

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

***Сборник материалов
научно-практической конференции***

© ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского», 2019

ISBN 978-5-7779-2433-9



2019

УДК 37.016:811
ББК 81.2-9я43я05
Н766

Рецензенты:

канд. филол. наук, доцент каф. английской филологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского
Н.И. Гацура;
канд. филол. наук, доцент каф. иностранных языков ОмГАУ им. П.А. Столыпина
Е.В. Новикова

Ответственный редактор

канд. филол. наук, доцент каф. английского языка ОмГУ им. Ф.М. Достоевского
С.М. Богатова

Н766 **Новые технологии в обучении иностранным языкам** [Электронный ресурс] : сборник материалов научно-практической конференции / [отв. ред. С. М. Богатова]. – Электрон. текстовые дан. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см.

ISBN 978-5-7779-2433-9

Представлены публикации, подготовленные по материалам докладов на научно-практической конференции «Новые технологии в обучении иностранным языкам». Освещаются актуальные вопросы использования инноваций в обучении иностранным языкам.

Для студентов, аспирантов, преподавателей вузов и учителей школ, а также всех интересующихся вопросами обучения иностранным языкам в школе, ссузах и вузах.

УДК 37.016:811
ББК 81.2-9я43я05

Текстовое электронное издание

Самостоятельное электронное издание

Минимальные системные требования:
процессор с частотой 1,3 ГГц или выше; ОЗУ 512 Мб;
Microsoft Windows XP/Vista/7/8/10; Adobe Acrobat Reader 8.0 и выше;
CD-ROM; мышь

Издается в соответствии с оригиналом,
предоставленным редакционной коллегией

Технический редактор *М.В. Быкова*

Дата выпуска: 28.11.2019.

1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.

Тираж 12 копий. Объем 2,3 Мб.

Издательство
Омского государственного университета
им. Ф.М. Достоевского
644077, г. Омск, пр. Мира, 55а
тел.: 8(3812) 67-32-55, 64-30-61, 64-13-07

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	8
------------------	---

Хансен Д.П. Из опыта совместного преподавания с носителем языка.....	11
--	----

СЕКЦИЯ 1. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Абинова Н.М., Закотнова П.В. Использование образовательной платформы Эдmodo для развития умений письменной речи в школе (английский язык, средний этап)	16
---	----

Гробман М.В., Закотнова П.В. Использование подкастов при обучении аудированию на английском языке.....	21
--	----

Давлетшина Э.М., Архипов И.Б. Использование виртуальной интерактивной доски Padlet для формирования коммуникативных универсальных учебных действий при обучении иностранному языку	27
--	----

Кучакова В.К., Дворжец О.С. Обучение идиоматичности английской речи на базе учебно-методических комплексов по английскому языку и онлайн-платформы englishpatient.org	31
---	----

Леонов С.А., Осипчук О.С. Развитие иноязычных лексических навыков в условиях дистанционного обучения	36
--	----

Цапина Е.Е., Мещерякова Л.В. Самостоятельная работа школьников при изучении грамматической стороны французской речи с использованием мультимедийных приложений.....	41
---	----

Угрюмова О.С., Дворжец О.С. Формирование умений диалогической речи на уроках английского языка в школе	47
--	----

Широкоград Н.Н., Рассада С.А. Формирование социокультурной компетенции в процессе аудирования: практический аспект (5–9-е классы)	51
---	----

СЕКЦИЯ 2. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Бурлак Ю.В., Рассада С.А. Организация соизучения иностранного языка и иноязычной культуры на основе учебно-речевых ситуаций страноведческой направленности	57
--	----

Васильев В.А. Экспрессивность в дискурсе Дональда Трампа как средство формирования познавательного интереса при обучении английскому языку на старшем этапе	63
---	----

<i>Гузеева Е.К., Закотнова П.В.</i> Дидактические возможности комиксов при обучении англоязычному чтению на начальном этапе.....	67
<i>Косбарт И.А., Некрасова Т.В.</i> Task based learning как эффективное средство изучения иностранного языка курсантами	72
<i>Кудашова М.А., Рассада С.А.</i> Оптимизация процесса развития речевой компетенции учащихся старших классов: практический аспект	78
<i>Маштакова Д.В., Соловьёв Д.Н.</i> Методика использования приемов развития критического мышления при обучении чтению в основной школе.....	83
<i>Огнева В.С., Дворжец О.С.</i> Разработка заданий по аудированию как средства формирования иноязычной культуры младших школьников.....	87
<i>Седышева М.Ю., Рассада С.А.</i> Формирование иноязычной речевой компетенции учащихся (средний этап): практический аспект	91

СЕКЦИЯ 3. ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

<i>Бондаренко Е.А., Архипов И.Б.</i> Формирование грамматических навыков на основе системно-деятельностного подхода.....	96
<i>Корбан О.А., Архипов И.Б.</i> Обучение иностранному языку дошкольников: теоретические аспекты	100
<i>Беспрозванная А.А., Рассада С.А.</i> Средства формирования дискурсивной компетенции у учащихся старших классов (английский язык).....	104
<i>Косуха В.В., Голерова С.Н.</i> Дидактические игры как средство активизации грамматических навыков и умений на уроке английского языка.....	109
<i>Кривошей К.О., Моисеенко Л.Н.</i> Текст как средство формирования лингвистической компетенции на занятиях по иностранному языку.....	114
<i>Майер Е.В., Рассада С.А.</i> Роль опор при обучении монологической речи учащихся на среднем этапе	119
<i>Самойленко О.В., Архипов И.Б.</i> Учет индивидуальных особенностей восприятия при формировании лексических навыков на среднем этапе обучения английскому языку	124
<i>Станчак А.А., Рассада С.А.</i> Обучение иноязычному говорению на основе учебно-речевых ситуаций	129

CONTENTS

INTRODUCTION	8
---------------------------	----------

<i>Hansen J.P.</i> Team-teaching with a native speaker	11
--	----

SECTION 1. INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

<i>Abinova N.M., Zakotnova P.V.</i> Using the educational platform Edmodo while teaching writing skills to schoolchildren (grades 5-9).....	16
---	----

<i>Grobman M.V., Zakotnova P.V.</i> Using podcasts while teaching listening in English	21
---	----

<i>Davletshina E.M., Arkhipov I.B.</i> Using virtual interactive board Padlet for the formation of communicative universal educational activities in FLT	27
--	----

<i>Kuchakova V.K., Dvorzhets O.S.</i> Training the idiomaticity of English speech on the basis of teaching materials and online platform englishpatient.org	31
---	----

<i>Leonov S.A., Osipchuk O.S.</i> Development of foreign language lexical skills in context of distance teaching.....	36
---	----

<i>Tsapina E.E., Mescheryakova L.V.</i> Independent work of schoolchildren in studying the grammatical side of the French speech with the use of multimedia applications	41
--	----

<i>Ugryumova O.S., Dvorzhets O.S.</i> Developing dialogue skills during English lessons at school	47
---	----

<i>Shirokorad N.N., Rassada S.A.</i> Formation of sociocultural competence through listening process: practical aspect (grades 5-9)	51
---	----

SECTION 2. TEACHING FOREIGN LANGUAGES: TRADITIONS AND INNOVATION

<i>Burlak I.V., Rassada S.A.</i> Organisation of co-learning of a foreign language and foreign language culture on the basis of educational and speech situations of country-specific orientation	57
---	----

<i>Vasylyev V.A.</i> Expressiveness in the discourse of Donald Trump as a means of forming cognitive interest in teaching senior pupils the English language	63
--	----

<i>Guzeeva E.K., Zakotnova P.V.</i> Didactic capacity of comics in teaching reading in English to beginners	67
---	----

<i>Kosbart I.A., Nekrasova T.V.</i> Task based learning as an effective means of learning a foreign language by cadets	72
--	----

<i>Kudashova M.A., Rassada S.A.</i> Optimization of the process of speech competence development of senior students: practical aspect	78
<i>Mashtakova D.V., Solovyev D.N.</i> Methods of applying exercises of critical thinking development to teaching reading.....	83
<i>Ogneva V.S., Dvorzhets O.S.</i> Development of listening tasks as a means of forming foreign language culture of younger schoolchildren	87
<i>Sedysheva M.Y., Rassada S.A.</i> The formation of students' speech competence (middle school): practical aspect.....	91

SECTION 3. TECHNOLOGIES FOR THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE 3RD GENERATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

<i>Bondarenko E.A., Arkhipov I.B.</i> Grammar skills formation on the basis of system-activity approach	96
<i>Korban O.A., Arkhipov I.B.</i> Theoretical aspects of foreign language teaching to preschool children	100
<i>Besprozvannaya A.A., Rassada S.A.</i> Means of forming high school students' discursive competence in the English language	104
<i>Kosuha V.V., Golerova S.N.</i> Didactic games as a means of enhancing grammar skills and abilities in English lessons.....	109
<i>Krivoshey K.O., Moiseenko L.N.</i> Text as a means of the formation of linguistic competence in a foreign language class.....	114
<i>Mayer E.V., Rassada S.A.</i> The role of aids in the teaching monologue to secondary school students.....	119
<i>Samoylenko O.V., Arkhipov I.B.</i> Consideration of middle school English learners' perceptive modality in lexical skills formation	124
<i>Stanchak A.A., Rassada S.A.</i> Teaching foreign language speaking on the basis of educational and speech situations	129

ПРЕДИСЛОВИЕ

INTRODUCTION

Научно-практическая конференция «Новые технологии в обучении иностранным языкам» традиционно проводилась под эгидой факультета иностранных языков ОмГУ и ассоциации преподавателей английского языка вузов г. Омска OMSKELTA. Сообщество преподавателей иностранных языков, бакалавров и магистрантов специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков» еще раз проявило себя как среда, в которой можно познакомиться с направлениями и результатами научно-исследовательской деятельности; студенты получили возможность сделать первые шаги в науке, что свидетельствуют о том, что конференция успешно выполняет свою миссию.

За годы своего существования конференция имела статус межвузовской, городской и региональной (с участием Новосибирского государственного технического университета, Красноярского краевого института повышения квалификации профессиональной переподготовки работников образования (2010 г.), Красноярского педколледжа № 1 им. М. Горького (2010 и 2012 гг.), факультета инновационных технологий Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (2011, 2012 гг.). В 2013 году конференция стала международной благодаря дистанционному участию в ней наших коллег из США (University of Texas at Arlington, Drake University, University of Iowa). В 2014 году международный статус конференции обеспечило участие в ней представителя Canadian College of English Language Милы Луговской (Ванкувер, Канада) по ВКС, а также очных выступлений стипендиата Fulbright Арика Бураковского (США), участника программы академического обмена Луиса Гранадоса (Мексика) и выпускницы ФИЯ ОмГУ, ныне живущей и работающей в Лондоне (Великобритания), Татьяны Понкратьевой. В 2015 году конференция приобрела новый статус: она объединила не только студентов факультета иностранных языков ОмГУ и студентов факультета иностранных языков ОмГПУ, но и преподавателей различных вузов г. Омска, в том числе членов ассоциации OMSKELTA. В 2017 году студенты имели возможность принять участие в мастер-классе одного из лучших учителей иностранного языка г. Омска Н.В. Пименовой, учителя английского языка высшей категории МОЦРО 117. В 2018 году в конференции приняли участие

стажер кафедры английского языка ОмГПУ, стипендиат Фулбрайт (США) Николас Бадд Фентон и студентка университета Северной Аризоны (США) Скайлар Ремпфер, а также магистранты из института международного образования МГПУ (Москва). В 2019 году особым гостем конференции выступила специалист офиса английского языка американского посольства в Москве Rachel Koch (Senior English Language Fellow, Посольство США в Российской Федерации, офис английского языка).

Целью научно-практической конференции является, прежде всего, обмен опытом научного исследования в области лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации между преподавателями и студентами вузов г. Омска и других регионов России и демонстрация широкому кругу заинтересованных лиц профессиональных находок в области новых технологий обучения ИЯ. Кроме того, студенты – участники конференции получают ценный опыт публичного выступления, что особенно актуально в связи с предстоящей им защитой выпускных квалификационных работ. На нынешней конференции встретились преподаватели иностранных языков, студенты и их научные руководители из учебных заведений, между которыми установились давние партнерские отношения, что позволило сопоставить разные точки зрения на место новых технологий в процессе изучения и обучения иностранным языкам; доклады сопровождалось множеством вопросов, некоторые положения стали предметом оживленной дискуссии. Организаторы конференции докладчики и научные руководители докладов особо отметили тот факт, что удалось создать площадку для обсуждения проблем методики преподавания иностранных языков молодыми специалистами, что особенно важно для создания у них мотивации к профессиональной деятельности, осознания важности будущей профессии и своего места в современном обществе.

В этом году сборник предваряет статья нашего иностранного гостя, стипендиата программы Fulbright, Джейка Хансена, который работал весь прошедший год ассистентом кафедры английского языка ОмГУ им. Ф.М. Достоевского. Автор делится своими впечатлениями об опыте совместного преподавания как носителя языка в команде с преподавателем курса.

Следует отметить, что понятие «новые технологии» получило в материалах конференции самую широкую интерпретацию. Традиционно много работ посвящено внедрению в процесс преподавания иностранных языков информационно-коммуникационных технологий – использование образовательной платформы Эдмодо (Н.М. Абинова), подкас-

тов (М.В. Гробман), онлайн-платформы englishpatient.org (В.К. Кучакова), виртуальной интерактивной доски Padlet (Э.М. Давлетшина), мультимедийного приложения kahoot.it (Е.Е. Цапина), а также реализации дистанционного обучения с помощью программы Skype (С.А. Леонов).

Ряд исследований посвящен развитию у учащихся способности адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации посредством использования на занятиях учебно-речевых ситуаций, task based learning (А.А. Станчак, И.А. Косбарт); сравнивать приобретенный учащимися языковой опыт с имеющимся опытом в родном языке (Н.Н. Широкоград, Ю.В. Бурлак). Вопросы необходимости развития у учащихся составляющих коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка рассматриваются в работах К.О. Кривошей, Л.Н. Моисеенко, М.А. Кудашовой, М.Ю. Седышевой, А.А. Беспрозванной. Организация обучения, при котором учащиеся активно вовлекаются в процесс поиска новых знаний, решают вопросы проблемного характера отражена в статье Д.В. Маштаковой. Теоретические и практические аспекты обучения английскому языку дошкольников и младших школьников поднимаются в исследованиях О.А. Корбан и В.С. Огневой. Проблема поиска адекватных средств и способов формирования грамматических навыков и умений исследуется в работах Е.А. Бондаренко, В.В. Косухи. Традиционные, но не утратившие своей актуальности вопросы формирования у учащихся навыков диалогической и монологической речи затрагиваются в исследованиях Е.В. Майер, О.С. Угрюмовой. Участники конференции не обходят своим вниманием задачи стимулирования познавательного интереса учащихся (В.А. Васильев), учета индивидуальных особенностей восприятия при формировании лексических навыков (О.В. Самойленко), реализации дидактических возможностей комиксов (Е.К. Гузеева).

В заключение еще раз отметим, что конференция неуклонно работает на свою главную цель – повышение престижа профессии учителя иностранного языка, формирование у выпускников и молодых специалистов профессиональных интересов и желания совершенствовать свои профессиональные навыки.

Статьи данного сборника будут безусловно полезны и интересны как состоявшимся преподавателям, ведущим научно-практическую работу, так и аспирантам, магистрантам и бакалаврам, участвующим в научно-исследовательской работе и готовящимся к защите ВКР и диссертаций. Не вызывает сомнений и то, что некоторые из читателей могут войти в число авторов следующего сборника.

Д.П. Хансен
ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
jake.hansen123@gmail.com

ИЗ ОПЫТА СОВМЕСТНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ С НОСИТЕЛЕМ ЯЗЫКА

Статья представляет собой рефлексию по результатам опыта преподавания носителя языка совместно с преподавателями-практиками. Рассматриваются различные формы сотрудничества носителя языка с основным преподавателем. Выявляются наиболее эффективные формы работы.

Ключевые слова: преподавание английского языка; носитель языка; сотрудничество.

J.P. Hansen
Dostoevsky Omsk State University
jake.hansen123@gmail.com

TEAM-TEACHING WITH A NATIVE SPEAKER

This article is a reflection on the author's experience as a native speaker team teaching with professional instructors. Various forms of collaboration between the native speaker and the lead instructor are examined. The most effective forms of this method's implementation are defined.

Keywords: English as a second language; native speaker; collaboration.

С сентября 2018 года по начало июня 2019 года я работал в качестве преподавателя ассистента на факультете иностранных языков (далее – ФИЯ) в Омском государственном университете им. Ф. М. Достоевского (ОмГУ). В своей работе в ОмГУ я не вел самостоятельно никаких курсов, как обычно это делает один преподаватель. Я работал с множеством групп студентов по постоянно меняющемуся расписанию и вел свои занятия в рамках курсов, планируемых основным преподавателем, который являлся постоянным сотрудником ФИЯ ОмГУ. За это время выяснилось, насколько эффективным может быть этот метод, названный мной «совместным преподаванием», при котором ассистент, носитель иностранного языка, работает с основным преподавателем (не носителем) в традиционной практике преподавания иностранного языка, когда работа эффективно разделяется между преподавателями. В этой статье автор размышляет, насколько эффективно применение этого формата и на каком опыте основаны эти выводы.

Благодаря тому, что у носителя языка и у основного преподавателя бывают различающиеся и дополняющие друг друга навыки и умения

(у носителя свободное владение иностранным языком как родным, у основного преподавателя больше опыта преподавания и, в частности, опыта преподавания в рамках местной образовательной системы и с местными студентами), совместное преподавание дает возможность предоставлять студентам наиболее полезный формат обучения, на наш взгляд, более эффективный, чем традиционный формат реализуемый основным преподавателем без привлечения носителя языка.

В процессе работы в рамках совместного преподавания в ОмГУ применялись разные методы разделения работы между основным преподавателем и ассистентом. Проанализируем различные варианты разделения работы и оценку эффективности каждого из них и сделаем заключение об эффективности данного вида деятельности.

Есть несколько главных областей, в которых работа должна быть как-то разделена между главным преподавателем и ассистентом. Первая область – это определение общей структуры курса: какие темы будут проводиться и в каком порядке, какие экзамены студенты должны будут сдавать, постановка общих целей курса, и т. д. Вторая – это определение внутренней структуры проведения уроков, организация отдельных тем, выбор занятий для отдельных уроков. Третье – это само ведение урока, методика его проведения, и также определение того, в какой степени ассистент-преподаватель самостоятельно или совместно с основным преподавателем будет вести урок.

Теперь приступаю к собственному опыту в каждой из этих областей. Первое – определение общей структуры курса. Общие черты курсов, в преподавании которых я принимал участие, определялись почти исключительно основным преподавателем курса, то есть я, как ассистент, не оказывал почти никакого влияния в этой области. Преподаватели почти без исключения не просили меня помогать им в составлении курса и учебной программы, хотя я иногда влиял на порядок тем, которые проходили студенты. Это, конечно, логично, принимая во внимание, что я не эксперт в области методики, а только могу быть полезным, когда речь идет о самом языке. Таким образом носитель применяется в учебной программе так же, как применяется учебник, видео, презентация или любая другая форма технологии, которая может составлять часть учебного плана, но не составляет этот самый учебный план.

Хотя в организации учебной программы я почти не оказывал никакого влияния, мне часто давали полную свободу в выборе и проведении занятий для отдельных групп. В таких случаях мне только давали общую тему для урока – например, «путешествие», «экология», «здоро-

вье» и т. п. – и как именно вести эту тему (какие материалы раздавать, какие учебники использовать, какого вида занятия назначать для урока) было по моему собственному усмотрению. Однако были и исключения. Иногда мы с основным преподавателем сотрудничали в решении того, как проводить урок. Это сотрудничество принимало разные формы. Например, в этом семестре я читал серии лекций по страноведению США с второкурсниками ФИЯ. Тема каждой лекции и порядок тем были определены заранее без моего участия и уже заранее были составлены слайды с информацией, касающейся темы каждой недели. Моя задача состояла в том, чтобы в случае необходимости проверять и поправлять информацию на слайдах, дополнять эту информацию собственными знаниями и примерами из собственного опыта как американца, и читать саму лекцию. Эта работа была, конечно, для меня не такой трудоемкой, как была бы, если бы я сам определял темы курса и изначально составлял информационные слайды для лекции. С другой стороны, такой формат распределения обязанностей между основным преподавателем и носителем облегчал работу основному преподавателю, так как ему не надо было самому читать лекцию. Представляется, что это оптимизировало работу и для студентов, потому что они получали проверенную и дополненную информацию, слышали речь носителя языка на лекции, и могли задавать вопросы по страноведению США непосредственно американцу. Это, на наш взгляд, один из примеров успешного и хорошо продуманного сотрудничества между носителем языка и основным преподавателем курса.

