *all is fair in love and war* – в любви и на войне все средства хороши; другие нужно объяснять, так как они не имеют ничего общего с русскими выражениями, хотя можно иногда догадаться, что же англичане хотят сказать. Например, наиболее распространенная поговорка *murder will out*, что по-русски звучит, как «шила в мешке не утаишь». Или еще такой пример: *you may whistle for it* (что с воза упало, то пропало).

Как видим, пословицы и поговорки можно классифицировать следующим образом [4]:

- 1) английские пословицы и поговорки, которые дословно переводятся на русский язык, т.е. английский вариант полностью соответствует русскому;
- 2) английские пословицы и поговорки, которые частично переводятся на русский язык, т.е. английский вариант немного отличается от русского;
- 3) английские пословицы и поговорки, которые переводятся на русский язык абсолютно по-другому, т.е. английский вариант не соответствует русскому.

Особенность появления пословиц и поговорок в том, что они возникли благодаря традициям, обычаям и поверьям английского народа, а также в том, что они были созданы на основе различных событий и фактов английской истории. В целом пословицы и поговорки в английском языке, также как и в

других языках, – это продукт деятельности нации, проявление ее мудрости и лингвистического чутья.

По происхождению пословицы делятся на [2]: исконно английские; заимствованные из литературных источников; заимствованные из иностранных языков.

Пословицы и поговорки, связанные с поверьями: *a black sheep* «паршивая овца», «позор в семье» (по старому поверью, черная овца отмечена печатью дьявола). Обороты *hide one's head in the sand* «прятать голову и думать, что тебя не видят», «стремление уйти от действительности, не замечать ее» отражают средневековое мнение о поведении испуганного страуса.

Появление некоторых фразеологизмов в ряде стран было связано с астрологическими заблуждениями. Лжеученые астрологи утверждали, что расположение небесных светил влияет на судьбу человека: *be born under a lucky star* «родиться под счастливой звездой»; *believe in one's star* «верить в свою звезду, в свою судьбу»; *curse one's stars* «проклинать свою судьбу»; *the stars were against it* «сама судьба была против этого».

Пословицы и поговорки, взятые из сказок и басен: *fortunate's purse* «неистоцимый кошелек»; из средневековых басен взяты выражения *the whole bag of tricks* «весь арсенал уловок, хитростей».

Пословицы и поговорки, связанные с преданиями: *have kissed the Blarney stone* «быть льстецом» (по преданию, каждый, поцеловавший камень, находящийся в замке Бларни в Ирландии, получал дар льстивой речи); *a peeping* «чересчур любопытный человек».

Пословицы и поговорки, связанные с историческими фактами: *as well be hanged for a sheep as for a lamb* «если тебе суждено быть повешенным за овцу, то почему бы тебе заодно не украсть и ягненка».

Пословицы и поговорки морского происхождения [5]: *a great ship asks deep waters* «большому кораблю – большое плавание»; *any port in a storm* «в бурю любая гавань хороша»; *between wind and water* «не в бровь, а в глаз»; *trim one's sails to the wind* «держат нос по ветру», «знать, откуда ветер дует».

Многие английские пословицы и поговорки имеют литературное происхождение, из Библии. Пословицы, взятые из Библии – это еще один вид заимствований, т.к. Библия была переведена с иврита, и ее мудрые фразы отражают мысли древнееврейского общества. Приведем несколько образцов широко распространенных библеизмов. Библейские аналоги некоторых из этих оборотов используются и в русском языке: *can the leopard change his spots?* «разве может леопард сменить свою пятнистую шкуру?» (ср. «горбатого могила исправит»); *the prodigal son* «блудный сын».

В давние времена Библию читали очень широко, так что многие из ее фраз стали частью общественной мысли до такой степени, что немногие сейчас догадываются о библейском происхождении тех или иных пословиц. Тем не менее, многие английские пословицы полностью взяты из Священного Писания, например: *to bear one's cross*; *to worship the golden calf*.

Рассмотрим также не менее известные шекспиризмы. Шекспир, без сомнения, стоит на втором месте после Библии по числу цитат, используемых в качестве английских пословиц.