Было и еще множество случаев, когда основной преподаватель курса предоставлял только тему занятия, без всяких материалов, рекомендаций или принципов, и таким образом носителю была предоставлена полная свобода в определении структуры и содержания занятия. На первый взгляд, такой метод может казаться полезным потому, что носитель может организовать занятие так, чтобы он был как можно более эффективным, хотя есть риск, что такой урок как-то выделится из общей учебной программы курса и повредит последовательности курса в целом. Чтобы эффективно организовать занятие, преподаватель должен знать, что уже знают студенты, какова их база знаний и в каком направлении идет изучение какого-либо предмета. Когда я планировал занятие исключительно на базе общей темы и без дополнительной информации, появился риск повторения материала (которое не будет полезным для студентов) или опущения существенной информации, без которой студенты не смогут понять материалы, которые я им давал. Как мне кажется, наиболее положительный резуль-

тат достигается тогда, когда носитель и основной преподаватель сотрудничают в определении структуры отдельных занятий. Таким образом, основной преподаватель может обеспечивать курс последовательностью и целостностью, а носитель-ассистент может предлагать занятия, которыми он считает подходящими для данного урока.

Есть еще и вопрос о том, как разделяется время между ассистентом и основным преподавателем во время самого урока. За последний год я встречал разные подходы к решению этого вопроса, начиная с таких уроков, при которых основной преподаватель совсем отсутствует и передает всю ответственность за урок ассистенту, и кончая теми уроками, при которых работу ведет основной преподаватель и ассистенту дается только прокомментировать урок и/или вести только отдельные небольшие части его. Что представляет собой эффективное разделение времени и работы между преподавателями на уроке определяется видом деятельности на уроке – на некоторых уроках требуется больше сотрудничества между преподавателями, в некоторых требуется больше самостоятельности от носителя-ассистента.

Один пример эффективного разделения ответственности между основным преподавателем и ассистентом можно привести из занятий по устному переводу с четверокурсниками. На таких занятиях ассистент-носитель в основном вел занятия по переводу с русского языка на английский, а главный преподаватель, носитель русского языка, проводил часть занятия по переводу на русский язык. Носитель английского читал английские тексты и проверял английский перевод, и носитель русского делал то же самое в обратном направлении.

Еще один пример эффективного разделения работы на самом уроке можно привести из уже упомянутого курса по страноведению США. Преподаватели сотрудничали при подготовке материалов, но носитель вел сам урок самостоятельно, только с редкими замечаниями от главного преподавателя, в большинстве направленными на проверку понимания студентами того, что говорил носитель и пополнение найденных в этом понимании лакун.

Примерами неэффективного использованием времени я считаю такие, когда носитель-ассистент присутствует, но студенты вынуждены работать над грамматическими упражнениями, с которыми носитель без специфической подготовки не может быть полезным. Это связано с еще одной тенденцией: что носитель-ассистент может быть более полезным, работая с более продвинутыми студентами. Тенденция эта следует из двух причин: во-первых, носитель без особой подготовки может сам не понимать дебри грамматики собственного языка (по-

нимая ее только инстинктивно, а не сознательно) и может быть бесполезным в объяснении грамматики собственного языка, и во-вторых, носитель может быть очень полезным в передаче тонкой стилистической информации о языке, что является актуальным для более продвинутых студентов и чему не смогут научить большинство преподавателей, не являющиеся носителями.

По результатам девятимесячного срока работы в формате совместного преподавания можно заключить, что эффективность данного метода, в частности, зависит от правильного распределения работы между преподавателями. С одной стороны, основной преподаватель должен определить общую структуру курса и установить цели для студентов в рамках учебного плана курса. С другой стороны, ассистент-носитель должен иметь меру свободы в определении проведения занятий. Лучший результат осуществляется в таких случаях, где носитель и основной преподаватель сотрудничают в организации отдельных уроков и разделяют работу так, чтобы носитель проверял все материалы для лекций, читал студентам тексты на родном языке и много говорил со студентами, всегда уделяя время на вопросы студентов. Но делать все это с сопровождением основного преподавателя, чтобы обеспечить курс целостностью и последовательностью и действовать как посредник между носителем и студентами. При таком правильном и обдуманном применении различных навыков и умений ассистента-носителя и преподавателя-практика, метод совместного преподавания может проявить себя как эффективная технология в обучении студентов иностранным языкам.

СЕКЦИЯ 1. Информационные технологии в обучении иностранному языку

SECTION 1. Information technologies in teaching a foreign language

Н.М. Абинова

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
nargiz.abinova22@mail.ru

П.В. Закотнова

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
zakotnova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ ЭДМОДО ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ШКОЛЕ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, СРЕДНИЙ ЭТАП)

В статье рассматривается вопрос обучения письменной речи с использованием образовательной платформы Эдмодо. Даются определения письменной речи и образовательной платформы Эдмодо, описываются преимущества работы с данной платформой. В статье также отражены результаты проведенной опытно-экспериментальной работы. Предлагается алгоритм развития умений письменной речи на английском языке с помощью данной платформы.

Ключевые слова: обучение письменной речи; образовательная платформа Эдмодо; информационно-коммуникационные технологии.

N.M. Abinova

Dostoevsky Omsk State University
nargiz.abinova22@mail.ru

P.V. Zakotnova

Dostoevsky Omsk State University
zakotnova@mail.ru

USING THE EDUCATIONAL PLATFORM EDMODO WHILE TEACHING WRITING SKILLS TO SCHOOLCHILDREN (GRADES 5-9)

The article examines the issue of teaching writing skills using the educational platform Edmodo. Definitions of the written language and educational platform Edmodo are given, advantages of working with this platform are described. Results of the conducted

experimental work, which includes the algorithm of developing English writing skills using Edmodo, are also reflected in article.

Keywords: teaching writing; educational platform Edmodo; information and communication technologies.

Владение письменной речью позволяет реально использовать знание иностранного языка, находясь вне языковой среды, общаясь с носителями языка при помощи современных средств коммуникации. При этом владение умениями письма остается на низком уровне, часто письменная речь композиционно не оформлена.

Письменная речь наряду с говорением представляет собой так называемый продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности и выражается в фиксации определенного содержания графическими знаками [1, с. 137]. В средней школе с самого начала необходимо обучать делать записи на иностранном языке, составлять и заполнять анкету, отвечать на вопросы, писать краткую или развернутую автобиографию, писать личные письма, употребляя нужную форму речевого этикета носителей языка, в том числе и форму делового этикета [2, с. 129]. Однако, при изложении мыслей в письменном виде, многие испытывают трудности и допускают различные ошибки.

С появлением современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении иностранному языку развитие умений письменной речи приобретает большое значение; учителя и ученики получают совершенно новые возможности для своей деятельности. Одной из виртуальных образовательных платформ, широко применяющихся в школе, является образовательная платформа Эдмодо (<https://www.edmodo.com>).

Эдмодо – это защищенная образовательная среда, позволяющая учителю эффективно организовать образовательный процесс в полном объеме в виде смешанного или дистанционного обучения.

Организуя образовательный процесс на Эдмодо, учитель может: создавать классы и учебные группы; размещать задания различного характера; загружать файлы разного формата и ссылки; создавать библиотеку; публиковать сообщения на стене (общие для всех) или рассылать персональные сообщения; проводить опросы; создавать и размещать контрольные тесты, викторины; создавать календарь мероприятий/событий; встраивать ссылки, видео, изображения, аудио в свои сообщения на стене и в задания; отслеживать результаты выполнения учениками тестов, заданий.

На Эдмодо можно организовать различные виды работы, включая проектную и исследовательскую деятельность, выполнение письменных заданий. Работа в Эдмодо может происходить как в школе, так и дома. При этом учащимся необходимо будет выполнить тестовые задания на понимание представленного материала. Учитель осуществляет контроль этого процесса.

Цель данного исследования – разработка алгоритма использования платформы Edmodo для формирования умений иноязычной письменной речи на среднем этапе в школе. В рамках нашей работы была сделана попытка разработать алгоритм обучения письменной речи с использованием образовательной платформы Эдмодо. Программа пробного обучения включала в себя 3 этапа: первоначальный этап, этап опытного обучения, проверочный этап.

На первоначальном этапе был проведен предварительный срез среди учащихся для того, чтобы оценить уровень сформированности письменных навыков и умений. Учащиеся должны были зарегистрироваться на образовательной платформе Эдмодо, получив коды от учителя к общей группе класса. Задание на данном этапе было направлено на выявление у учащихся лексико-грамматических навыков письма и наличия композиционного построения письменного высказывания. Задача учащихся состояла в том, чтобы написать собственное мнение, выбрав из предложенных высказывания, с которыми учащиеся (не)согласны, приводя аргументы. Задание было сформулировано следующим образом: Please, choose one of these statements. Decide if you agree or disagree with the statement and make notes with your ideas. Write 7-10 sentences. For example, I have chosen the statement number 1, because... I agree/disagree with the statement number 2, because... You can use such phrases: I think – Я думаю; In my opinion – на мой взгляд, по моему мнению.

- 1) To learn English is essential in today's world.
- 2) Films and TV series are always best in the original version.
- 3) Chinese is the language of the future.
- 4) You can learn English only if you live in English-speaking country.
- 5) English is a language of the world.

Многочисленные лексические, грамматические, а также ошибки при построении композиции письменного высказывания и побудили нас к созданию алгоритма (см. рис.) обучения навыков и умений письма, используя при этом платформу Эдмодо.



Алгоритм развития умений письменной речи на английском языке с помощью платформы Эдмодо

На этапе опытного обучения мы использовали вышеописанный алгоритм, сначала предложив учащимся ряд упражнений на формирование лексических и грамматических навыков. Для перехода от грамматических навыков к формированию навыков письменной речи обучающимся на данном этапе предлагается выполнение различных письменных грамматических заданий, используя платформу Эдмодо, например, грамматические упражнения (простые времена), задания на подстановку и нахождение ошибок.

Для совершенствования речевых навыков письма мы подобрали следующие упражнения.

Подготовительные:

- Выберите подходящее слово-связку и переведите предложения;
- Расположите абзацы текста в правильном порядке, в соответствии с структурой текста, обращая внимание на слова-связки.

Тренировочные (упражнения на уровне текста):

- Описание картины, фотографии, ситуации. Так, используя образовательную платформу Эдмодо, учащиеся должны были составить описание картины, предложенной учителем (в рамках темы "Arts").

На завершающем этапе обучения, там, где речь идет о развитии сложных умений письменной речи, основной опорой продуцирования письменного высказывания становится текст. Обучение письменной речи с опорой на текст-источник, предъявляемый неоднократно, предполагает определенную систему заданий, выполнение которых тоже проводится с опорой на текст (составление высказывания-рассуждения, высказывания-аргументации, письма-описания).

На этапе опытного обучения, следуя алгоритму обучения письменной речи, нам удалось изучить вводные слова, слова-связки, структуру описания картины, композицию письменных высказываний, применить грамматические и лексические знания в выполнении заданий в классе и на платформе Эдмодо.

На проверочном этапе был проведен итоговый срез, для того, чтобы выявить насколько эффективны были упражнения, направленные на формирование письменных навыков и умений с использованием образовательной платформы Эдмодо. Учащиеся выполнили итоговое задание, следуя плану (написание высказывания-мнения, 20 мин.): Comment the statement: "Movies and television programs are always best in the original version." Please write your own ideas. Decide if you agree or disagree with the statement. Write a short text (about 5-10 sentences) following the plan:

- 1) Disagree/ agree with the statement.
- 2) Write the arguments (аргументы) by using linking words.
- 3) Write your own idea what is the best way to learn English.

В целом практически все учащиеся справились с поставленной задачей, грамотно строили структуру письменного высказывания, присутствовала логика при выборе вводных слов по смыслу. Таким образом, можно говорить об эффективности предложенного алгоритма.

Список литературы

1. *Рогова, Г.В.* Методика обучения иностранному языку в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 289 с.

2. *Сафонова, В.В.* Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования [Текст] / В.В. Сафонова // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123–141.

М.В. Гробман

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
grobman.mariya@mail.ru

П.В. Закотнова

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
zakotnova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается вопрос обучения аудированию с помощью подкастов. Дается понятие «подкаст», описываются преимущества и недостатки подкастов. В статье также отражены результаты проведенной опытно-экспериментальной работы. Предлагается методика работы с подкастами на уроках английского языка на примере темы “Jobhunting”.

Ключевые слова: обучение аудированию; подкасты; информационно-коммуникационные технологии.

M.V. Grobman

Dostoevsky Omsk State University
grobman.mariya@mail.ru

P.V. Zakotnova

Dostoevsky Omsk State University
zakotnova@mail.ru

USING PODCASTS WHILE TEACHING LISTENING IN ENGLISH

The article examines the issue of teaching listening using podcasts. The concept of “podcast” is defined, the advantages and disadvantages of podcasts are described. The article also reflects the results of experimental work. Methods of working with podcasts in English classes are offered on the example of topic “Jobhunting”.

Keywords: teaching listening; podcasts; information and communication technologies.

В настоящее время обучение аудированию является одним из важных направлений в методике преподавания иностранного языка, поскольку навык аудирования позволяет учащимся не только понимать аутентичные материалы, но и сдавать различные экзамены как на уровне страны, например, единый государственный экзамен (ЕГЭ), так и на международном уровне (IELTS, TOEFL, FCE, KET, CAE).

Внимание учителей и методистов сконцентрировано на том, чтобы при обучении аудированию использовать такие средства и методы, которые смогут усилить эффективность обучения, повысить мотива-

цию учащихся слушать иноязычные тексты и овладевать иностранным языком в целом. Такую возможность предоставляют информационно-коммуникационные технологии, которые делают обучение иностранным языкам более современным и эффективным. В рамках обучения аудированию одним из современных и инновационных способов обучения иностранным языкам являются подкасты.

Вслед за А.Г. Соломатиной мы понимаем под подкастом «аудио- или видеозапись, созданную на иностранном языке в соответствии с языковым и тематическим содержанием учебной программы и размещенную на сервере подкастов для дальнейшего использования в учебном процессе» [1, с. 158].

При использовании подкастов в обучении аудированию существуют свои достоинства и недостатки. К достоинствам подкастов можно отнести следующие: аутентичность, многофункциональность, актуальность, медиакомпетентность, интерактивность, многофункциональное восприятие, улучшение результатов учащихся на финальных экзаменах, повышение интереса к изучаемому языку, доступность к недостаткам подкастов относят: связь с пассивным обучением, отсутствие у учителей опыта работы с подкастами, низкая популярность [2, с. 195].

При планировании работы с подкастами очень важно учитывать вышеуказанные плюсы и минусы.

В рамках нашей работы была сделана попытка разработать методику работы с подкастами при обучении аудированию. Прежде всего, было проведено анкетирование среди учеников и учителей с целью выяснения их отношения к подкастам. Мы задали им следующие вопросы: «Слышали ли вы понятие подкаст?», «Слушали ли вы подкасты в Интернете?», полученные результаты можно увидеть на диаграмме (см. рис. 1).

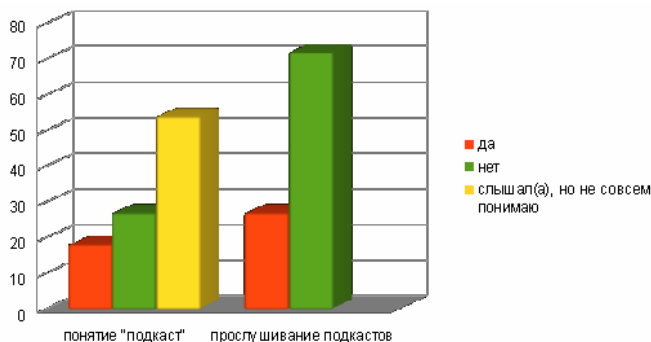


Рис. 1. Отношение к подкастам

Как видно из диаграммы, большинство учеников (54 %) слышали о понятии «подкаст», но не совсем понимают, что это; ученики в целом (72 %) не прослушивали подкасты.

Результаты анкетирования среди учителей позволили выяснить следующее:

- Самым популярным материалом для аудирования являются материалы учебно-методического комплекса (УМК), новинки из Интернета, песни.
- По мнению учителей, несложные тексты, диалоги, интервью воспринимаются проще.
- Учителя знают о подкастах и их преимуществах, но не используют подкасты в ежедневной практике.
- Учителя не используют подкасты из-за нехватки времени на работу по плану или предпочитают материалы для аудирования из УМК.

В рамках нашей статьи нами была предложена методика работы с подкастами при обучении аудированию, которая включает в себя несколько этапов (см. рис. 2).



Рис. 2. Методика работы с подкастами при обучении аудированию

На первом этапе перед учителем стоит не простая задача найти подходящий подкаст. Стоит заметить, что при выборе подкаста стоит учитывать не только уровень владения языком, возраст учащихся, их психологические особенности, но также соответствие изучаемой теме.

На втором этапе перед учителем стоит задача редактирования подкаста. Обычно подкасты достаточно продолжительные (от 20 до 50 минут), а аудирование с точки зрения психологических особенностей требует поддержание внимания и концентрации и не должно превышать 7 минут, иначе оно станет не эффективным. Учителю нужно прослушать данный подкаст и определить, что из данного подкаста он считает важным и нужным для освоения. В том числе, он должен учитывать лексические и грамматические структуры, которые используются в подкасте, темп речи и акцент говорящих.

Стоит также отметить, что выбор подкаста представит определенные трудности для учителя, так как подкасты не адаптированы для учащихся, темп быстрый и нет четкой определенной структуры и логики высказывания, как в адаптированных материалах для аудирования в учебнике. Однако, достоинства подкастов, описанные выше, говорят в пользу работы с ними. Учитывая особенности подкастов, целесообразным будет организовать работу с ними другим способом, например, провести аудирование не с детальным пониманием, а с пониманием основного содержания, тем самым сделать аудирование для учащихся более понятным и доступным.

Следующим этапом работы с подкастом является планирование урока с его использованием. Как нами было сказано ранее, прослушивание подкаста не должно занимать более 7 минут, так как длительное прослушивание подкаста приводит к потере концентрации и внимания. Работа с подкастами так же, как и с аудированием предполагает три этапа: до прослушивания (дотекстовый), во время прослушивания (текстовый), после прослушивания (послетекстовый), а также языковые и речевые упражнения при работе с ним.

На этапе до прослушивания (дотекстовый) учителю следует подготовить учащегося к прослушиванию подкаста, для этого используются языковые упражнения, например, упражнение на снятие лексических и грамматических трудностей перед прослушиванием. Также, чтобы познакомить учащихся с темой подкаста и его содержанием, можно использовать задания на предугадывание содержания текста по его заголовку, ключевым словам или картинке, или попробовать ввести учащихся в тему при помощи вопросно-ответных заданий, которые связаны с темой данного подкаста.

На этапе во время прослушивания (текстовый) внимание учащихся должно быть сконцентрировано на содержании текста, выполняются языковые упражнения. Во время прослушивания подкаста учащиеся могут заполнять какие-либо таблицы, списки или схемы, также здесь могут использоваться упражнения на выбор правильного ответа из трех или двух этапов в виде теста, открытые тесты, с заполнением правильного ответа учащимися, выбора из трех предложенных ответов (правда, ложь, не упомянуто) или двух (правда, ложь).

На этапе после прослушивания (послетекстовый) учителю следует сделать акцент на обсуждение или использование содержания подкаста для развития навыков говорения (речевые упражнения). Задания могут иметь характер дискуссии или обсуждения подкаста как между учителем и учениками, так и между учениками в паре или в группе. Также учитель на данном этапе может использовать содержания подкаста для подготовки учащихся к написанию эссе, сочинения или составления монолога, или диалога по проблеме подкаста.

Следующим этапом работы с подкастом является проведение урока с его использованием. На данном этапе учителю нужно быть готовым к неожиданным проблемам, с которыми он может столкнуться: не понимание содержания подкаста учащимися или заданий к ним, потребность в неоднократном прослушивании аудиоматериала.

Последний этап работы с подкастом – это оценка результативности его использования и исправление возможных ошибок. К параметрам, которые могут подлежать пересмотру, можно отнести наличие большого числа незнакомых лексических единиц и сложных грамматических конструкций, неблизкая учащимся тема, неинтересные/сложные задания. Проведение feedback поможет учителю учитывать и наиболее эффективно использовать возможности, предоставляемые подкастами.

В рамках нашего опытного обучения нами была проведена серия уроков по обучению аудированию с помощью методики работы с подкастами. Изучаемая в УМК тема – “Jobhunting”, соответственно все наши подкасты были связаны с данной темой.

Обучение аудированию с помощью подкастов включает 3 этапа. Но даже на этапе речевой зарядки мы готовили учащихся к прослушиванию подкаста. Например, на первом уроке нашей серии уроков, где подкаст был связан со способами поиска работы, нами было предложено задание (lead-in), для выяснения знаний учащихся о поисках работы с помощью вопросов: Today we are going to talk about ways of finding a job. Do you know where we can find a job? Which method do you find most effective? На других уроках, на этапе речевой зарядки, нами были пред-

ложены такие виды заданий, как предугадывание содержания текста по заголовку, беседа связанная с темой подкаста, с помощью общих вопросов на тему предстоящего подкаста.

На предтекстовом этапе на всех уроках серии мы снимали лексические трудности перед прослушиванием, нами был предложен раздаточный материал, который ученики должны были просмотреть. Он содержал список незнакомых слов в виде дефиниций (на первом уроке данный список был представлен в виде перевода): Before listening, please look through words: to hire – нанимать на работу, ads (advertisements) – реклама, объявление.

На текстовом этапе первого урока из нашей серии нами было предложено задание на заполнение пропусков во время прослушивания текста: Now, please listen to the text about ways of finding a job and fill the gaps and then we will check it. На других уроках нашей серии, нами были предложены такие задания как: записать основные мысли, представленные в подкасте, ответить на вопросы, направленные на основное понимание содержания подкаста.

На послетекстовом этапе первого урока ученикам было предложено дополнить список, представленный в подкасте своими вариантами способа поиска работы, а затем происходило обсуждение данных способов, их плюсов, минусов: Your task is to write your own list of places where you can find a job, after that we will discuss it. What ways of finding a job can you name? What pluses and minuses can you mention? На других уроках нашей серии были предложены другие задания: обсуждение текста с учителем и в парах, проверка детального понимания при помощи задания (True/ False).

Эффективность данной методики была подтверждена результатами срезов, которые проводились в начале опытного обучения и в конце и показали положительную тенденцию у учеников к формированию навыков аудирования в школе.

Список литературы

1. Соломатина, А.Г. Методика развития умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Соломатина. – Тамбов: [б. и.], 2011. – 158 с.

2. Дмитриев, Д.В. Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе [Текст] / Д.В. Дмитриев, А.С. Мещеряков // Известие высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 3 (31). – С. 192–199.

Э.М. Давлетшина

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
elmira_davletshina1996@mail.ru

И.Б. Архипов

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
arigor@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ PADLET ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий при обучении английскому языку. Особое внимание уделено обоснованию возможности и эффективности использования виртуальной интерактивной доски Padlet для формирования коммуникативных универсальных учебных действий на среднем этапе обучения.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; обучение иностранному языку в основной школе; коммуникативные универсальные учебные действия; интерактивные технологии; виртуальная интерактивная доска.

E.M. Davletshina

Omsk State Pedagogical University
elmira_davletshina1996@mail.ru

I.B. Arkhipov

Omsk State Pedagogical University
arigor@mail.ru

USING VIRTUAL INTERACTIVE BOARD PADLET FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN FLT

The article is devoted to the issue of universal educational activities formation in FLT. The special attention is focused on the possibility and efficiency of using a virtual interactive board Padlet for the formation of universal communicative educational activities in teaching English to middle school students.

Keywords: universal educational activities; FLT in middle school; universal communicative educational activities; interactive technologies; virtual interactive board.

В связи с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [3] на первое место выходит формирование системы универсальных учебных действий (далее – УУД), в которой выделяют личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. А.Г. Асмолов отмечает, что уни-

версальные учебные действия – это умение учиться, совокупность способов действий обучающихся и связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1, с. 27].

Коммуникативные УУД включают в себя, прежде всего, планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, управление поведением партнера по общению, умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

Овладение данным видом УУД напрямую связано с технологиями, методами и формами организации учебно-воспитательного процесса, соответствующими ведущей в данном возрастном периоде развития школьника деятельностью.

Подростковый возраст считается самым благоприятным для развития коммуникативных УУД, поскольку общение и социальное взаимодействие со сверстниками выходят на уровень ведущей потребности. Кроме того, иностранный язык как учебный предмет имеет ряд преимуществ для развития коммуникативных УУД по сравнению с другими предметами, поскольку иноязычное общение является как целью, так и средством обучения. Это определяет коммуникативную направленность учебных занятий и широкое использование различных форм организации взаимодействия и сотрудничества, а также интерактивных технологий обучения, построенных на целенаправленной специально организованной совместной деятельности (взаимодействия) его участников и установлении обратной связи [2, с. 14]. Одной из таких интерактивных технологий является виртуальная интерактивная доска Padlet [4].

К преимуществам данного веб-сервиса можно отнести multifunctionality и простоту освоения. Сервис предлагает различные возможности для дизайна, шаблоны размещения элементов, указание уровня доступа посетителей, предоставляющего право просмотра, добавления и редактирования информации. На стене можно размещать текстовые документы, картинки, видео, аудио файлы, указывать ссылки на интернет-страницы. Особенность Padlet – это универсальность для организации различных видов деятельности обучающихся – усвоение нового материала, систематизация полученных знаний, проектная деятельность, использование в аудиторной работе (при наличии соответствующего технического оснащении), организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности. По нашему мнению, самым эффективным применением данного сервиса является его

использование при работе над проектом. В качестве примера приведем проект “Nothing Is Impossible” в рамках темы “Growing Up”.

Продуктом работы над этим проектом авторами УМК определяется написание небольшой статьи об известном человеке, который имел проблемы с учебой. Работа проводилась в форме парного взаимодействия с целью совместного решения коммуникативной задачи. Учитель выступает в роли организатора: создает условия для работы, объясняет задание, делит учащихся на пары, а также создает общую онлайн-доску с возможностью редактирования для обучающихся. Для создания онлайн-доски учитель переходит на сайт веб-сервиса [4], нажимает кнопку «Создать Padlet», называет ее “Nothing Is Impossible” и отправляет ссылку на доску для дальнейшей работы над проектом. Обучающиеся на подготовительном этапе самостоятельно выбирают одну из известных личностей, распределяют обязанности, учащиеся определяют способы представления результатов, осуществляют сбор информации, после чего приступают к практическому этапу: размещение подготовленной статьи на общей доске Padlet. Для размещения статьи обучающиеся переходят по ссылке для работы с веб-сервисом и попадают на основное рабочее поле программы. Также обучающиеся могут зайти на главную страницу интерактивной доски и, нажав кнопку «Присоединиться к стене», вставить в появившееся окно данную учителем ссылку. Добавление статьи происходит по двойному нажатию в любом свободном месте доски или на кнопку «Добавить» в нижнем правом углу доски. Перед пользователем появится специальное окно с полем для текста статьи, а также кнопками загрузки других материалов – изображений, видео, аудио или дополнительных ссылок из Интернета. Также обучающиеся имеют возможность менять размер, цвет поста и местоположение объектов на доске. В верхнем правом углу находится кнопка «Изменить» в виде шестеренки, нажав на которую обучающиеся могут выбрать фон доски, цвет поста и стиль шрифта. Данную работу выполняет каждая пара обучающихся. На этапе презентации проекта каждая из пар представляет свою часть совместно выполненной работы. При этом использованные дополнительные материалы после нажатия на них открываются в специальном окне поверх основной стены с возможностью их увеличения для более удобного просмотра. После этого обучающиеся и учитель оценивают процесс выполнения и результат проекта. Оценка результата созданной доски в целом или ее части может осуществляться как с помощью словесных комментариев, так и невербальных средств установления обратной

связи (например, лайки). Данная функция добавляется учителем после завершения работы над проектом.

Подводя итоги работы над проектом, мы пришли к выводу, что использование виртуальной интерактивной доски Padlet обеспечивает продуктивную совместную деятельность учащихся и предполагает не только обмен информацией, но и способствует формированию таких коммуникативных умений, как планирование учебного сотрудничества со сверстниками, совместно создавать продукт деятельности, преодолевая возможные коммуникативные барьеры, выражать свою точку зрения в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Кроме того, использование данного веб-сервиса создает условия для овладения обучающимися компетенциями в области использования современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Панфилова, А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учеб. пособие / А.П. Панфилова. – СПб.: ИВЭСЭП «Знание», 2003. – 535 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 41 с.

4. Padlet: виртуальная интерактивная доска [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.padlet.com> (дата обращения: 25.03.2019).

В.К. Кучакова
ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
kuchakovava@mail.ru

О.С. Дворжец
ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
osdvor@rambler.ru

ОБУЧЕНИЕ ИДИОМАТИЧНОСТИ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ НА БАЗЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ ENGLISHPATIENT.ORG.

В статье рассматривается проблема обучения идиомам в рамках практического курса английского языка на среднем этапе обучения. Авторы анализируют наиболее используемые на уроках английского языка в школе учебно-методические комплексы с позиций тематики исследования, знакомят с практикой обучения фразеологии на базе онлайн-платформы englishpatient.org. Приводится пример работы с данной платформой, а также алгоритм действий преподавателя по обучению идиомам в рамках комплексного подхода к обучению с использованием печатных материалов и интернет-ресурсов.

Ключевые слова: лингводидактический потенциал фразеологизмов; печатные материалы; интернет-ресурсы; технология работы.

V.K. Kuchakova
Dostoevsky Omsk State University
kuchakovava@mail.ru

O.S. Dvorzhets
Dostoevsky Omsk State University
osdvor@rambler.ru

TRAINING THE IDIOMATICITY OF ENGLISH SPEECH ON THE BASIS OF TEACHING MATERIALS AND ONLINE PLATFORM ENGLISHPATIENT.ORG

The article deals with the problem of teaching idioms in the framework of a practical course of English in the middle level of education. The authors analyse the most used teaching materials at the lessons of the English language at school and introduce the practice of teaching phraseology based on the online platform englishpatient.org. The article contains an example of working with this platform as well as an algorithm for the teacher's actions on teaching idioms within the framework of an integrated approach to learning using printed materials and Internet resources.

Keywords: linguistic and didactic potential of idioms; printed materials; Internet resources; teaching technique.

Высокий уровень владения языком подразумевает наличие обширного словарного запаса, а также использование фразеологических единиц в речи, поэтому внедрение фразеологизмов в учебный процесс является важной частью всего обучения ИЯ. Фразеологизмы в своем подавляющем большинстве берут начало в народной речи. Их внутреннее содержание отражает разнообразные стороны жизни людей: отношения между ними, жизненные впечатления человека и чувства, соперничество, переживания, осуждение, наказание и тому подобное. Совокупность различных по характеру значения и структуре фразеологических единиц и образует фразеологический состав языка [1].

Несмотря на то, что существует мнение, что идиомы представляют собой очень небольшую часть идентифицированных предметов, в современном мире идиомы играют важную роль в общении между людьми. Помимо функции наполнения языка изнутри, идиоматичность достаточно интересная область изучения, потому что использование идиом появляется в различных структурных разновидностях и дает некоторые отличительные подвыражения: какие-то, вероятно, повсеместные, другие характерные для каждого конкретного языка [3, с. 21]. С какими темами обычно связаны идиомы? Mc Carthy и O'Dell (2008) утверждают, что идиомы связаны с такими темами как животные, море, части тела, виды спорта, еда и напитки, цвета, названия мест, тактильные чувства, чувство слуха и обоняния. Мы используем идиомы для того, чтобы описать внешность, характер, внутреннее состояние, работу и успех, здоровье и состояние болезни [2].

Обучение идиоматичности английской речи может происходить по-разному: традиционно, с помощью учебно-методических комплексов в печатном и цифровом вариантах, а также с использованием новых технологий. В данной статье предлагается обзор некоторых наиболее используемых в школе учебников и учебно-методических комплексов, а также одной из онлайн-платформ, на базе которой может строиться обучение идиомам: проанализируем задания для обучения фразеологическим единицам в следующих УМК: Spotlight 10, Solutions Upper-Intermediate, New Opportunities Upper-Intermediate, Enjoy English, Gateway 10 (см. таб.).

Основываясь на данных таблицы, можно сделать следующий вывод: только содержание учебника Spotlight включает системное обучение фразеологическим единицам. В данном УМК разработаны задания на овладение фразеологическими единицами в комплексе, они уместно вписываются в тему каждого модуля. Например, модуль 1 посвящен чертам характера человека, соответственно и идиомы связаны именно

с этой темы. Данная концепция очень удобна в использовании, так как учащиеся могут заучивать идиомы по ходу прохождения того или иного модуля, тем самым формируя коммуникативный навык.

Сравнительный анализ УМК по английскому языку

УМК	Автор	Частотность обращения к фразеологии	Виды заданий, в которых встречаются фразеологические единицы
Spotlight 10	О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева и др.	1 раз в каждом Модуле (Модуль состоит из 6 разделов, общее количество модулей – 8)	Задания из главы 'Аудирование / Говорение', Упражнения: вставить пропущенные слова в идиомы; выбрать слово из двух, наиболее подходящее в данную идиому; вставить идиому по контексту.
Solutions, Upper-Intermediate	Tim Falla, Paul A Davies	В 2-х разделах (4A, 9E)	4E – одно задание: вставить подходящую идиому по контексту; 9E – полностью глава (Money Idioms, 6 заданий): 1 задание на аудирование (вставить пропущенные слова в идиомы), 2 задания на вставку пропущенных идиом по контексту, работа со словарем, задание на сопоставление идиомы и ее дефиниции, говорение.
New Opportunities, Upper-Intermediate	Michael Harris, David Mower и др.	Раздел 13 (Общее количество разделов – 40)	Вставить идиомы по контексту; написать собственные примеры с использованием идиом, задание на говорение (обсуждение вопросов в парах с использованием изученных идиом).
Enjoy English 10	М.З. Биболетова, Е.Е. Бабушис, Н.Д. Снежко	Учебник не содержит разделов на формирование идиоматичности в речи учащихся	
Gateway B1	David Spenser	Учебник не содержит разделов на формирование идиоматичности в речи учащихся	

УМК Solutions наполнен большим количеством разного рода заданий, но комплексный подход на развитие идиоматичности отсутствует, так как из всего УМК обучению фразеологическим единицам посвящены полностью целый раздел “Money Idioms”, а также одно задание из модуля “Holidays and tourism”.

УМК New Opportunities также не соответствует систематическому подходу в обучении фразеологическим единицам, так как задания на идиоматичность в данном УМК присутствуют только в одном разделе.

УМК Enjoy English и Gateway не содержат задания на формирование идиоматичности ни в одном из разделов.

В настоящий момент Интернет наполнен различными онлайн-ресурсами, которые помогут в изучении того или иного иностранного языка. Одним из таких ресурсов является онлайн-платформа englishpatient.org – ресурс, имеющий значительные отличия от аналогов. Это единственный в мире ресурс, который представляет фразеологические единицы в их аутентичном виде. Идиомы на платформе сопровождаются значением, дефиницией, видео материалом для более ясного понимания и переводом видео-фрагмента на родной язык. Такой подход помогает усвоить значение идиомы на более фундаментальном уровне, понять ситуацию ее использования и в дальнейшем использовать данную идиому в повседневной речи. Благодаря онлайн платформе englishpatient.org на практике реализуется принцип погружения в языковую среду изучаемого языка в учебной аудитории, создавая иллюзию приобщения учащихся к естественной языковой среде, моделируя коммуникативную ситуацию.

Из многообразия примеров идиом, проиллюстрированных на онлайн-платформе englishpatient.org, которые были использованы авторами статьи для работы с учащимися в рамках работы с темой «Характер человека» (“all ears”, “in the pipeline”, “in all” и др.), покажем в примере представление лишь одной из их (“all ears”) (см. рис.).

При описании организации обучения идиоматичности ИЯ придерживаемся следующего алгоритма действий:

- 1) обучение идиоматичности на базе УМК в печатном варианте;
- 2) обучение идиоматичности на базе онлайн-платформы englishpatient.org;
- 3) закрепление материала с помощью тренировочных заданий;
- 4) контроль (на основе тестовых заданий, составлений диалогов, описания картинок и видеоматериала, самостоятельно подобранного учащимися).

Поиск...

all ears

about face

Значение

ace in the hole

"To be all ears": to listen very carefully; to concentrate your attention on what's you've being told

acid test

Очень внимательно слушать; сосредоточиться на том, что говорят.

ad hoc

against all the odds

against the clock

ahead of the curve

ahead of the pack

all ears

all eyes are on

all for

all hell broke loose

all in all

all-in

an army marches on its stomach

appearances can be deceptive



And in terms of all those highly objectionable issues that I have lined a minute ago which of course go to the substance of the bill, I would be all ears. И в контексте всех крайне противоречивых вопросов, которые я затронул минуту назад и которые, конечно, имеют непосредственное отношение к законопроекту, я готов внимательно выслушать предложения.

Значение идиомы "allears"

Список литературы

1. Усачев, В.А. Роль фразеологических единиц в английском языке [Электронный ресурс] / В.А. Усачев. – URL: <http://sdo.rea.ru/cde/conference/20/file.php?fileId=55>.
2. Maisa, S. Idioms and Importance of Teaching Idioms to ESL Students: A Study on Teacher Beliefs [Electronic resource] / S. Maisa, T. Karunakan. – URL: <http://www.ajhss.org/pdfs/Idioms%20and%20Importance%20of%20Teaching...pdf>
3. Strassler, J. Idioms in English: A Pragmatic Analysis [Text] / J. Strassler. – Tübingen: Narr, 1983. – 21 p.

С.А. Леонов

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
halaarbrown@yandex.ru

О.С. Осипчук

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
osipchuki@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема использования дистанционного метода обучения иностранным языкам на современном этапе развития образования. Современные технологии позволяют изучать иностранный язык в самых труднодоступных регионах, однако в практике обучения используются они в недостаточной мере. На примерах демонстрируется возможность развития немецкоязычных лексических навыков посредством программы Skype. Эксперимент доказывает успешность их развития как в условиях прямого обучения, так и в условиях обучения по скайпу как одного из видов дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; дистанционные технологии; лексика; лексический навык.

S.A. Leonov

Dostoevsky Omsk State University
halaarbrown@yandex.ru

O.S. Osipchuk

Dostoevsky Omsk State University
osipchuki@yandex.ru

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE LEXICAL SKILLS IN CONTEXT OF DISTANCE TEACHING

The article deals with the problem of using the distance method of teaching foreign languages at the present stage of education development. Modern technologies make it possible to learn a foreign language in the most remote regions, but in truth they are used insufficiently. The examples demonstrate the possibility of development of German-language lexical skills through Skype. The experiment proves the success of their development both under the conditions of direct teaching and of teaching through Skype as one of the types of distance teaching.

Keywords: distance teaching; distance technologies; lexis; lexical skill.

Переход в третье тысячелетие ознаменован использованием в обучении сети Интернет, что и стало причиной особого внимания иссле-

дователей к вопросам теории и практики дистанционного обучения (ДО) (А.А. Андреев, Е.С. Полат, Э.Г. Скибитский, В.И. Солдаткин и др.).

Изучение и анализ методологической, педагогической и психологической литературы, позволили выявить противоречия между уровнем теоретической разработки вопроса формирования иноязычных лексических навыков в условиях дистанционного обучения и реализации дистанционного обучения иностранным языкам на практике. Актуальность исследования объясняется важностью разработки новых приемов и способов обучения иностранному языку с использованием технологий ДО, которые способны содействовать повышению эффективности учебного процесса.

А.А. Андреев указывает, что «существует до десятка определений понятия *дистанционное обучение* (ДО), от простого типа: обучение на расстоянии с использованием ИКТ, до учитывающего существенные особенности процесса» [2]. По мнению данного ученого, *дистанционное обучение* – это целенаправленный, специально организованный процесс взаимодействия обучающихся с преподавателем, со средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и между собой» [1].

В Федеральном законе от 28.02.2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об образовании” в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» под *дистанционными образовательными технологиями* понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [4].

Формирование иноязычных лексических навыков обучающихся – это один из самых трудных аспектов методики преподавания иностранных языков.