По новейшим данным, их количество составляет 105. Никто не может быть уверен в том, какие из приписываемых Шекспиру пословиц действительно являются его творениями, а какие взяты в той или иной форме из устной традиции. Ученые до сих пор продолжают находить существовавшие еще до Шекспира пословицы, ставшие затем строками его произведений.

Многие «шекспировские» пословицы в английском языке сохранили свою первоначальную форму, например: *to be or not to be*. Другие являются адаптацией его высказываний, например: *sweets to the sweet*.

Таким образом, пословицы обладают динамичностью и находятся в постоянном движении. К ним постоянно добавляются устаревшие высказывания. Часто употребляемые идиоматические обороты, похожие на пословицы, необходимо отделять от самих пословиц: *to cry for the moon* – один из таких оборотов. Сами по себе они не дают никаких советов и не содержат

предостережений, поэтому не являются пословицами. Но их легко можно обратить в пословицу, придав форму совета.

Распространение некоторых фразеологизмов, существовавших до Шекспира, связано с популярностью его произведений. К таким оборотам относятся, например [3]: *better a witty fool than a foolish wit* (лучше умный дурак, чем глупый мудрец); *salad days* (пора юношеской неопытности); *something is rotten in the slate of Denmark (Hamlet)* («подгнило что-то в датском королевстве»).

Пословицы и поговорки – это материал, который необходимо использовать в обучении. Любой курс английского языка не обходится без них. Известно, что еще в десятом столетии пословицы использовались в Англии как один из методов изучения латыни.

Как следует из практики, использование пословиц и поговорок преподавателями английского языка способствуют лучшему усвоению этого предмета, расширяет знания о языке, словарный запас и особенности его функционирования. А к тому же является дополнительным источником знаний о различных странах и народностях.

Очень важный фактор в изучении английского языка - это произношение. Формирование навыков произношения с первых уроков должно идти в условиях общения. То есть ученики должны пользоваться идиомами, пословицами и поговорками сразу, а не изучать остальное, чтобы использовать их в речи.

Как раз именно пословицы и поговорки позволяют сформировать настоящее общение. Кроме того, с ними можно творчески подойти к изучению уроков. Пословицы и поговорки быстро и легко запоминаются. Их запоминание облегчается разными ритмикой, созвучиями, рифмами. Пословицы и поговорки могут использоваться при введении нового фонетического явления, при выполнении упражнений на закрепление нового фонетического материала и при его повторении, во время фонетических зарядок [2].

Лексическая насыщенность пословиц и поговорок позволяет использовать их не только при объяснении и активизации многих грамматических явлений, но и для обогащения словарного запаса. Пословицы и поговорки можно

использовать в упражнениях по развитию речи, в которых они используются в качестве стимула. Одну и ту же поговорку или пословицу можно переводить по-разному [1].

Использование пословиц и поговорок на уроках иностранного языка развивает творческую инициативу учащихся через подготовленную и неподготовленную речь. Знание английских пословиц и поговорок обогащает словарный запас учащихся, помогает им усвоить своеобразный строй языка, развивает память, приобщает к народной мудрости. В некоторых образных предложениях, содержащих законченную мысль, обычно легче запоминаются новые слова. Таким образом, звучание пословиц и поговорок не только развивает память учащегося, но и позволяет научиться адекватно отбирать лексические единицы и развивает эмоциональную выразительность речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Практикум по фразеологии современного английского языка. Пособие для студентов пединститутов (на английском языке). М.: Инфра-М, 2020. 75 с.
2. *Васильева Л. М.* Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения. М.: Просвещение, 2020. 51 с.
3. *Измайлов В. А.* Сборник английских загадок, пословиц, поговорок. М.: Феникс, 2021. 68 с.
4. *Рыбникова М. А.* Русские пословицы и поговорки. М.: Издательство Академия, 2020. 74 с.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