Л.А. Цветкова определяет *лексический навык* как «способность осуществлять автоматически и самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти и с соотносением его с другой лексической единицей» [5, с. 43].

В соответствии с позицией Г.В. Роговой, можно выделить три составляющие содержания обучения лексике: лингвистическая, методологическая и психологическая. Лингвистический компонент по мнению Г.В. Роговой «подразумевает, что отбор лексики должен производиться в контексте деятельности определенных возрастных групп» [3, с. 46].

Профессор Р.К. Миньяр-Белоручев определяет сущность лексического навыка как «способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь» [2].

Выбор способа обучения лексике зависит не только от особенностей самого слова, но и от возрастной группы учащихся и лингвистической и профессиональной компетенции учителя.

Преподаватели как высшей школы, так и общеобразовательных школ России зачастую считают, что развивать иноязычные лексические навыки в условиях дистанционного обучения практически невозможно и предпочитают традиционные методы обучения. Было решено проверить в рамках эксперимента возможность развития немецкоязычных лексических навыков, обучающихся посредством программы Skype.

Для эксперимента были выбраны две группы – одна группа студентов исторического факультета ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (3 курс, очное обучение, немецкий язык – второй иностранный язык) и группа обучающихся посредством программы Skype.

Различия между этими двумя группами заключались в том, что студенты ОмГУ были примерно одного возраста (19–21 год), а обучающиеся в условиях дистанционного метода – разного (15–65 лет). «Онлайн-ученики» были из разных стран: России, Кипра, Италии.

На начало эксперимента уровень лексической компетенции учащихся обеих групп соответствовал уровню А2 в соответствии с уровнем знания языка по Общеввропейской системе CEFR, системе определения различных языковых уровней, составленной Советом Европы.

После тестов, определяющих первоначальный уровень знаний обучающихся в каждой группе была проведена серия занятий в количестве 8 уроков за 4 недели с целью улучшения лексической компетенции и повышения уровня владения немецким языком. Работа осуществлялась по зарубежным УМК «Wir», «Menschen» в соответствии с возрастом обучающихся.

С обучающимися дистанционным способом работа строилась следующим образом: распечатки с заданиями отправлялись файлом ученику и, с помощью функции «Демонстрация экрана», контролировался процесс их выполнения. Это же касалось контрольных заданий и проверки лексики. Работа онлайн предлагала еще множество других интерактивных заданий, которые, по техническим причинам, было невозможно реализовать на обычном уроке. Выбрав нужное задание, можно отправить ссылку в строке ввода текста и выполнить его вместе с уче-

ником. Задания на развитие лексических навыков были различными, например, задания на соответствие, тематические кроссворды, составление слов из данных букв, а также большое количество интерактивных игр на запоминание и повторение новой лексики, которые оказались самыми эффективными в процессе обучения.

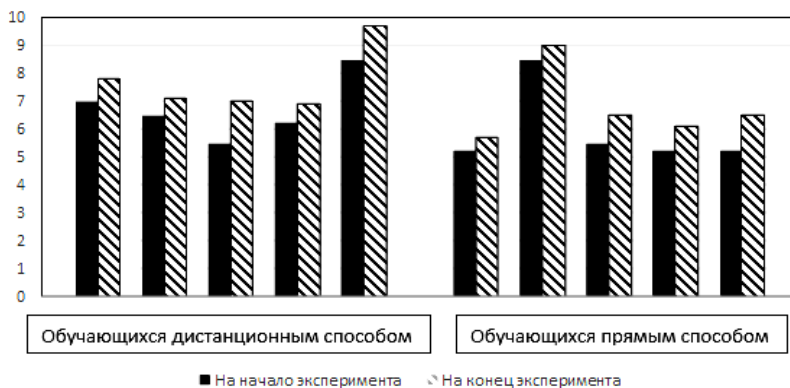
Приведем пример работы с одним из обучающихся посредством программы Skype.

Бруно, 50 лет, Италия. На диагностическом этапе у данного обучающегося выявлен уровень A2 владения немецким языком. В соответствии с разработанной системой оценивания лексической компетенции, Бруно набрал 5,25 баллов. Занятия по выходным (2 раза в неделю по 1,5 часа) показали удовлетворительный результат освоения лексических навыков говорения. У обучающегося были проблемы, связанные с произносительной стороной языка и навыками общения на иностранном языке. Работа велась по УМК "Menschen" (Menschen 5: Deutsch als Fremdsprache, Hueber Verlag, 2012) с привлечением дополнительных материалов с сайта "Deutsche Welle". Использовались следующие задания – описание картинок, пересказ видеоматериалов, работа с лексикой по тексту, прослушивание коротких сообщений и выполнение заданий по типу «верно/неверно». По результатам заключительной беседы и теста, лексические навыки были улучшены на 8,6 %. За время 8 Skype-занятий Бруно освоил в достаточной мере лексику по заданным темам и получил мотивацию к сдаче экзамена на уровень владения немецким языком B1.

В конце эксперимента был проведен «замер» знаний лексики по тем же самым методикам, что и при начальной диагностике. Результаты показали, что уровень лексической компетенции обучающихся при дневном обучении (студенты ОмГУ) улучшился в среднем на 13,6 %, а у обучающихся дистанционно – на 14 %. На рисунке представлены уровни сформированности иноязычных лексических навыков контрольной и экспериментальной групп на начало и на конец эксперимента.

Как видно из диаграммы, произошли позитивные изменения в развитии лексических навыков у обучающихся обеих форм обучения. Полученные результаты не могут быть объяснены случайными причинами, а являются следствием специально организованной педагогической деятельности.

Очевидно, что и в условиях прямого и в условиях дистанционного метода можно развивать лексические навыки учащихся равнозначно.



Уровень сформированности лексических навыков

Процесс обучения иноязычной лексике – достаточно сложный процесс, представляющий собой последовательность этапов формирования лексических навыков. Существует множество способов их формирования у обучающихся как при прямой, так и при дистанционной форме обучения. Дистанционное обучение действительно является гибкой системой образования, позволяющей приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучающимся.

Список литературы

1. Андреев, А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии [Электронный ресурс] / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/distantсионное-obuchenie-i-distantсионные-obrazovatelnye-tehnologii> (дата обращения: 22.03.2019).
2. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку [Электронный ресурс] / Р.К. Миньяр-Белоручев. – URL: <https://www.twirpx.com/file/1089789/> (дата обращения: 17.11.03.2018).
3. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Федеральный закон от 28.02.2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об образовании” в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/34895> (дата обращения: 08.04.2019).
5. Цветкова Л.А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы (На материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2002. – 250 с.

Е.Е. Цапина

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
mescheryakovalarisa@gmail.com

Л.В. Мещерякова

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
mescheryakovalarisa@gmail.com

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ

В статье рассматриваются особенности обучения учащихся 5–6-х классов грамматической стороне французской речи в процессе самостоятельной работы на базе мультимедийного приложения kahoot.it. Представлены примеры работы с приложением, позволяющие учителю на их основе разработать собственное мультимедиа-сопровождение для формирования и отработки грамматических навыков.

Ключевые слова: грамматика французского языка; самостоятельная работа школьников; мультимедийные технологии.

E.E. Tsapina

Omsk State Pedagogical University
mescheryakovalarisa@gmail.com

L.V. Mescheryakova

Omsk State Pedagogical University
mescheryakovalarisa@gmail.com

INDEPENDENT WORK OF SCHOOLCHILDREN IN STUDYING THE GRAMMATICAL SIDE OF THE FRENCH SPEECH WITH THE USE OF MULTIMEDIA APPLICATIONS

The article discusses the features of teaching students in grades 5-6 the grammatical side of French speech in the process of independent work based on the multimedia application kahoot.it. The article shows the examples of application usage, which allow teachers to develop their own multimedia support for the formation and testing of grammatical skills.

Keywords: French grammar; independent work of schoolchildren; multimedia technology.

Грамматика – это не сама цель, а средство для овладения способами структурного оформления речи, несущее то или иное предметное содержание, это компонент, присутствующий во всех видах речевой деятельности.

В условиях средних общеобразовательных учреждений нет реальной возможности для овладения учащимися всем грамматическим строем данного конкретного иностранного языка в силу его обширности и трудности формирования грамматических навыков. Так как грамматический навык требует много усилий и времени, необходимы определенные ограничения в отборе грамматического материала. Как отмечает Ф.Ш. Мустафина, в содержание обучения грамматическому материалу входит следующее:

- усвоение грамматических форм, частей речи, их семантики, функций (в рамках школьной программы);
- знание правил употребления этих форм в зависимости от ситуации общения и контекста;
- развитие навыков употребления грамматического материала в устных и письменных высказываниях [3, с. 37].

Очевидно, что наиболее успешное овладение всеми вышеперечисленными навыками возможно лишь в процессе последовательной тренировки, выходящей на этап коммуникативных упражнений, то есть репродуктивный этап. Мы предлагаем осуществлять тренировку грамматических навыков в виде самостоятельной работы, особенности которой мы опишем ниже.

Одна из основных задач учителя иностранного языка – научить ребенка учиться, а для этого необходимо создать условия, когда учащиеся осознанно стремятся овладеть новыми знаниями. Можно сказать, что учитель ставит перед собой несколько задач:

- развивать у учащихся самостоятельность в познавательной деятельности,
- научить их самостоятельно овладевать знаниями,
- формировать свое мировоззрение,
- научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Но в тоже время, самостоятельная работа не является самоцелью, а, скорее всего, средством формирования у учащихся активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных способностей.

Сегодня система образования в России претерпевает существенные изменения, связанные с переходом от традиционных форм обучения к инновационным. Одним из актуальных направлений реформирования современной системы образования являются информационные и телекоммуникационные технологии, внедряющиеся в образовательный процесс и в управление образованием. В ходе реформирования

на первый план выходит задача принципиально нового содержания и организации учебного материала, педагогической деятельности преподавателя и работы учащегося в компьютерной среде. Существует большое разнообразие средств и приемов работы, нетрадиционных форм обучения, направленных на повышение речевой активности учащихся. Одним из наиболее эффективных путей, ведущих к активизации речевой деятельности, является применение мультимедиа ресурсов.

Самой главной сложностью для любого учителя при обучении иностранному языку представляется мотивация учащихся к его изучению. Для преодоления этой сложности мы предлагаем использовать на уроке иностранного языка мультимедийные приложения.

Существует большое количество мультимедийных приложений, которые учитель может использовать на уроке, либо в самостоятельной работе школьников. Можно привести следующие примеры онлайн-сервисов: LearningApps, quizlet, EDpuzzle, kahoot.

Kahoot – это платформа для обучения в игровой форме, которая подходит для любого учебного предмета и любого возраста. Данная платформа поддерживает четыре типа игры: викторина (Quiz), дискуссия (Discussion), анкетирование (Survey), последовательность (Jumble).

EDpuzzle – это онлайн-сервис, который позволяет монтировать видео, добавлять голосовые комментарии и вопросы по пройденному материалу. Этот сервис предлагает импортировать видеоролики с хранилищ Youtube, Khan Academy, TED. Учитель имеет возможность создать класс, разослать видео ученикам, предоставив им сгенерированный код класса, к тому же учитель располагает инструментами наблюдения за работой каждого ученика. Учитель может предложить задание с открытым ответом или тестом с выбором нескольких правильных ответов. Очень часто ученики стесняются отвечать при всех на уроке, на онлайн платформе у них есть возможность проявить себя при помощи развернутых ответов на вопросы.

LearningApps – это приложение для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных модулей (приложений, упражнений). Данный онлайн-сервис позволяет создавать упражнения, сохранять и использовать их, обеспечивать свободный обмен ими между педагогами, организовывать работу обучающихся.

Quizlet – это сервис для создания учебных карточек по различным предметам, который позволяет создавать собственные карточки для тренировки и запоминания слов. На платформе представлено восемь способов закрепления лексики.

Для демонстрации внедрения мультимедийных приложений в учебный процесс нами были выбраны следующие темы: “Lanégation”, “Le passé composé”, “Lefutureproche”. В общеобразовательной школе французский язык вводится только на пятом году обучения, следовательно, данные темы, являясь основными на данном году обучения, будут актуальными.

Рассмотрим подробнее на примере темы “Lanégation”. Как было сказано выше, на стадии введения грамматического материала мы предлагаем использовать приложение kahoot. Предварительно необходимо попросить учеников скачать на свои телефоны приложение kahoot.it.

На рис. 1 представлено утвердительное предложение из которого нужно сделать отрицательное.



Рис. 1. Пример задания в приложении kahoot.it

На рис. 2 предложены варианты ответа, ученики с помощью своих смартфонов выбирают верный ответ.



Рис. 2. Множественный выбор в приложении kahoot.it

На рис. 3 продемонстрирована обратная связь после каждого вопроса: правильный ответ и количество ответивших верно.

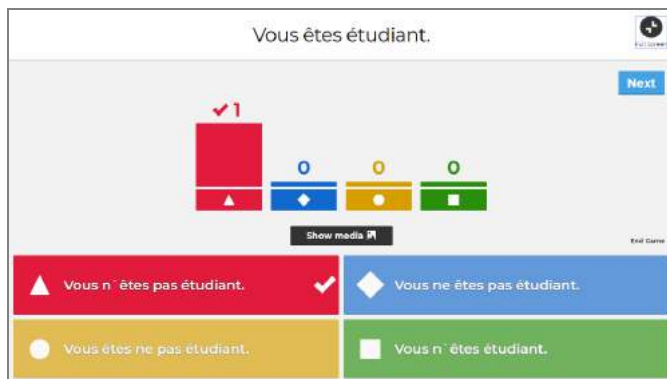


Рис. 3. Обратная связь в приложении kahoot.it

После проведения такой викторины ученики сами смогут сформулировать грамматическое правило, а учитель им в этом поможет. Более того, такой способ работы безусловно мотивирует детей, так как помимо того, что употреблены современные технологии, вплоть до использования личных смартфонов, также присутствует соревновательный момент.

С помощью данного приложения мы разработали серию упражнений, которые позволяют школьникам самостоятельно отрабатывать изучаемый грамматический материал, осуществлять самоконтроль и коррекцию. Внедрение данной серии упражнений в 5–6-х классах гимназии № 115 г. Омска в течение 2018/19 учебного года показало, что учащиеся быстрее овладевают необходимыми грамматическими навыками, а также в целом показывают более высокий уровень мотивации к изучению французского языка.

Список литературы

1. Кривенок, О.И. Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков [Электронный ресурс] / О.И. Кривенок. – URL: <http://ito.edu.ru/2008/MariyEl/III/III-0>.
2. Малюкова, Г.Н. Использование мультимедийных средств в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Г.Н. Малюкова, И.А. Соломахина. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/212523/>.
3. Мустафина, Ф.Ш. Методика обучения иностранным языкам и воспитания [Электронный ресурс]: учебное пособие / Ф.Ш. Мустафина. – Элек-

трон. дан. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2015. – 284 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/70176>.

4. *Соболева, А.В.* Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам [Текст] / А.В. Соболева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 119–123.

5. *Соловова, Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций [Текст]: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

О.С. Угрюмова

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

honey.ugryumova@mail.ru

О.С. Дворжец

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

osdvor@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с работой по развитию умений и навыков иноязычной речи, в частности обучению диалогической речи. Представлен анализ основных учебно-методических комплексов для работы на среднем этапе с точки зрения обучения данному виду деятельности, а также наиболее эффективные виды заданий. Предлагается широкое использование речевых ситуаций, заданных с помощью мультимедийных технологий.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс; коммуникативная направленность; мотивация; мультимедийные технологии; речевая ситуация.

O.S. Ugryumova

Dostoevsky Omsk State University

honey.ugryumova@mail.ru

O.S. Dvorzhets

Dostoevsky Omsk State University

osdvor@rambler.ru

DEVELOPING DIALOGUE SKILLS DURING ENGLISH LESSONS AT SCHOOL

The article touches upon the problems of developing abilities and skills needed to speak a foreign language. The authors pay special attention to teaching dialogue. Most frequently used school textbooks as well as the most effective types of tasks are analysed in the article. To stimulate dialogue the authors suggest using speech situations based on multimedia technologies.

Keywords: communicative approach; teaching materials; motivation; multimedia technologies speech situation.

Обучение иностранному языку в современной школе подразумевает подготовку учащихся к диалогу культур, где ведущими являются навыки диалогического общения. В связи с этим в методике уделяется большое внимание путям и способам обучения иноязычной диалогической речи. Рассмотрим, как имеющиеся учебно-методические комплексы (далее – УМК), наиболее часто используемые на среднем этапе

обучения, служат данной цели, какова технология формирования умений диалогической речи в школе на их основе.

Были проанализированы УМК для 8-х классов:

- New Millennium English-8, Н.Н. Деревянко и др.;
- Happy English 8, В.П. Кузовлев и др.;
- English 8, О.В. Афанасьева, И.Н. Верещагина;
- «Gateway B1+», Д. Спенсер.

Анализ данных УМК показал, что ведущим принципом построения учебного материала является принцип коммуникативной направленности. Учебники располагают достаточным количеством заданий, ориентированных на развитие умений диалогической речи.

Все эти задания преследуют одну цель – научить учащихся свободно и свободно говорить на иностранном языке в наиболее распространенной форме общения – диалогической.

Отметим, что все вышеприведенные УМК предлагают достаточное количество заданий для обучения диалогической речи, как с использованием диалога образца (путь обучения «сверху вниз»), так и без него (путь обучения «снизу вверх»).

В рамках подхода «сверху вниз» наиболее распространены такие задания как: *make the dialogue using the model, act out, role play, survey*.

Реализация подхода «снизу-вверх» осуществлена в следующих заданиях: *role play, interview, information gap, survey*.

Необходимо отметить, что учебник Happy English 8 предлагает большее количество заданий без использования диалога-образца [3, с. 5–53]. На наш взгляд, их выполнение значительно снижает эффективность обучения диалогической речи.

Анализ учебников English 8, New Millennium English и Gateway B1+ показал, что большинство предлагаемых заданий представлено в рамках подхода «сверху вниз». По мнению авторов учебников, выполнение заданий с использованием диалога-образца увеличивает продуктивность работы над формированием умений диалогической речи [1, с. 4].

Принимая во внимание все особенности диалогической формы общения, характеристики и виды диалога, можно выделить следующие виды заданий, направленных на развитие умений диалогической речи: подготовительные задания, диалоги с опорой, свободные диалоги.

При этом система упражнений на развитие умений диалогической речи так же варьируется в зависимости от пути обучения диалогу.

Обучение диалогу по модели «снизу-вверх» может быть представлено в следующих подготовительных заданиях: например, опишите ситуацию и назовите адекватные этой ситуации реплики; опишите си-

туацию и составьте соответствующую ей реплику, используя ключевое слово (разрозненные слова); опишите ситуацию и составьте подходящую к ней реплику, учитывая функцию высказывания и используя ключевые слова (например, просьба + название предмета или действия, по поводу которого обращается говорящий); опишите ситуацию, используя готовую реплику побуждения, и составьте реплики реагирования определенного типа (например, согласия, возражения, удивления, одобрения); составьте к этой же ситуации и реплике побуждения реплики иного реагирования (например, отказа); расширьте реплики реагирования (например, отразите причины отказа) и др.

Если обучение диалогу происходит по модели «сверху вниз», то работа с таким видом диалога может быть представлена в группе заданий «диалоги с опорой», например: прослушайте диалог без текста с предварительными ориентирами (вопросами по содержанию, истинными и ложными утверждениями, ключевыми словами); прослушайте диалог, используя визуальную опору; прочтите диалог, опираясь на ключевые слова; восстановите диалог, опираясь на слова на родном языке; переведите диалог с листа с родного языка на иностранный; заполните пропуски в репликах диалога; раскройте скобки в репликах диалога; воспроизведите диалог с доски или карточек с частичным переводом на иностранный язык и др.

Однако данные виды заданий, хоть и эффективны, все же имеют свои недостатки: учащиеся быстро привыкают к образцу и теряют способность к творческому подходу в составлении диалогов. Поэтому данный путь обучения диалогической речи желательно сочетать с другим подходом.

Для достижения наибольшего эффекта при обучении диалогу необходимо помнить о том, что в основе порождения и стимулирования речи лежит мотив, т. е. намерение говорящего участвовать в общении. Для того, чтобы появился такой мотив на уроке, необходимо создать речевую ситуацию (далее – РС). Проанализировав вышеприведенные УМК, можно сделать вывод о том, что подавляющее большинство представленных в них РС даются в печатном виде. Авторы данной статьи предлагают наряду с такого рода РС в дополнение к УМК использовать РС с реализацией мультимедийных технологий – именно с их помощью возможно создавать яркие образы и конкретные представления об изучаемом материале. Поэтому использование их мотивационного потенциала так привлекательно с точки зрения реализации цели данного исследования.

Рассмотрим два предлагаемых нами приема работы с РС с реализацией мультимедиа в рамках в двух подходов «сверху вниз» и «снизу вверх»:

- *«Сверху вниз»*

На первом этапе учащиеся смотрят обучающий мини-фильм с диалогом местного жителя и туриста, который спрашивает дорогу.

После просмотра видео учащимся даются тренировочные упражнения: match the phrases on the left with phrases on the right to make dialogues looking at the map; put the phrases in the correct order to make a dialogue.

После выполнения тренировочных заданий учащимся предлагается на основе просмотренного видеосюжета воспроизвести диалог между местным жителем и путешественником, «переместив» действие в другое место.

- *«Снизу вверх»*

Учащиеся смотрят видеоролик, в котором описываются основные музыкальные стили.

После просмотра выполняют ряд заданий для контроля понимания видео: range musical genres in order they appeared; match the musical genre with its definition.

После выполнения заданий на понимание учащимся предлагается в парах осуществить ролевую игру, в которой любитель рок-музыки и любитель классической музыки должны договориться о том, на какой концерт им стоит пойти.

При обучении диалогической речи РС помогают создать языковую среду, приближенную к естественной. Однако именно мультимедийный материал позволяет сделать РС яркими, наглядными и живыми для учащихся, что непосредственно сказывается на их мотивации к общению на иностранном языке. Грамотно подобранный мультимедийный материал помогает учителю эффективно формировать умения диалогической речи учащихся.

Список литературы

1. *Афанасьева, О.В.* English 8: учеб. пособие / О.В. Афанасьева, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2007. – 204 с.
2. *Деревянко, Н.Н.* New Millennium English 8: учеб. пособие / Н.Н. Деревянко. – М.: Титул, 2011. – 170 с.
3. *Кузовлев, В.П.* Happy English 8: учеб. пособие / В.П. Кузовлев. – М.: Просвещение, 2009. – 169 с.
4. *Spencer, D.* Gateway B1+ / David Spencer. – Macmillan, 2015. – 183 p.

Н.Н. Широкопад

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
shirokorad.petrovavlovsk@gmail.com

С.А. Рассада

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
rassada55@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ АУДИРОВАНИЯ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (5–9-е КЛАССЫ)

В статье рассматривается важность развития социокультурной компетенции у учащихся средней школы (5–9-е классы) и описывается технология, направленная на развитие всех составляющих социокультурной компетенции посредством аудирования. Данная технология состоит из трех этапов (дотекстовый, текстовый и послетекстовый), которые отражают мотивационный, познавательный и прагматический компоненты социокультурной компетенции соответственно.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; социокультурная компетенция; аудирование; технология; дотекстовый этап; текстовый этап; послетекстовый этап.

N.N. Shirokorad

Dostoevsky Omsk State University
shirokorad.petrovavlovsk@gmail.com

S.A. Rassada

Dostoevsky Omsk State University
rassada55@gmail.com

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE THROUGH LISTENING PROCESS: PRACTICAL ASPECT (GRADES 5-9)

The article discusses the importance of developing sociocultural competence among secondary school students (grades 5-9) and describes a technology aimed at the development of all the components of sociocultural competence through listening. This technology consists of three stages: pre-textual, textual and post-textual which reflect the motivational, cognitive and pragmatic components of sociocultural competence, respectively.

Keywords: communicative competence; sociocultural competence; listening; technology; pre-text stage; text stage; post-text stage.

Сегодня в качестве одного из приоритетных направлений обучения выступает формирование социокультурной компетенции у учащихся. Задачей учителя является научить учащихся не только говорить на иностранном языке, но и мыслить на этом языке, знать национально-культурную специфику речевого поведения людей, говорящих на язы-

ке, особенности их национального менталитета и духовные ценности. Таким образом учитель должен готовить школьников к эффективному участию в диалоге культур, важность чего отмечается в положении Федерального государственного образовательного стандарта. Стандарт регламентирует включение социокультурных знаний и культурных традиций в содержание образовательных программ [4, с. 49].

В настоящее время коммуникативный подход к обучению является ведущим: «Язык – передатчик, носитель культуры, он передает сокровища национальной культуры, хранящейся в нем, из поколения в поколение. Овладевая родным языком, дети усваивают вместе с ним и обобщенный культурный опыт предшествующих поколений» [3, с. 13].

Ученые выделяют несколько составляющих коммуникативной компетенции: лингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая и социальная компетенции [1, с. 98]. Социокультурная компетенция включает в себя не только знание языка, но и в свою очередь опирается на культурные знания стран изучаемого языка и умение вести диалог культур. По определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, «социокультурная компетенция» – это «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 287].

Для того, чтобы выяснить насколько необходимо развитие социокультурной компетенции учащихся на уроках иностранного языка, мы провели опрос среди учителей английского языка Гимназии № 84 города Омск, преподавателей ОмГУ и студентов четвертого курса университета по специальности «Методика преподавания иностранных языков и культур». В ходе опроса респонденты должны были дать свое определение термину «социокультурная компетенция», отметить важность ее развития на уроках иностранного языка, дать оптимальное соотношение между языковой и культурной сторонами обучения иностранному языку. В ходе опроса мы выяснили, что 90 % всех респондентов дают правильное определение термину «социокультурная компетенция» и отмечают необходимость ее развития у учащихся. Несмотря на это, только 30 % респондентов считают, что соотношение между языковой и культурной составляющими на уроках иностранного языка должно быть 80/20, а 70 % респондентов отмечают это соотношение как 50/50.

Помимо проведения опроса среди учителей, мы опросили учащихся 7 класса БОУ города Омска «Гимназии № 84», представив им 16 тем социокультурного характера и предложив им оценить на шкале от 0 до 3 степень их заинтересованности в данных темах и желание их изучать. Большинство учащихся отметили желание изучать такие темы, как «National holidays in the UK», «National holidays in America», «Christmas celebrations in both countries (America and the US)», «Thanksgiving Day», and «Wedding traditions in both countries».

В качестве проверки уровня развития познавательной составляющей социокультурной компетенции школьников мы им предложили предэкспериментальный тест на тему «What do you know about America and the UK?», включающий 12 вопросов на множественный выбор по географии, истории, традициям и обычаям Англии и Америки. По результатам тестирования учащиеся дали 48 % правильных ответов, справившись лучше всего с вопросами о праздновании Хэллоуина (90 % учащихся ответили верно). Хуже всего школьники справились с вопросами о великом лондонском пожаре и географии Англии.

Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили, что развитие социокультурной компетенции школьников должно занимать важное место на уроке иностранного языка. В связи с этим мы разработали технологию обучения, целью которой являлось развитие социокультурной компетенции школьников посредством аудирования. Под технологией обучения мы вслед за Э.Г. Азимовым понимаем «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [1, с. 314]. Впоследствии мы провели апробацию эффективности разработанной технологии на базе БОУ города Омска «Гимназии № 84» в 2018/19 учебном году в ходе опытного обучения учащихся 7-го класса в количестве 13 человек.

В разработанной технологии мы использовали аудиоматериалы для развития социокультурной компетенции, так как «именно канал, базирующийся на слуховом анализаторе, позволяет значительно быстрее получить информацию и вести ее обработку со значительно большей скоростью, чем зрительный» [2, с. 50].

Основной целью работы по предложенной технологии является развитие социокультурной компетенции, поэтому отобранные материалы должны соответствовать уровню владения учащимися иностранным языком, их интеллектуальному уровню, литературной нор-

ме, быть аутентичными, обладать новой для учащихся информацией социокультурного характера и быть им интересны.

В ходе разработки технологии мы опирались на систему работы с аудиотекстом, включающую традиционные этапы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. По нашему предположению мотивационная составляющая социокультурной компетенции развивается на дотекстовом этапе технологии, познавательная – на текстовом, а праксиологическая – на послетекстовом. Кроме того, мы наполнили этапы традиционной системы работы с аудиотекстом определенными заданиями, выполнение которых на наш взгляд способствует развитию всех перечисленных составляющих социокультурной компетенции (см. табл.).

**Этапы технологии по работе с аудиоматериалом
социокультурного характера**

<i>Дотекстовый (мотивационная составляющая)</i>	<i>Текстовый (познавательная составляющая)</i>	<i>Послетекстовый (праксиологическая составляющая)</i>
Предвосхищение материала; обсуждение вопросов, связанных с проблематикой текста; постановка целей; подготовительные упражнения на снятие языковых трудностей и психического напряжения	Прослушивание текста социокультурного характера; выполнение заданий на понимание прослушанного	Обсуждение в паре понравившейся информации; высказывание своего мнения; сравнение родной и иноязычной культур

На дотекстовом этапе происходит активизация фоновых знаний учащихся, снятие возможных языковых трудностей и психического напряжения перед прослушиванием, учащиеся в ходе обсуждения предугадывают тему или название аудиотекста. На данном этапе реализуется мотивационная составляющая социокультурной компетенции. Таким образом учащиеся готовятся к следующему этапу аудирования.

Текстовый этап заключается в прослушивании аудиотекста и реализует познавательную составляющую социокультурной компетенции. На данном этапе учащиеся слушают текст. Далее им предоставляется одно или два упражнения типа true/false, поиск русских или английских эквивалентов, вопросы по тексту.

Послетекстовый этап реализует праксиологическую составляющую социокультурной компетенции и включает в себя задания, предполагающие суммирование полученной информации и оперирование

ею во время построения диалогических высказываний в парах. Учащиеся на данном этапе должны не просто поделиться понравившейся информацией с собеседником, но и привести свои доказательства, сравнить родную и иноязычную культуры. Школьники учатся выделять важную информацию и излагать ее, аргументировать свою точку зрения, находить общее и отличное в иноязычной и родной культурах. В качестве опоры на данном этапе учащимся были предложены фразы, которые могут быть использованы для выражения своего мнения и сопоставления. Работа на данном этапе не занимает много времени, но позволяет высказаться всем учащимся и таким образом закрепить услышанный материал.

Из вышесказанного следует, что плюсом разработанной технологии является комбинированное развитие слухового восприятия текста и изучение культурных реалий стран изучаемого языка. Акцент данной технологии ставился именно на запоминании информации социокультурного характера, что было достигнуто благодаря:

- упражнениям на предвосхищение материала, в ходе которых учащиеся обсуждали вопросы, связанные с проблематикой текста, и предугадывали его тему;

- использованию аутентичных аудиоматериалов, подобранных с учетом интересов школьников и их фоновых знаний;

- регулярной работе с аудиотекстами (5–8 минут в начале каждого урока);

- развитию всех составляющих социокультурной компетенции: мотивационной, познавательной и прагматической;

- проведению обсуждения услышанной информации в парах, возможности высказать свое мнение о понравившемся материале культурного характера;

- сравнению родной и иноязычной культур.

Результаты, полученные после апробации разработанной технологии, показали рост всех элементов социокультурной компетенции школьников (мотивационного, познавательного и прагматического) за 6 проведенных уроков. Также можно сделать вывод о том, что в настоящее время изучение иностранного языка невозможно в отрыве от изучения его культурной наполняющей. Поэтому, систематическое использование данной технологии способствует повышению эффективности формирования социокультурной компетенции у учащихся.

Список литературы

1. *Азимов, Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Синельников, А.П.* Психология обучения иностранным языкам [Текст] / А.П. Синельников. – Харьков: Изд. группа «Основа», 2009. – 128 с.

3. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 146 с.

4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование [Текст]. – М.: Министерство образования Российской Федерации, 2004. – 49 с.

СЕКЦИЯ 2. Обучение иностранным языкам: традиции и инновации

SECTION 2. Teaching foreign languages: traditions and innovation

Ю.В. Бурлак

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

yulyabur12@gmail.com

С.А. Рассада

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

rassada55@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ СОИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье рассматривается понятие учебно-речевой ситуации страноведческой направленности. Страноведческий материал служит источником повышения мотивации к изучению иностранного языка. Нами были разработаны и апробированы учебно-речевые ситуации, которые позволяют создать на уроке оптимальную языковую среду, имитирующую ситуации реального речевого общения, тем самым стимулируя интерес и желание учащихся общаться на изучаемом языке.

Ключевые слова: речевая ситуация; учебно-речевая ситуация; говорение; виды учебно-речевых ситуаций; страноведческая направленность.

I.V. Burlak

Dostoevsky Omsk State University

yulyabur12@gmail.com

S.A. Rassada

Dostoevsky Omsk State University

rassada55@gmail.com

ORGANISATION OF CO-LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE AND FOREIGN LANGUAGE CULTURE ON THE BASIS OF EDUCATIONAL AND SPEECH SITUATIONS OF COUNTRY-SPECIFIC ORIENTATION

The article deals with the concept of educational and speech situation of cross-cultural orientation. Materials of country studies are a source of motivation to learn a foreign language. We have developed and tested educational and speech situations that allow to

create language environment in the classroom, simulating a real situation of speech communication, thereby stimulating the interest and desire of students to communicate in a foreign language.

Keywords: speech situation; educational and speech situation; speaking; cross-cultural orientation.

Изучение иностранного языка происходит в родной для школьника стране, и, он не имеет возможности общения с носителями языка. Соответственно, уровень знаний страноведческого характера у учащихся изначально низок.

Государственный стандарт обучения иностранному языку акцентирует внимание на процессе «вторичной социализации», который означает прямое влияние сведений страноведческого и социокультурного характера на формирование коммуникативной компетенции учащихся как первостепенной цели обучения иностранному языку на этапе средней школы. Средством реализации функционально-содержательного подхода к процессу соизучения иностранного языка и его культуры на уроках в школе являются учебно-речевые ситуации (далее – УРС), смоделированные на основе сведений о странах изучаемого языка, которые имеют информативную направленность, а также способствуют формированию социокультурной компетенции в процессе развития коммуникативной компетенции, и развивают у обучаемых способность организовать речевую деятельность с учетом социокультурных и лингвострановедческих факторов.

Подобный подход способствует содержательному насыщению урока иностранного языка и повышению мотивации к овладению коммуникативными навыками данного языка.

И.А. Зимняя определяет основные психологические предпосылки формирования прочного навыка говорения на иностранном языке, такие как: целенаправленность обучения; наличие у субъекта внутренней мотивации; включение тренируемого явления в коммуникативно-значимую для субъекта деятельности речевую ситуацию; необходимость постоянного для обучающихся знания результата выполнения действия [2, с. 151–152].

Из этого вытекает, что при обучении говорению на иностранном языке на старшем этапе необходимо вовлекать учащихся в решение широкого круга задач. При успешном решении этих задач у учеников возникает удовлетворение, повышается уверенность в себе [1, с. 66–71].

Мы предположили, что средством обучения учащихся иноязычному говорению, средством включения субъектов деятельности – уча-

щихся в коммуникативно-значимую ситуацию социокультурного характера могут быть учебно-речевые ситуации страноведческой направленности.

Совокупность элементов речевого события, включающая его участников, отношения между ними и обстоятельства, в которых происходит общение, называют речевой ситуацией.

Под учебно-речевыми ситуациями страноведческой направленности мы, вслед за У.А. Ермаковой, подразумеваем специально смоделированную в учебных целях совокупность объективных и субъективных факторов, направленных на удовлетворение учебной потребности по овладению иноязычной культуры в процессе изучения иностранного языка. При этом обучаемый представляет собой субъект учебного поведения, при котором осуществление речевого действия связано с выполнением какой-либо учебной задачи в процессе овладения иностранной культурой [1, с. 66–71].

Искусственно созданные на занятии ситуации можно разделить на вероятные и невероятные. Вероятными ситуациями для учащихся являются те, в которых они действуют вне урока. В них могут принимать участие их близкие и родные люди, они готовят учеников к будущей жизни. Невероятные ситуации приближают учеников к нестандартным, уникальным обстоятельствам. Они переносят действие в другие страны, ставят участников в необычные условия, наделяют их необычными и сверхъестественными качествами [3, с. 108].

Для повышения эффективности формирования речевых умений, различных социокультурных навыков учащихся, целесообразно использовать различные типы УРС со страноведческой направленностью. В зависимости от учебной задачи выделяются следующие виды УРС: лингвистические, информативные, аналитико-компаративные, оценочные, поведенческие.

Опрос, проведенный нами в ходе педагогической практики на базе школы БОУ г. Омска «Гимназия № 84» в 10 «А» включал в себя следующие вопросы: «Вызывают ли у вас интерес задания страноведческого характера?», «Используются ли учебно-речевые ситуации на уроках иностранного языка?», «Считаете ли вы, что у вас достаточно знаний по страноведению, чтобы общаться с зарубежными сверстниками?». Все без исключения учащиеся выразили желание развивать навыки иноязычного говорения на основе специально разработанного комплекса учебно-речевых ситуаций страноведческой направленности.

Более того, нами был проведен опрос среди учителей, где на вопрос: «Как часто вы работаете на уроке со страноведческой информа-

цией?» нами был получен ответ «Редко». Также учителя были единогласны в ответе на вопрос: «Почему уделяется мало времени на уроках для обучения говорению?» – «Нехватка времени».

На констатирующем этапе эксперимента учащимся было предложено задание: «Опишите одну из популярных традиций в Великобритании». Выполнение задания оценивалось по следующим критериям:

– *Задание выполнено полностью.* Цель общения достигнута, тема раскрыта в полном объеме, страноведческие знания использованы в соответствии с задачей, используются лексические единицы, адекватные ситуации, высказывание полное и развернутое (допускается не более 1 негрубой языковой ошибки).

– *Задание выполнено частично.* Цель общения достигнута не полностью, тема раскрыта в ограниченном объеме, страноведческие знания используются в небольшом количестве, демонстрирует ограниченный словарный запас, в некоторых случаях недостаточный для выполнения поставленной задачи (не более 6 языковых ошибок).

– *Задание не выполнено.* Цель общения не достигнута, тема не раскрыта, страноведческие знания не использованы в соответствии с ситуацией общения, словарный запас недостаточен для выполнения поставленной задачи.

Следует отметить, что на данном этапе 30 % учеников не справились с заданием, лишь 20 % учеников справились с заданием полностью и 50 % выполнили задание лишь частично.

К каждому из проведенных во время педагогической практики уроков, в дополнение к учебнику, нами были разработаны учебно-речевые ситуации страноведческой направленности (см. табл.).

На контрольном этапе, в ходе завершения педагогической практики, для определения сформированности навыка говорения у учащихся, мы предложили аналогичное задание тому, что было использовано на констатирующем этапе эксперимента.

В итоге мы проследили рост всех показателей: ученики стали использовать страноведческие знания, в большом объеме раскрыли тему. Если до эксперимента 20 % школьников выполнили задание полностью, то после проведенных уроков количество учащихся, выполнивших задание полностью, выросло на 10 %. Помимо этого, количество учеников, выполнивших задание, частично увеличилось на 30 %. Следует отметить, что не было учеников, которые не справились с заданием.

Примеры УРС страноведческой направленности

<i>Вид УРС</i>	<i>Пример задания</i>
Лингвистическая	В рамках темы "Literature in Britain" ученикам предлагалось выполнить описание картины к рассказу "Little women" с использованием ключевых слов и опор в виде (in the foreground, in the left corner, in the background, I like this picture...)
Информативная	В рамках темы: "Fashion in the UK" учащимся было предложено следующее задание: "Imagine the situation that you are going to visit the UK, but you don't know anything about shopping in this country. Call your friend in the UK and find out the highlights about shopping".
Аналитико-компаративная	В рамках темы "Put an end to discrimination" мы предложили учащимся задание: "Is it necessary to adopt a document regulating discrimination in schools?" Make up two groups. One group argues for the adopting of such document and another against.
Оценочная	На начальном этапе урока "Fashion in the UK" нами была предложена цитата для обсуждения: "Most people live far more fashionably than reasonably" Do you agree or disagree with these statement? Why?
Поведенческая	В рамках темы "Teens activity" учащимся было предложено к просмотру видео "Gadgets in everyday life of teens from UK". На этапе production нами было предложено задание разработать диалог на основе просмотренного видео: "Imagine that one of you is an interviewer, take an interview, using the information from the video".