1. *Берг Н. А., Дегтярева Н. А.* Деловая игра как средство познавательной деятельности // Вестник Уральского института экономики, управления и права, 2016. № 4. С. 60–67.
2. *Васильева А. В.* К вопросу изучения личностного потенциала, его структуры и роли // Человек и образование. 2016. № 2 (47). С. 128–133.
3. *Витлин Ж. Л.* Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностраный язык в школе. 1999. № 1. С. 21–26.
4. *Глухова Ю. Н.* Перспективы использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 10 (28). С. 61–63.
5. *Евстигнеев М. Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 2–9.
6. *Евстигнеева И. А.* Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 17–21.
7. *Еловская С. В.* Развитие критического мышления на уроках иностранного языка // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. науч. ст. / Отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2018. С. 27–30.
8. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
9. *Кроповицкий О. В.* Психология подростка. Тренинг личностного роста: учеб. пособие. М., 2001. 128 с.
10. *Лазарев В. С.* Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307.
11. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2009. 478 с.
12. Мотивационный тренинг. Практикум: учебное пособие для вузов / Сост. Балыкина О. С., Ерохина Н.М., Петухова Л. П. Брянск, 2015. 100 с.
13. *Потемкин В. К.* Развитие личности как основание для достижения поставленных целей в профессиональной деятельности // Социология и право. 2017. 4 (38). С. 20–27.
14. *Aytunga O., Ozge Bahar H.* The Importance of Using Authentic Materials in Prospective Foreign Language Teacher Training // Journal of Social Sciences. 2018. V. 5 P. 328–336.
15. *Маторкина Л. С.* Применение аутентичных видеоматериалов в качестве средства обучения говорению на иностранном языке // Молодой ученый. 2022. № 46 (441). С. 120–121.
16. *Качалов Н. А.* Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 291. С. 221–227.
17. *Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М.* Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие для студентов филологических

специальностей высших педагогических учебных заведений. М.: Академия ИЦ, 2014. 259 с.

18. *Писаренко В. И.* Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2015. № 1. С. 77–83.

19. *Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е.* Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С. 147–157.

20. *Соколова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2018. 271 с.

21. *Барсуков И. Н.* Методика обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2022. № 36(431). С. 190–192.

22. *Будникова А. С., Грудинкин В. В., Губарев Н. А.* Обучение английскому языку: зарубежный опыт // Будущее науки-2021: Сборник научных статей 9-й Международной молодежной научной конференции: в 6-ти томах, Курск, 21–22 апреля 2021 года / Отв. редактор А. А. Горохов. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. С. 306–308.

23. *Буковский С. Л.* История методов обучения иностранным языкам в схемах и таблицах. М.: Прометей, 2021. 214 с.

24. *Иванова Л. Ф.* Актуальные проблемы преподавания учебного предмета «Иностранный язык» в 2022/2023 учебном году: метод. рекомендации. Казань: ИРО РТ, 2022. 76 с.

25. *Татарницева С. Н.* Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: электронное учебное пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2021. 246 с.

26. *Трубицина О. И.* Методика обучения иностранному языку: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 384 с.

27. *Щукин А. Н., Буковский С. Л.* История методов обучения иностранным языкам в схемах и таблицах. Иллюстративно-графический курс. М.: Издательство «Юрайт», 2021. 216 с.

28. *Бочкарева Л. В.* Аналитико-синтетическая мета-компетентность и ее роль в формировании профессиональной компетентности специалистов технического профиля // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 33–33.

29. *Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н.* Поликультурное образовательное пространство как среда обеспечения социально-педагогической безопасности молодежи // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 236–240.

30. *Егорова Ю. А.* Метакомпетентность целеполагания студента вуза как субъекта деятельности «личность-социум»: суть, структура // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2(51). С. 165–170.

31. *Зимняя И. А.* Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Екатеринбург: СВ-96, 2012. С. 64–75.

32. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
33. *Орехова Е. Я.* От Гольбаха до Гугла, или как нам обустроить наше университетское многоязычное поликультурное образование? // Terra autonoma: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе: монография. М., 2022.
34. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: ЛитРес, 2002. 260 с.
35. *Садыков Т. С., Хмель Н. Д.* О проблемах развития образования // Вестник КазНПУ им. Абая. 2002. Т. 1. № 1. С. 3–9.
36. *Тарева Е. Г.* Системообразующая функция учебной компетенции в лингводидактической модели иноязычной коммуникативной компетенции // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы. Сборник научных статей. М., 2021.
37. *Фролов Ю. В., Сарышев Р. В.* Применение информационной системы сбалансированных показателей в процессах управления образовательными комплексами // Экономика образования. 2015. № 6. С. 27–42.
38. *Хуторская Л. Н., Хуторской А. В.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник Института образования человека. 2015. № 2. С. 16–24.
39. *Perkins D. N., Salomon G.* Transfer and teaching thinking // Thinking: The second international conference. Abingdon: Routledge, 2018. P. 285–303.
40. *Бережных Н. Ю., Новолодская Н. С.* Виды и формы контроля на занятиях по иностранному языку в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-3.
41. *Брейгина М. Е.* Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ. М.: Высш. школа, 1979. 63 с.
42. *Еремеева О. В.* Процесс обучения иностранному языку: принципы отбора невербальных средств коммуникации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 53–57.
43. *Звонников В. И., Чельшкова М. Б.* Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2007. 224 с.
44. *Цветкова З. М.* Некоторые вопросы контроля и учета // Иностранные языки в школе. 2011. № 4. С. 3–8.
45. *Шамов А. Н.* Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во ИГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2012.
46. *Brumfit C.* Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
47. *Richards J. C., Rodgers T.* Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. New York: Cambridge University Press, 2001.

48. *Skehan P.* Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis and D. Willis (eds). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 1996.

49. *Van E. J., Alexander L. G.* *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon, 1980.

50. *Авиденко А. В.* Инфографика как альтернативный способ подачи информации // Университетские чтения – 2016: сборник трудов конференции. Пятигорск, 2016. С. 58–62.

51. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

52. *Гилберт Дж. К.* Визуализация в обучении науке. М.: Спрингер Сайенс&Бизнес Медиа, 2006. 346 с.

53. *Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В., Герасимова И. Н.* Инфографика как способ визуализации учебной информации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2014/14302.htm>

54. *Изотова Н. В.* Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 70–73.

55. Инфографика о путешествиях – 8 игнорируемых советов для выживания в путешествии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infographicnow.com/travel/travel-infographic-8-ignored-survival-travel-tips/>

56. Инфографики о путешествиях. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.pinterest.co.kr/piktochart/travel-infographics/>

57. *Кондратенко О. А.* Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 84–88.

58. *Сырина Т. А.* Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-suschnostponyatiya-i-ego-rol-v-obuchenii-yazyku>

59. *Барышникова Ю. В., Хайсарова Г. З.* Психологические предпосылки использования активных методов форм обучения иностранному языку на младшем этапе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [URL:https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32264488](https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32264488)

60. *Климбей Л. А.* Использование активных методов для успешной социализации ребенка // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее: сборник статей XX Международной научно-практической конференции. Пенза, 2019. С. 216–218.

61. *Кретова Л. Н., Чернозипунникова Д. А.* Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 38–45.

62. *Лабунская Т. А.* Применение юмора в социально-психологическом тренинге, направленном на групповой сплоченности // Гуманитарный научный журнал. 2018. № 1. С. 34.