В ходе проведения исследования мы пришли к выводу, что применение УРС ситуаций страноведческой направленности необходимо на уроках иностранного языка как средство развития навыков иноязычного говорения у учащихся старших классов. Для этого мы разработали и экспериментально проверили комплекс учебно-речевых ситуаций страноведческой направленности, предварительно рассмотрев теоретические основы обучения учащихся иноязычному говорению. Регулярное использование УРС приводит к развитию навыка говорения. Учащиеся избавляются от страха говорить на иностранном языке, повышают свои знания о культуре стран изучаемого языка, вместе с этим растет их интерес и мотивация к говорению на иностранном языке.

Список литературы

1. *Ермакова, У.А.* Лингвострановедческие аспекты в повышении результативности уроков иностранного языка [Текст] / У.А. Ермакова. – URL: <https://conseducenter.ru/index.php/materialy-seminarov/119-materialy-etmso/447-ermakova>.

2. *Зимняя, И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст]: кн. для учителя / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

3. *Прохоров, Ю.Е.* Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения русского языка как иностранного [Текст]: методическое пособие для студентов / Ю.Е. Прохоров. – М.: Просвещение, 1998. – 108 с.

В.А. Васильев

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

annshestova@yandex.ru

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ В ДИСКУРСЕ ДОНАЛЬДА ТРАМПА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ

Статья посвящена рассмотрению способов формирования познавательного интереса при обучении английскому языку на старшем этапе с точки зрения лингвокультурологического подхода на основе статей президента США Дональда Трампа с официального сайта Белого дома. Основные ценности американского общества, которые подчеркиваются лексическими средствами создания экспрессивности высказывания, являются базой для создания комплекса упражнений, способствующего формированию коммуникативной, социальной, научно-исследовательской и лингвокультурологической компетенций.

Ключевые слова: познавательный интерес; ценности американского общества; экспрессивность; лингвокультурологическая компетенция.

V.A. Vasylyev

Omsk State Pedagogical University

annshestova@yandex.ru

EXPRESSIVENESS IN THE DISCOURSE OF DONALD TRUMP AS A MEANS OF FORMING COGNITIVE INTEREST IN TEACHING SENIOR PUPILS THE ENGLISH LANGUAGE

The article is devoted to the ways of forming cognitive interest in teaching senior pupils the English language through the lens of the lingual cultural approach by means of the articles of Donald Trump from the official site of the White house. In the focus of attention are the main values of the American society emphasized by the lexical devices, creating the expressiveness of the speech. The texts of the articles are the basis for the set of exercises, forming the communicative, research, linguistic and cultural competences.

Keywords: cognitive interest; values of the American society; expressiveness; the linguistic and cultural competence.

В современной парадигме образования качество образовательного процесса зависит от развития познавательного интереса учащихся, становлению которого способствует, в частности, «осуществление отбора содержания обучения иностранному языку с учетом принципа коммуникативности, лингвострановедческого аспекта и в соответствии с логикой развития познавательной сферы старшеклассников» [1,

с. 9]. К сущностным характеристикам процесса развития познавательного интереса наряду с мыслительной активностью, волевыми усилиями и творческой активностью относят «эмоциональные реакции» [4], формируемые за счет средств создания экспрессивности высказывания. Как отмечает Н.Г. Комиссарова, «оценка и эмоциональность расширяют информационное поле высказывания, приращивая дополнительные смыслы», а «экспрессивность усиливает заложенный в него «смысл» [3, с. 85].

Взаимопонимание между народами и «обеспечение доступа к многообразию мировой политики, экономики и культуры» являются на сегодняшний день приоритетными функциями иностранного языка [1, с. 3]. В связи с усилением внимания к «глобальным политическим процессам, на которые в значительной степени оказывает влияние политическая, следовательно, и дискурсивная деятельность глав США» [2, с. 1], представляется актуальным изучение ценностной составляющей американского президентского дискурса и выступлений одного из самых ярких политических лидеров Дональда Трампа.

Объектом исследования выступает дискурс президента США. Предметом исследования являются средства создания экспрессивности высказывания в дискурсе Дональда Трампа в статьях на официальном сайте Белого дома США из таких разделов, как: «Economy & jobs», «National security & defense», «Immigration» [5–11], выбор которых обусловлен повышенным интересом к данным темам в современном мультимедийном глобализирующемся обществе.

Примерами лексических средств, отражающих ценности представителей американской лингвокультурной общности, в исследуемых статьях можно назвать существительные *achievement, life, luck, opportunity, success*, а также прилагательные *hardworking* и *knowledgeable*. Повышенная экспрессивность указанных лексем создается за счет лексических интенсификаторов *to enjoy, to expand, great, lifelong, lifetime, million, more* etc. Ср.: *enjoy your life* [10], *expanding apprenticeship opportunities* [7], *great luck* [10], *lifelong success* [6], *a lifetime of achievement* [6], *millions of hardworking Americans* [9], *more financially knowledgeable* [6], etc.

Так, в качестве основных ценностей, выраженных лексическими средствами, в комплексе упражнений на базе статьи «Statement from President Donald J. Trump» [11], можно представить следующие: **обеспечение безопасности**: *national security, protecting our Nation's homeland, safe*; **любовь**: *love the United States and all of its citizens*; **трудолюбие**: *hardworking, productive*; **ответственность**: *responsibility*.

Экспрессивность прилагательного *safe* усиливается, во-первых, за счет употребления в контексте с отражающей одну из основных ценностей американского общества, ответственность, выраженную лексемой *responsibility*; во-вторых, благодаря лексическому интенсификатору, словосочетанию *number one*, указывающему на превосходство данной ценности. Ср.: *My **number one responsibility** as Commander in Chief is to keep the American people safe* [11]. Усиление экспрессивности существительного *security* осуществляется косвенно за счет лексических интенсификаторов, прилагательного *unanimous*, наречия *particularly* и причастия *gratified*, семантически связанных с отражающим рациональную сферу существительным *decision*. Ср.: *Today's **unanimous Supreme Court decision** is a clear victory for our national security <...> I am also **particularly gratified** that the Supreme Court's **decision** was 9-0* [11].

Для организации комплекса упражнений, направленных на формирование познавательного интереса, представляются целесообразными следующие задания: 1. Прочитайте текст и определите, соответствует ли содержанию статьи утверждение Дональда Трампа *My number one responsibility as Commander in Chief is to keep the American people safe*. 2. Составьте предложения с грамматической конструкцией “If I were President of the USA...”, употребляя слова: *hardworking, love, productive, protect, responsibility, safe, security*. 3. Сформулируйте тему лекции о ценностях американского общества, используя средства создания экспрессивности высказывания: *all, number one, particularly gratified, unanimous*. Например, 1. «Love for responsibility or responsibility for love: which is number one in the USA?» 2. «What is the correct order: unanimous work, unanimous responsibility, unanimous protection?».

Таким образом, сформированный комплекс упражнений на основе средств создания экспрессивности высказывания в дискурсе Дональда Трампа способствует формированию коммуникативной, социальной, научно-исследовательской и лингвокультурологической компетенций, которые, в свою очередь, направлены на формирование познавательного интереса обучающихся.

Список литературы

1. Волкова, С.Л. Становление познавательного интереса старшеклассников средствами лингвострановедения: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / С.Л. Волкова. – СПб., 2008. – 23 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-poznavatel'nogo-interesa-starsheklassnikov-sredstvami-lingvostranovedeniya> (дата обращения: 30.04.2019).

2. *Дотдаева, Ф.И.* Языковые средства ценностного воздействия в американском президентском дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс] / Ф.И. Дотдаева. – Пятигорск, 2013. – 19 с. – URL: <http://www.dissercat.com/content/yazykovye-sredstva-tsennostnogo-vozdeistviya-v-amerikanskom-prezidentskom-diskurse#ixzz5hHcNxU1i> (дата обращения: 30.04.2019).

3. *Комиссарова, Н.Г.* Оценочность в дискурсе СМИ [Электронный ресурс] / Н.Г. Комиссарова, Д.Р. Якупова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2–1 (80). – С. 83–87. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenochnost-v-diskurse-smi> (дата обращения: 30.04.2019).

4. *Тамбовцева, Н.К.* Педагогические условия развития познавательного интереса старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Н.К. Тамбовцева. – Екатеринбург, 2002. – 23 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-starsheklassnikov> (дата обращения: 30.04.2019).

5. A Message to the Congress of the United States [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/message-congress-united-states-2/> (дата обращения: 30.04.2019).

6. Presidential Message on National Financial Capability Month, 2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/presidential-message-national-financial-capability-month-2019/> (дата обращения: 30.04.2019).

7. Presidential Proclamation on National Apprenticeship Week, 2018 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/presidential-proclamation-national-apprenticeship-week-2018/> (дата обращения: 30.04.2019).

8. Presidential Proclamation on National Consumer Protection Week, 2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/presidential-proclamation-national-consumer-protection-week-2019/> (дата обращения: 30.04.2019).

9. Presidential Proclamation on National Entrepreneurship Month, 2018 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/presidential-proclamation-national-entrepreneurship-month-2018/> (дата обращения: 30.04.2019).

10. Remarks by President Trump on the National Security and Humanitarian Crisis on our Southern Border [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-national-security-humanitarian-crisis-southern-border/> (дата обращения: 30.04.2019).

11. Statement from President Donald J. Trump [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/statement-president-donald-j-trump-4/> (дата обращения: 30.04.2019).

Е.К. Гузеева

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

Bonster@mail.com

П.В. Закотнова

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

zakotnova@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМИКСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена использованию комиксов при обучении младших школьников чтению на английском языке. Рассматриваются особенности обучения чтению на начальном этапе, где ведущую роль играет дидактический принцип наглядности. В статье уделяется внимание такому средству наглядности, как комиксы, раскрываются их особенности и возможности использования при обучении чтению на уроках английского языка. В соответствии с этапами работы с текстом приводятся примеры упражнений на основе комиксов, позволяющие развивать навыки чтения на начальном этапе.

Ключевые слова: дидактические принципы; принцип наглядности; комиксы; чтение; начальный этап обучения английскому языку.

Е.К. Guzeeva

Dostoevsky Omsk State University

Bonster@mail.com

P.V. Zakotnova

Dostoevsky Omsk State University

zakotnova@mail.ru

DIDACTIC CAPACITY OF COMICS IN TEACHING READING IN ENGLISH TO BEGINNERS

The article is devoted to the use of comics in teaching younger pupils to read in English. The peculiarities of teaching reading at the first stage are considered when the didactic principle of visibility plays a leading role. The article focuses on such means of visualization as comics, reveals their features and the possibility of using them in teaching reading in English classes. In accordance with the stages of working with the text, examples of exercises based on comics are provided, which allow to develop reading skills at the first stage.

Keywords: teaching English; didactic principles; visibility principle; comics; reading; first stage students.

В рамках обучения в начальной школе учителя иностранных языков сталкиваются с проблемой постепенного угасания желания уча-

щихся изучать язык, по мере того, как ученики сталкиваются с трудностями чтения, освоения лексики и грамматики. Трудности чтения стоят на первом месте.

Чтение является самостоятельным видом речевой деятельности, связанным с извлечением информации из печатного текста. Учащиеся начальных классов должны владеть двумя формами чтения: в слух и про себя [1, с. 42]. Развитие чтения в слух у учащихся происходит при помощи упражнений, в которых слова организованы по «звуковому» принципу, на материале стихотворений, пословиц и поговорок. Учащиеся должны уметь прочесть текст и выполнить задание на поиск нужной информации, а также задание на детальную проверку понимания прочитанного, уметь пользоваться сносками и словарем.

На начальном этапе обучения чтению у учащихся формируется техника чтения на иностранном языке, и в частности такие способности, как быстрое установление звукобуквенных соответствий; правильное озвучивание графического образа слова и соотнесение его со значением, т. е. понимание/осмысление читаемого; чтение по синтагмам, объединяя слова в определенные смысловые группы и др.

С психологической точки зрения чтение представляет собой единый процесс, состоящий из техники чтения и понимания при чтении (т. е. процессуальный и содержательный аспекты) [1, с. 47].

При обучении чтению на иностранном языке на начальном этапе необходимо учитывать, как особенности этого вида речевой деятельности, так и возрастные и психологические особенности младших школьников. При восприятии материала младшие школьники склонны обращать внимание на яркую подачу материала, наглядность, эмоциональную окраску. Наглядность в обучении детей младшего школьного возраста особенно важна, так как мышление детей – наглядно-образное [2, с. 132].

Возрастная особенность младших школьников – сравнительно слабое произвольное внимание. Значительно лучше в этом возрасте развито непроизвольное, интересное само собой привлекает внимание детей, без всяких усилий с их стороны. Так для того, чтобы обучение правилам чтения не было для учащихся младшей школы скучным и утомительным, для лучшего усвоения материала, можно использовать средства иллюстративной наглядности – цветные картинки, комиксы, фотографии, карикатуры, диаграммы, коллажи, слайды и многое другое.

В рамках данной работы мы остановимся на комиксах.

Главное свойство комикса заключается в том, что он упрощает и ускоряет процесс познания, поскольку делится на фрагменты. Он выражает мысли и идеи наглядными средствами [3, с. 121].

К достоинствам комиксов можно отнести следующее:

1. Комиксы позволяют получить до 90 % всей информации, которая в них заложена.

2. Легкость и доступность языка.

3. Прививают интерес к художественно-изобразительному искусству, кого-то стимулируя заняться собственным изобразительным творчеством.

4. Широко используется лексика, которая обозначает эмоциональные восклицания или звукоподражание.

5. Простая грамматика в графических романах, так как облако диалога очень ограничено в размерах.

Однако если расширить области применения комикса в качестве средства обучения английскому языку, можно убедиться, насколько их дидактический потенциал велик, многообразен и продуктивен в обучении аудированию, говорению, письму и особенно чтению. Их эффективное использование на уроках учащихся начальных классов сделает процесс овладения иностранным языком быстрым и интересным. Неоспорима польза комиксов в обучении чтению. Читать комиксы гораздо легче и интереснее, чем длинные тексты. Дети, особенно младшего возраста, стремятся читать комиксы, несмотря на трудности произношения и непонимания слов. Учащиеся начальных классов, как было нами выяснено в ходе опроса, в большей степени предпочитают комиксы юмористические, мистические, с мультипликационными героями и в виде школьных историй.

Инсценируя сценки из комиксов, ребята вполне осознанно в лицах используют английскую речь как средство общения. Читая и инсценируя комиксы, впоследствии ребята смогут выполнить дополнительные задания к комиксам, тем самым отработав и закрепив новые лексико-грамматические конструкции или языковые клише.

Комикс упрощает и ускоряет процесс познания, поскольку комикс делится на фрагменты. Он выражает мысли и идеи наглядными средствами. В комиксах, как правило, используется очень естественный, разговорный язык. Также из-за недостатка места диалоги очень лаконичные и смысл комикса понятен благодаря картинке. Читая комикс, легче запомнить новые слова.

Обучение чтению на основе комиксов будет строиться так же, как и обучение другим видам речевой деятельности, т. е. как процесс по-

этапный, и будет включать дотекстовый этап: мотивацию, подготовку к чтению, текстовый (собственно чтение) и послетекстовый этапы. Последний этап связан с переработкой, осмыслением полученной информации и контролем правильности ее понимания.

На предтекстовом этапе необходимо определить речевую задачу для первого прочтения, создать необходимый уровень мотивации у учащихся и по возможности сократить уровень языковых и речевых трудностей. Примером данных упражнений могут быть наводящие вопросы, к примеру, где, в какое время, какие происходят действия или же, кто является главным героем.

Вторым этапом является текстовый, где необходимо проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений. К примеру, задания с выбором правдивых или неправдивых утверждений (True or False) можно начинать применять уже на ранних этапах обучения английскому языку. Примерами упражнений с использованием комикса на данном этапе могут служить следующие: расставить реплики или картинки в правильном порядке; предложить перевести фразы из заранее подготовленного комикса с русского на английский язык; подставить пропущенные слова или реплики в комикс.

Не менее эффективными будут при работе с комиксами такие задания, как:

- Воспроизвести реплики комикса по памяти.
- Прочитать предложения и выбрать соответствующий рисунок в комиксе.
- Прочитать комикс и ответить на вопросы.
- Воспроизвести реплики комикса или в прямой, или в косвенной речи.
- Возможны также трансформационные упражнения, направленные на преобразование косвенной речи из прямой.
- Задание на замену реплик реального комикса своими собственными, близкими по смыслу («Перефразировать»).
- Верно, с грамматической точки зрения, закончить реплику автора.

Последний этап – послетекстовый. Данный этап предназначен для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации. Примером упражнений являются:

Сочинения в картинках (ученики дополняют рисунками свое сочинение или дают иллюстрированную оценку прочитанному произведению).

Биография в картинках (ученики могут описать жизнь известной исторической личности, проиллюстрировав ее фотографиями и т. п.).

Выполнение ученических проектов.

Иллюстрация норм и правил.

Задача учителя в организации работы с комиксами – стать посредником между ребенком и комиксом. Учитель может найти массу путей и возможностей использования его в учебном процессе и внеклассной работе.

Вышеуказанные приемы работы и упражнения были апробированы нами на практике, с учениками 4-го класса, в ходе изучения темы «Can we make a sand castle?», где учащиеся читали комикс по ролям, каждый из них являлся одним из героев рассказа. В случае затруднений помогала картинка в виде ситуации данного комикса. Ученики выполняли упражнения на воспроизведение реплик комикса по памяти, подстановку, что не вызвало затруднений. В целом можно сказать, что ученики с энтузиазмом выполняли все виды работ и упражнения, особенно им были интересны такие упражнения как: расставить реплики или картинки в правильном порядке; подставить пропущенные слова или реплики в комикс и воспроизвести реплики комикса по памяти. Работа с комиксами способствовала развитию навыков чтения.

Список литературы

1. *Клычникова, З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
2. *Крутецкий, В.А.* Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 256 с.
3. *Подласый, И.П.* Педагогика начальной школы / И.П. Подласый. – М.: Педагогика, 2000. – 574 с.

И.А. Косбарт

*Омский автобронетанковый инженерный институт (филиал) Военной академии
материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева*
tatyana.vladimir@mail.ru

Т.В. Некрасова

*Омский автобронетанковый инженерный институт (филиал) Военной академии
материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева*
tatyana.vladimir@mail.ru

TASK BASED LEARNING КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КУРСАНТАМИ

В статье обоснована значимость Task based learning в сфере военной коммуникации по двум аспектам: субъектность принятия решений и выполнение ситуационных военно-профессиональных задач. Субъектная коммуникация рассматривается в данном исследовании как метод активного обучения курсантов и как динамическая система статусно-ролевых взаимоотношений военных по содержанию профессиональной деятельности.

Ключевые слова: военно-профессиональная коммуникация; субъектность коммуникации; выполнение ситуационной профессиональной задачи; интегративность; иностранный язык.

I.A. Kosbart

*Omsk Tank Automotive Engineering Institute (branch) of the Logistics Military Academy
named after General of the Army A.V. Khrulev*
tatyana.vladimir@mail.ru

T.V. Nekrasova

*Omsk Tank Automotive Engineering Institute (branch) of the Logistics Military Academy
named after General of the Army A.V. Khrulev*
tatyana.vladimir@mail.ru

TASK BASED LEARNING AS AN EFFECTIVE MEANS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY CADETS

The article substantiates the importance of Task based learning in the field of military communication in two aspects: the subjectivity of decision-making and the implementation of situational military professional tasks. Subject communication is considered as a method of active training of cadets and as a dynamic system of status-role relationships of the military men on the content of professional activity.

Keywords: military professional communication; communication subjectivity; task-based activity; integrativeness; foreign language.

Приоритетность компонентов военного лингвистического образования обусловлена целенаправленностью взаимодействия субъектов военно-профессиональной деятельности, согласованностью их совместных усилий и интересов по выполнению профессиональных задач. Их интеграция обусловлена: обязательной связью с характером последующей деятельности (служба), в части касающейся специальной лингвистической и профессиональной подготовки; непрерывностью и последовательностью обучения иностранным языкам в течение всего процесса обучения военнослужащего, в том числе, последовательностью формирования компетенций, а также системностью усвоения логически связанного аутентичного материала в течение всего периода обучения в высшем учебном заведении Министерства обороны РФ (далее МО РФ) для эффективности специальной военно-предметной коммуникации.

В современных условиях наиболее актуальным направлением указанной коммуникации является миротворческая деятельность Вооруженных сил РФ, включающая умение вести переговоры, дискуссию и др. посредством иностранных языков. Одной из обоснованных и практико-ориентированных технологий в военном вузе является Task based learning как средство развития профессиональной карьеры и перспективного планирования, эффективной профессиональной коммуникации военных специалистов разных родов войск в процессе их деятельности.