63. *Пугачевский О. О.* Психологические основы организации активного обучения в системе повышения квалификации педагогических работников. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9228139>
64. *Салынская Т. В., Макеева Н. А.* Влияние активных методов обучения на личностный рост учащихся на разных ступенях обучения // *Современные тенденции развития науки и технологий.* 2017. № 1-8. С. 129–132.
65. *Шлома А. В.* Активные методы обучения как педагогическое условие формирования коммуникативной компетентности студентов // *Вестник науки и образования.* 2020. № 25(103). Часть 1. С. 63–66.
66. *Стиваковская Г. И.* Игры в обучении иностранному языку. М., 2009.
67. *Лапашина Л. В.* Игровые методы в обучении иностранным языкам. М., 2016.
68. *Деркач М. А.* Игры и упражнения для обучения иностранным языкам. М., 2017.
69. *Клюкин А. С.* Игры и соревнования в обучении английскому языку. М., 2012.
70. *Дворянчикова Е. А.* Игры в обучении английскому языку в начальной школе. М., 2015.
71. *Алхазшвили А. А.* Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке: учебное пособие для языковых вузов и факультетов. Тбилиси: Ганатлеба, 1984. 224 с.
72. *Андреев А. А.* Введение в Интернет-образование. М.: Логос, 2013. 77 с.
73. *Андресен Б.* ИКТ и мультимедиа в образовании. М.: Дрофа, 2014. 221 с.
74. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // *Изучение мотивации поведения детей и подростков.* М.: Педагогика, 1972. С. 30–57.
75. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997. 224 с.
76. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
77. *Голованова Е. В.* Цифровые инструменты. М.: Изд-во Синергия, 2018.
78. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
79. *Мансурова А. А.* Роль информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранного языка в школе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016. № 12(66). С. 204–206.
80. *Сарычева Л. В.* Особенности преподавания иностранного языка в условиях новой парадигмы образования: учебное пособие. М.: МГОУ, 2014. 160 с.
81. *Семенова Ю. И.* Использование мультимедийных программ в обучении английскому языку в средней школе // *Актуальные проблемы современного иноязычного образования.* 2016. № 3. 14 с.

82. *Астафьева О. Н.* Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества. [Электронный ресурс]. URL: <http://gigabaza.ru/doc/86387.html>

83. *Калентьева И. Н.* Использование ИКТ на уроках английского языка как способ повышения мотивации обучающихся в средней школе // Педагогика: традиции и инновации: Материалы X Международной научной конференции (г. Казань, декабрь 2018 г.). Казань: Молодой ученый, 2018. С. 71–73.

84. Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Московской области, СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», 2006–2023 гг. [Электронный ресурс]. URL: <https://50.rospotrebnadzor.ru/290>

85. *Кудряшова А. Н.* Фонетика английского языка. Pronunciation peculiarities: теория и практика: учебное пособие. Ростов-на-Дону, Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021.

86. *Терещенко Ю. А.* Практическая фонетика английского языка: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование, 2021.

87. *Пескова И. М., Палаева Л. И., Забенькина Е. О.* Практическая фонетика английского языка: просто о сложном: учебное пособие. М.: Московский педагогический государственный университет, 2021.

88. Практическая фонетика английского языка. Ч. 1. Практикум / Сост. Н. Л. Гончарова. Ставрополь, 2017.

89. *Бороздина Г. В.* Психология делового общения. М.: ИНФРА-М, 2008.

90. *Бредемайер К.* Искусство словесной атаки. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.

91. *Панфилова А. П.* Игровое моделирование в деятельности педагога. М.: Академия, 2005.

92. *Петров А. В.* Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. СПб.: Речь, 2005.

93. Дебаты: учебно-методический комплект. М.: Изд-во «Бонфи», 2001. 296 с.

94. *Кибальченко И. А., Забалуева А. И.* Учебно-познавательная компетентность как фактор формирования профессиональной компетентности студентов. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26243>

95. *Бондарев М. Г.* Использование инфографики как инструмента визуализации учебного текста в рамках курса «Иностранный язык для специальных целей» // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2012. № 3(10). С. 60–66.

96. *Писаренко В. И.* Использование технических средств обучения иностранным языкам // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Технические науки. 2006. № 2(134). С. 104–107.

97. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 608 с.

98. *Ахманова О. С.* Принципы и методы лингвистического исследования. М., 1969. 184 с.
99. *Белунова Н. И.* Дружеское письмо в функционально-стилистическом аспекте // Русский язык в школе. 2000. № 1. С. 75–78.
100. *Винокур Г. О.* О языке художественной литературы. М., 1991. 448 с.
101. *Гальперин И. Р.* О понятиях «стиль» и «стилистика» // Вопросы языкознания. 1973. № 3. С. 14–25.
102. *Гвоздев А. И.* Очерки по стилистике русского языка. М., 1965. 408 с.
103. *Григорьева О. Н.* Стилистика русского языка: учебное пособие для иностранцев. М., 2000. 164 с.
104. *Земская Е. А.* Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М., 1979. 240 с.
105. *Квятковский А. П.* Поэтический словарь. М., 1966. 375 с.
106. *Ковалева Н. А.* Русское частное письмо XIX века. Коммуникация. Жанр. Речевая структура. М., 2001. 284 с.
107. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Ивановой, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. М., 2003. 840 с.
108. *Лешутина И. А.* Русская разговорная речь (лексика) в «почтовой прозе» первой трети XIX столетия. М., 2003. 126 с.
109. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. Ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева. М., 1987. 752 с.
110. *Нижникова Л. В.* Письмо как тип текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1991. 17 с.
111. *Паустовский К. Г.* Собрание сочинений: в 9 т. Письма: 9 т. М., 1981–1986.
112. *Протопопова О. В.* Эпистолярный стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка, 2003 С. 631–634.
113. *Реформатский А. А.* Введение в языкознание. М., 2003. 432 с.
114. *Розенталь Д. Э.* Практическая стилистика русского языка. М., 1987. 402 с.
115. *Седова О. Н.* Эпистолярный стиль в системе функциональных стилей русского языка: научные доклады высшей школы // Филологические науки. 1985. № 6. С. 57–62.
116. *Тынянов Ю. Н.* Литературный факт. М., 1993. 319 с.
117. *Герасименко Т. Л., Грубин И. В., Гулая Т. М., Жидкова О. Н., Романова С. А.* Развитие языковой компетенции у студентов неязыкового вуза с помощью смарттехнологий // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2013. № 1. С. 3–6.
118. *Герасименко Т. Л., Грубин И. В., Гулая Т. М., Жидкова О. Н., Романова С. А.* Smart-технологии (вебинар и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2012. № 5. С. 9–12.

119. *Головина Н. В.* Значение социокультурного аспекта при обучении иностранным языкам в условиях интеграции культур // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2014. № 3-2 (33). С. 56–58.
120. *Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 237 с.
121. *Арутюнов А. Р.* Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990. 76 с.
122. *Богомолов А. Н.* Работа с аутентичными телевизионными материалами на уроках РКИ (средний и продвинутый этапы обучения). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dist-learn.ru/?id=publications>
123. *Григоренко С. Е., Сагалаева И. В., Фисунова Н. В.* Использование видео в процессе обучения иностранному языку в вузе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-video-v-protse-objucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze>.
124. *Коряжкина О. В.* Опыт использования видеоресурсов на уроках английского языка в техническом вузе // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена,* 2022. № 204. С. 54–65.
125. *Носонович, Е. В., Мильруд, Р. П.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста // *Иностранные языки в школе,* 1999. № 2. С. 6–12.
126. Практикум по фразеологии современного английского языка. Пособие для студентов пединститутов (на английском языке). М.: Инфра-М, 2020. 75 с.
127. *Васильева Л. М.* Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения. М.: Просвещение, 2020. 51 с.
128. *Измайлов В. А.* Сборник английских загадок, пословиц, поговорок. М.: Феникс, 2021. 68 с.
129. *Рыбникова М. А.* Русские пословицы и поговорки. М.: Издательство Академия, 2020. 74 с.

Об авторах

Анисимова А. А. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Барабихина А. В. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Биенышева О. А. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Бондаренко К. С. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Бушуева Е. В. – старший преподаватель кафедры иностранных языков и речевой коммуникации ГГУ

Бырдина Е. В. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Ильчинская Е. П. – заведующий кафедрой иностранных языков и речевой коммуникации ГГУ

Кузина О. В. – доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации ГГУ

Левченко П. А. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Макарова Е. А. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Меркулова Н. А. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Мясникова А. И. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Огнивов Г. К. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Степанова А. А. – доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации ГГУ

Сулицкая Е. В. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Юнусова Ю. Р. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ

Яблоков А. В. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