Обязательным условием обучения курсантов военного вуза является межпредметная и межуровневая интегративность содержания учебного материала. Преподавание дисциплины «Иностранный язык» осуществляется интегрировано с профессиональными дисциплинами: преподавание на иностранном языке базового материала тех предметов, которые курсант изучает на русском языке в рамках своего профессионального обучения, синхронизация будущей профессиональной деятельности обучающегося с его языковой подготовкой: Military vehicles, Armoured Recovery Vehicles, Combat service support, Platoon activities, Job and responsibilities, Manual of Traffic Signs, Peacekeeping missions, Operation order, Patrolling, Military career, Basic military training, Armed personnel carrier and Infantry fighting vehicles и др.

Такая целенаправленная коммуникация – это логичная и взаимообусловленная система языковой подготовки личного состава Вооруженных сил, соответствующая требуемому уровню владения иностранным языком (профессиональной терминологией) военнослужащего конкретного рода войск и специализации. «Применение терми-

нов представителями одной и той же сферы деятельности обуславливает степень эффективности, результативности и продуктивности профессионального общения, а, следовательно, и качественный результат их совместного труда, основанного на их субъектной позиции» [2, с. 85]. Субъектная позиция курсанта очень важна при принятии оперативного и стратегического решения по выполнению практико-ориентированных ситуационных задач.

Субъектная коммуникация на иностранном языке обеспечивает личностно-смысловой подход к принятию решения для реализации ситуационных задач, поддерживает индивидуальность личности курсанта, опираясь на ее способность к самоизменению и саморазвитию, помогает ей самостоятельно решать проблемы [1]. Так, личностно-смысловая направленность действий курсанта значима при принятии решения о их выполнении. В этом случае значима процессуальность деятельности, предусматривающая выполнение определенных задач на ролевой основе: *you should coordinate what must be moved, where it must be taken, when it should go and the best way to do it*, с дальнейшей детализацией действий: *you have to supervise a number of different sections – first the drivers, then when the vehicles break down and need repairing you have to supervise the maintenance work, and lastly dispatch*.

Субъектная коммуникация обладает множеством функций, которые выступают одновременно и структурными элементами: – 1. *urgent task*, – 2. *rank, you are responsible for*, – 3. *you report to*, – 4. *together you coordinate*, – 5. *you have to supervise*, – 6. *you are in charge of*, – 7. *to realize the task*.

Наиболее важные структурные компоненты данной ситуации отражают военную действительность и ее регуляцию с точки зрения субъектности коммуниканта по выполнению профессиональных действий с учетом личностных особенностей профессионального опыта, направленного на формирование отражательных, когнитивных, мотивационных, регулятивных и прогностических возможностей курсантов в процессе их профессиональной деятельности.

Коммуникация важна как форма взаимодействия людей в процессе их познавательно – трудовой деятельности для обмена сообщениями. «Главное в сообщении – его информационная ценность» [3, с. 92]. Формы коммуникации характеризуются главным образом функционированием языка. Коммуникация в любом случае обусловлена экстралингвистическими факторами такими, как, например, ситуативная конкретность, специфика рода войск, вид выполняемой военной операции, пресуппозиция, национально-культурная традиция и др. Коммуника-

тивный процесс, с позиции субъектности его участников, представляет собой непрерывное их взаимодействие с обоснованием индивидуального понимания и подхода к решению профессиональной ситуационной задачи. «Понимание – сложный процесс, куда всегда включается личностное преобразование заданного текста (задания) на основе субъектного опыта» [4, с. 39]. Особо значимы в процессе коммуникации точки зрения коммуникантов, порождающих и интерпретирующих сообщения.

Субъектность интерпретации позиции участников коммуникации для принятия профессионально-значимого решения обусловлена степенью подготовки участников коммуникации, их образованием, специализацией (род войск) и практическим опытом. Так, актуальным для данного исследования являются две военные специальности: танко-техническое и автотехническое обеспечение войск. Акт коммуникации, как известно, представляет собой, с одной стороны, выражение каких-либо мыслей с помощью языка, с другой – понимание того, что говорят другие, т. е. понимание их мыслей, выраженных в языковой форме. Военные языковые формы строго стандартизированы и целенаправлены в соответствии с терминологией родо-видовой специфики и видом выполняемых действий:

- *базовый курс* изучения языка включает: типичные ситуации профессионального общения, Вооруженные силы РФ, вооруженные силы стран изучаемого языка;

- *основной курс*: устройство и вооружение танка, военные автомобили и их ТТХ, боевые машины пехоты и бронетранспортеры, ремонт и эксплуатация бронетанковой техники и др.;

- *специальный курс*: миротворческая деятельность ВС РФ, профессиональная карьера офицера, применение военной техники в обеспечении современного боя и др.

Специфика коммуникации обусловлена аутентичными материалами на иностранном языке (инструкции, уставы, тактико-технические характеристики военной техники и др.) с целью получения новых знаний по профессиональному предназначению и их реализация в процессе коммуникативной деятельности с позиции личности курсанта как субъекта военно-профессиональной деятельности.

Субъектная коммуникативность как средство решения ситуационных профессиональных задач включает в себя:

- формулы профессионального речевого общения;
- способность руководить действиями подразделения на иностранном языке, равному тому, которое находится у него в подчинении;

- доклады по обстановке;
- инструкции (по своей специальности);
- материалы учений (на стандартизированном языке, принятом в соответствующем роде войск);
- руководящие документы по установленным процедурам с минимальным обращением к словарю (используя контекст);
- понимание на слух коротких новостных сообщений;
- диалог-расспрос;
- сообщения о результатах своей деятельности.

Метод ситуационных профессиональных задач рассматривается нами как тактический метод активного обучения курсантов. Система данных задач представлена нами видами ситуаций, требующих:

1) определение и оценку проблемы или противоречия (Say if this statement is true or false: DPKO is divided into two main offices: the Office of Operations and the Office of Mission Support;

2) оценку выбора способа действий (Give a short summary or retell the history of Peacekeeping which refers to activities that tend to create conditions that favor lasting peace, mentioning the following points (to promote world peace, to protect human rights, to promote better relations between countries, to facilitate international law);

3) обоснование способа действий (Fill in the gaps using the information from the text);

4) оценочные выводы о выполненном действии (Prepare a short retelling of the armament's description. Write out the most important facts, tank's technical characteristics, etc).

Профессиональная коммуникация курсантов – это прежде всего, взаимодействие военных специалистов как субъектов деятельности; содержанием такого взаимодействия является интегративное взаимное понимание и обмен информацией с помощью различных уставных отношений, являющихся необходимыми для всего процесса совместной профессиональной деятельности. Под действием закономерностей специального речевого общения успех в решении ситуационных задач обеспечивается стремлением участников коммуникации к контакту по содержанию профессиональной деятельности, к выяснению и урегулированию определенных вопросов и проблем, достижению целей согласованных действий.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие для студентов педагогических

учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

2. Некрасова, Т.В. Терминологические единицы как знаковые модели лингвокогнитивной компетенции языковой личности в сфере профессиональной деятельности / Т.В. Некрасова // Национальные приоритеты России. – № 2 (12). – Омск: Изд-во Полиграф. центр КАН, 2014. – С. 84–89.

3. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур»/ Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.

4. Якиманская, Н.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / Н.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.

М.А. Кудашова

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

marina_k95@list.ru

С.А. Рассада

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

rassada55@gmail.com

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается понятие речевой компетенции как составляющей коммуникативной компетенции. Одним из способов развития речевой компетенции на уроках иностранного языка является использование визуальной наглядности. Нами был разработан алгоритм, направленный на развитие речевой компетенции учащихся в таком виде деятельности, как говорение, посредством использования элементов визуальной наглядности.

Ключевые слова: речевая компетенция; коммуникативная компетенция; визуальная наглядность; говорение; алгоритм.

М.А. Kudashova

Dostoevsky Omsk State University

marina_k95@list.ru

S.A. Rassada

Dostoevsky Omsk State University

rassada55@gmail.com

OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF SPEECH COMPETENCE DEVELOPMENT OF SENIOR STUDENTS: PRACTICAL ASPECT

The concept of the speech competence as a component of the communicative competence is considered in the article. One of the ways to develop the speech competence during foreign language classes is the use of visualization. We have created an algorithm aimed at the development of the speech competence of students in speaking activities using elements of visualization.

Keywords: speech competence; communicative competence; visualization; speaking; algorithm.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), одной из основных целей обучения иностранным языкам в средней школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Коммуникативная компетенция означает способность и готовность человека использо-

вать иностранный язык для взаимодействия с другими людьми в различных сферах деятельности [2, с. 102]. Коммуникативная компетенция – это сложное, многоаспектное понятие, включающее в себя несколько компонентов. Одним из основополагающих компонентов является речевая компетенция, которую понимают, как умение применять накопленный языковой материал в процессе восприятия и порождения речи [1, с. 14].

В современной методике обучения иностранным языкам существует достаточное количество средств и приемов, направленных на развитие речевой и, как следствие, коммуникативной компетенции. Действенным способом, активизирующим речевую деятельность учащихся, признается включение визуальной наглядности в процесс обучения иностранному языку. К наиболее распространенным средствам визуальной наглядности можно отнести различные изображения.

Особое внимание работе со средствами визуальной наглядности следует уделять учащимся старших классов, сдающих Единый государственный экзамен (далее – ЕГЭ), по английскому языку. Устная часть ЕГЭ включает в себя задания на описание и сравнение картинок. В заданиях данного типа у многих учащихся встречаются следующие типичные ошибки: неверная интерпретация содержания изображения; неумение найти общее и различное между изображениями; неумение найти и сформулировать аргументы в поддержку собственного мнения. Вышеприведенные затруднения становятся причиной неспособности решить коммуникативную задачу, что приводит к неудовлетворительным результатам экзамена. Актуальность данного исследования состоит в обосновании необходимости применения визуальной наглядности на занятиях иностранного языка для развития речевой компетенции.

Во время педагогической практики, проходившей на базе БОУ г. Омска «Гимназия № 84» в 10-м «А» классе, нам предстояло выяснить, насколько часто средства визуальной наглядности используются в качестве опоры для развития речевой компетенции старшеклассников на занятиях иностранного языка. С этой целью нами был проведен опрос, а также диагностика изначального уровня речевой компетенции учащихся. Диагностика проходила следующим образом: каждый ученик получал две картинки, которые необходимо было описать, а затем сравнить между собой в соответствии с определенным планом. Примерное время, отведенное на знакомство с изображением и составление плана высказывания – 2 минуты. Нами были разработаны критерии оценивания уровня развития речевой компетенции учащихся

(см. табл. 1). Исходя из набранных баллов, определялся уровень развития речевой компетенции учащихся: 3 балла – высокий уровень; 2–1 балла – средний уровень; 0 баллов – низкий уровень.

Таблица 1

Критерии оценивания уровня развития речевой компетенции учащихся 10 «А» класса

<i>Баллы</i>	<i>Решение коммуникативной задачи</i>	<i>Организация высказывания</i>	<i>Языковое оформление высказывания</i>
3	Задание выполнено полностью: содержание полно и точно отражает все пункты, указанные в плане. (9–11 фраз)	Высказывание логично и имеет завершённый характер: имеются вступительная и заключительная фразы, средства логической связи имеются в достаточном количестве и используются в соответствии со смыслом.	Используемые лексические единицы, грамматические конструкции, фонетическое оформление высказывания соответствует поставленной задаче. (менее 2 ошибок)
2	Задание выполнено частично: один пункт плана не раскрыт или один-два пункта плана раскрыты неполно. (8–10 фраз)	Высказывание логично и имеет завершённый характер: имеются вступительная и заключительная фразы, а также средства логической связи.	Используемые лексические единицы, грамматические конструкции, фонетическое оформление высказывания соответствует поставленной задаче. (2–3 ошибки)
1	Задания выполнено не полностью: два пункта плана не раскрыты или все аспекты раскрыты не полно. (5–7 фраз)	Высказывание в основном логично и имеет достаточно завершённый характер, но отсутствует вступительная и/или заключительная фраза и/или средства логической связи используются недостаточно.	Используемые лексические единицы, грамматические конструкции, фонетическое оформление высказывания в основном соответствует поставленной задаче. (4–5 ошибок)
0	Задание выполнено менее чем на 50 %: более трех пунктов плана не раскрыты. (4 и менее фраз)	Высказывание нелогично и/или не имеет завершённого характера: вступительная и заключительная фразы отсутствуют, а средства логической связи практически не используются.	Понимание высказывания затруднено из-за многочисленных лексических и грамматических ошибок. (более 5 ошибок)

Результаты опроса показывают, что на уроках английского языка в старших классах уделяется недостаточно внимания работе со средствами визуальной наглядности. Так, 54 % (11 чел.) учащихся по шкале от 5 до 1, где 5 – очень часто, а 1 – никогда, отмечают, что картинки на занятиях используются крайне редко. 86 % (19 чел.) признают, что регулярная работа со средствами визуальной наглядности необходима для успешной сдачи устной части ЕГЭ по английскому языку. Данные проведенной диагностики показывают преобладающий средний уровень развития речевой компетенции, а также наличие нескольких учеников с низким уровнем. Низкий уровень прослеживается у 16 % (2 чел.), средний уровень – 58 % (7 чел.), высокий уровень составляет 25 % (3 чел.).

Таким образом, результаты анкетирования учащихся и диагностика уровня развития речевой компетенции послужили поводом для создания алгоритма, направленного на развитие речевой компетенции учащихся, с опорой на картинку как средство визуальной наглядности.

Предлагаемый алгоритм состоит из двух частей. Первая часть предназначена для подготовки к заданию № 3 устной части ЕГЭ, вторая – к заданию № 4 соответственно. Обе части можно подразделить на два этапа: подготовительный и контрольный. Подробное описание содержания заданий представлено в виде следующей таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Содержание заданий алгоритма, направленного на развитие речевой компетенции учащихся, с опорой на картинку как средство визуальной наглядности

<i>Часть</i>	<i>Шаг</i>	<i>Этап</i>	<i>Содержания задания</i>
1	1	Подготовительный	Каждый учащийся получает две картинки и образец монологического высказывания.
1	2	Подготовительный	Образец содержит пропущенные части, которые необходимо заполнить соответствующими фразами и выражениями, а также употребить их во времени PresentContinuous, где это необходимо.
1	3	Подготовительный	Предложения расположены не по порядку, учащиеся расставляют предложения в правильной последовательности.
1	4	Подготовительный	Учащиеся определяют, какая из двух предложенных картинок была описана в данном монологическом высказывании.

Часть	Шаг	Этап	Содержания задания
1	5	Контрольный	После воспроизведения структуры речевого высказывания, учащиеся описывают вторую картинку соседу по парте.
2	1	Подготовительный	Каждый учащийся получает две картинки и образец монологического высказывания.
2	2	Подготовительный	Учащиеся подбирают к уже имеющимся в тексте словам-связкам и клишированным фразам синонимичные выражения из предложенного списка.
2	3	Подготовительный	Учащиеся заполняют пропуски, вставляя подходящие по смыслу слова и фразы.
2	4	Подготовительный	Учащиеся составляют собственное мнение о содержании изображений, используя в качестве основы предложенные в задании слова и выражения.
2	5	Контрольный	Учащиеся обмениваются картинками и создают собственное монологическое высказывание.

После работы учащихся с данным алгоритмом была проведена повторная диагностика уровня сформированности их речевой компетенции, которая показала положительную динамику развития. При анализе полученных результатов в 10-м «А» классе были выявлены следующие изменения: низкий уровень речевой компетенции прослеживается у 8 % (1 чел.); средний уровень – 50 % (6 чел.); высокий уровень – 41 % (5 чел.). Учащиеся одобрительно отзывались об опыте работы с алгоритмом, отмечая, что предлагаемые задания вызывают интерес и могут использоваться для подготовки к устной части ЕГЭ по английскому языку.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, целесообразность применения средств визуальной наглядности для развития речевой компетенции на занятиях иностранного языка была доказана.

Список литературы

1. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 14 с.
2. Hymes, D.H. Sociolinguistics [Text] / D.H. Hymes. – London: Penguin Education, 1972. – 102 p.

Д.В. Маштакова

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
dmashtakova19@gmail.com

Д.Н. Соловьёв

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
d.n.solovyev@omgpu.ru

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье актуализируются возможности технологии развития критического мышления для использования в основной школе при обучении различным видам чтения. Далее приводится описание приемов развития критического мышления для обучения ознакомительному чтению. Методика представляет собой последовательность действий учителя и учеников по трем этапам (предтекстовый, текстовый и послетекстовый), которые соотносятся со стадиями развития критического мышления: вызова, осмысления и рефлексии. Приведенная методика была реализована на практике в лицее г. Омска.

Ключевые слова: методика обучения чтению; технология развития критического мышления; прием «Кубик Блума»; прием «INSERT»; прием «Ассоциации».

D.V. Mashtakova

Omsk State Pedagogical University
dmashtakova19@gmail.com

D.N. Solovyev

Omsk State Pedagogical University
d.n.solovyev@omgpu.ru

METHODS OF APPLYING EXERCISES OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TO TEACHING READING

The authors examine the potential of the technology of critical thinking development in teaching different types of reading to adolescents. The description of the use of various exercises of critical thinking development in teaching reading is presented in the paper. The technique of teaching reading is regarded as a combination of actions of a teacher and students. It is divided into three stages: pre-reading, while-reading, and post-reading. The proper correlation of these stages and the stages of critical thinking development (challenge, thinking, reflection) was found. The algorithm was implemented in one of Omsk schools.

Keywords: methods of teaching reading; methods of critical thinking development; “Bloom Cube”; “INSERT”; “Associations”.

В настоящее время отечественное образование находится в стадии модернизации, что подразумевает, в том числе, поиск и внедрение современных образовательных технологий. Отличительной особенно-

стью современного образования является его гуманизация, одним из средств которого считается изучение иностранных языков. Обучение иностранным языкам в школе предполагает использование новых методов, форм и содержания образовательного процесса на основе личностно-ориентированного подхода, при котором будет максимально учитываться интерес обучаемых и использоваться современные образовательные технологии. Особого внимания заслуживает технология развития критического мышления, которая позволяет добывать знания путем умственных усилий и поиска противоречий, что способствует формированию личности в целом.

В данной статье будут рассмотрены основные приемы развития критического мышления при обучении чтению в основной школе и описана методика их использования.

В рамках представленной методики обучения чтению прием INSERT или маркировка текста способствует эффективному чтению и размышлению учащихся и представляет собой систему определенных знаков, которую также можно представить в виде таблицы для удобства работы с текстом: Знак «галочка» (V) – отметьте в тексте уже известную вам информацию; Знак «плюс» (+) – отметьте новую информацию; Знак «минус» (–) – отметьте то, что идет вразрез с имеющимися у вас представлениями, то, о чем вы думали иначе; Знак «вопрос» (?) – отметьте то, что осталось непонятным и требует дополнительного изучения и понимания, то, о чем вы бы хотели узнать подробнее. Знак «восклицательный знак» (!) – отметьте то, что вызвало интерес и желание узнать об этом больше [3].

Прием технологии критического мышления «Кубик Блума» помогает учащимся разрешить какую-либо проблему, задавая вопросы с использованием слов, изображенных на гранях кубика. Примеры слов могут быть разнообразными: назови, объясни, почему и т. д. Данный прием считается действенным на любом этапе обучения, в том числе и для учащихся средних классов. Учащиеся не только учатся задавать вопросы, но и развивают самостоятельность. «Кубик Блума» формирует у учащихся умения анализировать, систематизировать, выделять главное, что необходимо при чтении иноязычных текстов [2].

«Ассоциации» представляет собой достаточно гибкую стратегию, которая может выполняться как индивидуально, так и в группах. Составив собственные ассоциации, учащиеся делятся с группой или меняются идеями в парах. В парной работе происходит взаимообучение школьников [1, с. 105].

Проанализировав основные приемы развития критического мышления, мы предлагаем методики использования данных приемов при обучении разных видов чтения на уроках английского языка. В данной статье приведем пример методики по обучению ознакомительному чтению. Данная методика предполагает использование следующих приемов критического мышления: «Ассоциации» (составление ассоциативных связей при работе с заголовком текста), «Кубик Блума» (направленный на систематизирование и анализ полученной при чтении информации), «INSERT» (учащиеся отмечают по ходу прочтения текста уже известную им информацию, новую информацию, информацию, которая не соответствовала ранее представлениям учащимся, непонятную информацию и то, что вызвало интерес).

На предтекстовом этапе работы реализуется стадия вызова технологии развития критического мышления. Задачами данного этапа являются: 1) создание необходимого уровня мотивации обучаемых; 2) развитие языковой догадки; 3) формулировка речевой задачи для прочтения текста. Для решения поставленных задач учащимся предлагается ответить на ряд вопросов с целью побуждения к работе с новой информацией. Здесь используется прием «Ассоциации» при работе с заголовком текста. Составив собственные ассоциации, учащиеся делятся ими с группой или меняются идеями в парах. Учитель дает установку прочтения текста. При ознакомительном чтении она должна заключаться в понимании смысла всего текста. Средства обучения на данном этапе: вербальные (слово учителя); визуальные (работа с заголовком). Методы словесные: беседа, дискуссия, объяснение. Формы работы: фронтальная; парная; групповая.

На текстовом этапе реализовывалась стадия осмысления технологии развития критического мышления. Задачей данного этапа является формирование и совершенствование умений чтения. Используя прием критического мышления «INSERT» – учащиеся читают текст и пытаются выделить предложения, которые несут известную / новую / непонятную и т. п. информацию в тексте. Средствами обучения выступают: визуальные. Методы обучения: наглядные. Форма обучения: индивидуальная. На послетекстовом этапе завершается стадия осмысления и реализуется стадия рефлексии. Задачами этого этапа являются: 1) проверка понимания основного содержания текста; 2) отработка полученных в ходе работы речевые навыки и умения; 3) подведение итогов. На данном этапе используется прием критического мышления «Кубик Блума», позволяющий анализировать, систематизировать, выделять главное в иноязычном тексте. Затем необходимо обобщить ин-

формацию, полученную из текста, в одно целое, сформулировать на изучаемом языке основные тезисы текста. Учащиеся совместно с учителем обсуждают полученные знания. Средствами обучения на данном этапе становятся: вербальные и визуальные. Методы: словесные: дискуссия, беседа, объяснение; практические: устные упражнения. Формы работы: индивидуальная; групповая; фронтальная; коллективная.

Реализация методики использования приемов развития критического мышления при обучении ознакомительному чтению проходила в Лицее № 137 г. Омск. В рамках опытного обучения было выбрано две темы: “Holidays and Travelling” и “Eating Traditions and Customs”, которые изучаются в модулях 8 и 9 УМК “Forward” для 6-го класса. Мы предлагаем уделять работе с текстами от 10 до 15 минут урочного времени, в связи с этим, упражнения для работы в классе, как правило, необъемные.

На контрольном этапе исследования мы провели вторичную диагностику сформированности навыков чтения. Для этого учащимся экспериментальной и контрольной групп было предложено выполнить два задания по тексту, схожие с заданиями на диагностирующем этапе. В рамках проведенного эксперимента было доказано, что методики использования приемов критического мышления способствуют развитию навыков ознакомительного чтения среди учащихся 6-х классов. Заметно происходила активизация познавательной деятельности учащихся, а также повышение инициативности на уроке. Опытная работа показала, что успеваемость школьников заметно возросла. Таким образом, обучение чтению с применением приемов критического мышления оправдывает свои возможности на практике.

Список литературы

1. Серова, Е.М. Формирование критического стиля мышления в процессе обучения иностранному языку в средней школе / Е.М. Серова // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2013. – № 2. – С. 103–107.

2. ШUTOVA, Г. «Кубик Блума» – прием технологии критического мышления. Что это такое и как его использовать? [Электронный ресурс] – URL: http://pedsovet.su/metodika/priemy/6001_kubik_bluma_na_uroke (дата обращения: 23.02.2019).

3. ШUTOVA, Г. Инсёрт – прием технологии критического мышления. Что это такое и как использовать на уроке? [Электронный ресурс] – URL: http://pedsovet.su/metodika/priemy/6007_priem_trkm_insert_na_uroke (дата обращения: 23.02.2019).

В.С. Огнева
ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
lerysik_o@mail.ru

О.С. Дворжец
ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
osdvor@rambler.ru

РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ ПО АУДИРОВАНИЮ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описываются приемы работы с аудированием, которое используется для формирования первоначальных знаний в области культуры стран изучаемого языка младших школьников. Приводятся теоретические положения в связи с обучением аудированию, которое рассматривается как инструмент межличностного общения на иностранном языке. Авторы иллюстрируют теоретические положения по теме примерами заданий, которые разработаны ими для реализации данной цели.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; иноязычная культура; межличностное общение; подготовительные, речевые, контролирующие задания.

V.S. Ogneva
Dostoevsky Omsk State University
lerysik_o@mail.ru

O.S. Dvorzhets
Dostoevsky Omsk State University
osdvor@rambler.ru

DEVELOPMENT OF LISTENING TASKS AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article deals with the methods of teaching listening that are used to form the primary knowledge in the field of culture of the English speaking countries. Theoretical foundations are given in connection with teaching listening comprehension as an instrument of interpersonal communication. The authors illustrate the theoretical position on the topic with the tasks that are developed by them to achieve this goal.

Keywords: sociocultural competence; foreign language culture; interpersonal communication; preparatory, speech, test tasks.

При составлении заданий по аудированию как средства формирования иноязычной культуры младших школьников руководствуемся прежде всего следующими теоретическими положениями:

– учитываются общекультурный и страноведческий компоненты социокультурной компетенции, так как наша задача вовлечь младших школьников в культуру и социокультуру страны изучаемого языка;

– виды заданий по обучению аудированию делятся на подготовительные задания, речевые и контролирующие [2].

Опишем вышеприведенные положения более подробно.

1) Иноязычная культура используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира школьников на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка. Погружение в иноязычную культуру происходит через освоение элементов лингвострановедческого блока: географические и климатические особенности страны; ее обычаи, традиции, праздники; игры. Обобщение полученных знаний и умений закрепляются в таких заданиях, как составление диалогов, ролевая игра и др. [1].

Все используемые/разработанные нами задания в той или иной мере предполагают работу с материалом, имеющим отношение к культуре страны изучаемого языка: речевой этикет, проведение времени на вечеринке, стиль жизни городов, особенности описания погоды, просмотра фильмов, занятий спортом, посещения магазинов и т. д.

Представим примеры формулировки заданий на выполнение аудирования, иллюстрирующие вышеприведенные положения:

People are greeting someone or ending a conversation. Are these statements true or false? Listen and check the correct answer. How do people greet others in your country?

People are talking at a party. What is each person talking about? Listen and circle the correct answer. Is there anything that might be a surprise to you?

People are talking about their vacations. What did each person do? Listen and write the correct letter. How do people spend their vacations in your country?

People are talking about sports. Are these statements true or false? Listen and circle the correct answer. Would you say the same about sports in Russia?

Listen to a student's report about how young people spend their free time. Check how often people do these activities. How do people spend their free time in Russia?

Janice is talking about her home city. Are these statements true or false? Listen and check the correct answer. Tell the class about your city.

An announcer is giving weather reports. Are these statements true or false? Listen and check the correct answer. Are weather reports given the same way in Russia?

People are buying things at a store. How much do they spend? Listen and circle the total amount. How much do you/your parents spend at a store daily? [4].

2) Как было указано выше, виды заданий по обучению аудированию делятся на подготовительные задания, речевые и контролирующие (см. табл.).

Примеры заданий на развитие навыков аудирования как средства формирования иноязычной культуры младших школьников

<i>Подготовительные</i>	<i>Речевые</i>	<i>Контролирующие</i>
Задания, составленные на уровне слов (необходимо прослушать слова, пары слов, географические названия, числительные и повторить их): – Прослушайте аудио и напишите цифры. – Какие цифры вы услышали? (People are talking about cities). Какие из услышанных городов являются городами Соединенных Штатов Америки? Задания с графическим ключом (даются опорные слова, учащиеся находят и отмечают прослушанные слова); – прослушать слова, запомнить и воспроизвести те, которые относятся к культуре. – прослушать 2–3 короткие фразы и соединить их в одно предложение; – графические тексты с пропусками; – слуховые диктанты.	– Составьте 4 вопроса к прослушанному тексту и подготовьте ответы на них (The interviewer is asking people about their work. What is each person's job how?). – Составьте диалог на предложенный сюжет, (A man and a woman are ordering dinner at a restaurant), используя приведенные слова и выражения из прослушанного текста. – Прослушайте текст еще раз и составьте детальный его пересказ на основе ключевых словосочетаний и выражений. – Прослушайте текст и обсудите его, ответив на вопросы; – послушайте начало диалога и предположите его продолжение; – прослушайте диалог и передайте его основное содержание; – составьте план прослушанного рассказа.	Задания с пониманием основного содержания услышанного текста и высказыванием учащихся по теме: – составьте (разыграйте) диалог на тему услышанного текста, в котором говорится о фильмах; – Listen to a student's report about how young people spend their free time. Check how often people do these activities. How do people spend their free time in Russia? – составьте рассказ о праздновании Нового Года, на котором вы присутствовали в России, чем он отличается от описания в услышанном тексте (7–9 предложений); После прослушивания текста: Listen to the text "The British Museum" подготовьте проект на тему «My travel to GB/USA». Представьте достопримечательности, которые вы бы хотели посетить и расскажите о них. Напишите скрипт прослушанного текста. Примите участие в ролевой игре по данной теме.

Список литературы

1. *Азимов, Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Елухина, И.В.* Обучение аудированию в русле коммуникативно- ориентированной методики [Текст] / И.В. Елухина. – М.: Просвещение, 1989. – 345 с.

3. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 146 с.

4. *Aldcorn, S.* Basic Tactics for Listening Tests. Second Edition / Sue Brioux Aldcorn, Jack C. Richards – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 49 p.

М.Ю. Седышева

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

С.А. Рассада

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ (СРЕДНИЙ ЭТАП): ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается проблема развития речевой компетенции учащихся при применении групповых технологий на уроках иностранного языка, предлагается алгоритм развития речевой компетенции учащихся, описан педагогический эксперимент, который подтвердил необходимость применения разработанного алгоритма.

Ключевые слова: речевая компетенция; алгоритм развития речевой компетенции; навык; умение.

M.Y. Sedysheva

Dostoevsky Omsk State University

Mashenka.botsman@mail.ru

S.A. Rassada

Dostoevsky Omsk State University

rassada55@gmail.com

THE FORMATION OF STUDENTS' SPEECH COMPETENCE (MIDDLE SCHOOL): PRACTICAL ASPECT

The article proposes the problem of the development of students' speech competence using group technologies during foreign language classes, an algorithm for developing students' speech competence is proposed, a pedagogical experiment is described which confirms the need to apply the developed algorithm.

Keywords: speech competence; an algorithm for the development of students' speech competence; skill; ability.

В современном мире на фоне развития экономических связей и технологического прогресса потребность общения на иностранном языке возрастает с каждым днем. В связи с этим, учащиеся испытывают реальную потребность в овладении навыками иноязычного говорения, которые формируются на уроках иностранного языка в школе. Овладение необходимыми для общения навыками отражает уровень иноязычной речевой компетенции учащихся.

Речевая компетенция, как и многие другие, входит в состав коммуникативной компетенции. А.Н. Щукин определяет речевую компетен-

цию как владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи [3, с. 291]. Роль и значение речевой компетенции на современном этапе образования очень высока. Она влияет на успешную учебную деятельность; от уровня развития речевой компетенции во многом зависит процесс адаптации ребенка в школе, в частности его эмоциональное состояние в коллективе; успешное овладение речевой компетенцией является ресурсом его взрослой профессиональной жизни.

С целью активизации процесса обучения на занятиях по английскому языку нами были использованы групповые технологии для развития речевой компетенции учащихся. Термин групповая технология находит свое отражение в определении Р.Е. Лакишик. По мнению ученого, групповая технология – это использование малых групп (3–7 чел.) в образовательном процессе. Оно предполагает такую организацию работы, при которой обучающиеся тесно взаимодействуют между собой, что влияет на развитие их речи, мышления, интеллекта и ведет к взаимному обогащению студентов [2, с. 2].

В связи с этим, целью проведенного нами исследования явилась разработка алгоритма развития речевой компетенции учащихся на основе применения групповых технологий.

На первом этапе формирования речевого навыка мы предлагаем такие групповые технологии, как: «обучение в сотрудничестве», «джигсоу». На данном этапе учащиеся работают в следующем составе: группа, динамическая пара, статическая пара. Виды заданий для данного алгоритма могут быть следующие: выразить предложенное утверждение с помощью одного слова; составить словосочетания с данными словами; расположить слова по определенному признаку или принципу; соединить части предложения в нужном порядке и обменяться результатами работы в паре/группе.

На втором этапе, где происходит совершенствование речевого навыка, помимо представленных выше групповых технологий может быть реализована ролевая игра. Для данного этапа характерны следующие задания: ответить на вопросы; составить вопросы на заданную тему в парах; высказаться по предложенной теме с опорой на данную схему в группе и породить совместное высказывание, высказаться по предложенной теме, взяв на себя определенную роль.

На последнем этапе мы реализуем формирование речевого умения. На данном этапе учащимся предлагаются следующие групповые технологии: дебаты; «обучение в сотрудничестве»; «джигсоу»; работа над

проектом; ролевая игра, «зигзаг». На данном этапе учащиеся работают в группе и в динамической паре. Задания, присущие данному этапу, могут быть следующие: составить монологическое \ диалогическое высказывание на заданную тему \ по предложенной картинке \ на основе полученной роли; задать спонтанные вопросы в ходе беседы; прокомментировать \ выразить свое мнение по представленной проблеме, обменяться мнениями в ходе дискуссии.

В ходе прохождения практики в БОУ г. Омска «Гимназия № 84» нами было проведено шесть уроков с применением алгоритма развития речевой компетенции среди учащихся 7-го класса в количестве 15 человек. На констатирующем этапе учащимся было предложено составить монологическое высказывание на тему “Sport is extremely important nowadays” в рамках ранее пройденной темы “Sport”.

Для определения уровня сформированности речевой компетенции учащихся нами были разработаны некоторые критерии. Для высокого уровня развития речевой компетенции (5 баллов) характерны следующие показатели: коммуникативная задача решена; используемые лексические и грамматические средства разнообразны; учащийся может поддерживать разговор на заданную тему; устная речь отвечающего соответствует нормам иностранного языка, минимальный объем высказывания 10–12 предложений. Средний уровень (4 балла) отражают следующие показатели: коммуникативная задача решена, но лексико-грамматические погрешности препятствуют пониманию высказывания; выбор лексических средств, в целом, соответствует решаемым коммуникативным задачам; устная речь отвечающего протекает с незначительными отклонениями от языковых норм, минимальный объем высказывания 9–7 предложений. Уровню ниже среднего (3 балла) соответствуют следующие показатели: коммуникативная задача решена, но лексико-грамматические погрешности значительно препятствуют пониманию высказывания; выбор лексических средств не соответствует решаемым коммуникативным задачам, учащийся испытывает затруднения в подборе слов; устная речь отвечающего протекает с отклонениями от языковых норм, не мешающих понять содержание сказанного, минимальный объем высказывания 6–4 предложений. Низкий уровень развития речевой компетенции (2 балла) характеризуется следующими показателями: коммуникативная задача не решена; лексическое наполнение речи не соответствует решаемым коммуникативным задачам; учащийся допускает лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание речи; устная речь

отвечающего протекает со значительными отклонениями от языковых норм, объем высказывания 3–1 предложений.

Проведенный предэкспериментальный срез показал, что 20 % группы обладают низким уровнем развития речевой компетенции (3 чел.), 60 % учащихся показали, что они обладают уровнем ниже среднего развития речевой компетенции (9 чел.), 13,3 % учащихся обладают средним уровнем развития речевой компетенции (2 чел.) и 6,7 % учащихся обладают высоким уровнем развития речевой компетенции (1 чел.). Все это показывает, что учителям-практикам следует уделять особое внимание развитию речевой компетенции учащихся, чему может способствовать разработанный нами алгоритм.

Уроки, проведенные нами в рамках педагогического эксперимента, соответствовали этапам разработанного алгоритма. На первом уроке был реализован первый этап алгоритма, где учащимся предлагалось поработать в статической паре и составить предложения, характеризующие жизнь в городе и в деревне на основе прочитанного текста. Второй, третий и четвертый уроки соответствовали второму этапу алгоритма, а именно совершенствованию речевого навыка. На втором уроке была реализована групповая технология «обучение в сотрудничестве», где учащимся было предложено составить рассказ на основе предложенных картинок и опорных слов. На третьем уроке мы реализовали групповую технологию ролевая игра по пройденной теме “Safety rules”, где учащиеся выступали в роли пожарных, спасателей и учащихся колледжа. На четвертом уроке, который соответствовал второму этапу алгоритма, была использована групповая технология «джигсоу», в ходе которой учащиеся в группах читали текст и рассказывали другой команде о его главных героях. На пятом и шестом уроках были применены групповые технологии, которые соответствуют третьему этапу алгоритма. Пятый урок мы посвятили дебатам по теме “Lifestyles”, где учащиеся обсуждали следующий вопрос: “Where is a better life – in a village or in a bigcity?”. На последнем уроке, учащиеся создавали проект на тему “Safety rules”, продуктом которого был коллаж с вынесенными на него правилами безопасности. В ходе представления проекта учащиеся комментировали каждое представленное правило, отвечали на вопросы, выражали свое мнение.

После проведенного педагогического эксперимента был проведен контрольный срез, который предполагал выполнение следующего задания: «Составьте и разыграйте диалог на следующую тему: Your friend is going to move to the village. Discuss with your partner what pluses and minuses living in a village has». Для определения уровня развития рече-

вой компетенции учащихся на контрольном этапе нами были использованы те же критерии.

В ходе анализа результатов контрольного среза мы получили следующие данные: количество учащихся, обладающих высоким уровнем развития речевой компетенции, увеличилось на 13,3 %. Количество учащихся, обладающих средним уровнем развития речевой компетенции, увеличилось на 40 %. Количество учеников, обладающих уровнем речевой компетенции ниже среднего, уменьшилось на 40 %, и, количество учеников, обладающих низким уровнем речевой компетенции, уменьшилось на 13,3 %.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент показал, что применение алгоритма развития речевой компетенции на основе групповых технологий положительно влияет на развитие речевой компетенции учащихся, помогает заинтересовать учащихся, добиться высоких результатов в изучении ими английского языка, развить у учащихся необходимые навыки и умения для успешной сдачи устной части ОГЭ, ЕГЭ.

Список литературы

1. Шмелева, О.В. Групповые технологии как средство формирования ключевых компетенций обучающихся на примере общественного смотра знаний / О.В. Шмелева // Молодой ученый. – 2016. – № 12. – С. 932–934.
2. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

СЕКЦИЯ 3. Технологии реализации ФГОС третьего поколения: проблемы и перспективы

SECTION 3. Technologies for the implementation of the Federal State Educational Standard of the 3rd generation: problems and prospects

Е.А. Бондаренко

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
Eliz.bond20@gmail.com

И.Б. Архипов

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
arigbor@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена проблеме обучения грамматическому аспекту английского языка с применением системно-деятельностного подхода на среднем этапе обучения. Рассмотрены характерные особенности системно-деятельностного подхода, описана методика его использования на примере работы с грамматической темой The Present Perfect Tense.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход; обучение грамматике; средний этап обучения; познавательные и регулятивные универсальные учебные действия.

Е.А. Bondarenko

Omsk State Pedagogical University
Eliz.bond20@gmail.com

I.B. Arkhipov

Omsk State Pedagogical University
arigbor@mail.ru

GRAMMAR SKILLS FORMATION ON THE BASIS OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH

The article deals with the problem of the system-activity approach exploitation in teaching English grammar to middle school students. The characteristic features of the approach are considered, the instructions of its implementing in teaching the Present Perfect Tense are given.

Keywords: system-activity approach; teaching grammar in middle school; cognitive and regulatory universal educational actions.

В настоящее время средняя школа ориентируется на тип обучения, максимально стимулирующий интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности обучающегося, активизирующий его потенциальные возможности, формирующий критическое мышление. Данному типу мышления соответствует системно-деятельностный подход, положенный в основу Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения [3, с. 7].

Системно-деятельностный подход предполагает признание ведущей роли активной учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе универсальных способов познания и преобразования мира. Реализация данного подхода в обучении иностранному языку позволяет сформировать необходимые интеллектуальные умения: анализировать информацию, отбирать необходимые факты, выстраивая их в логической последовательности, умения выдвигать аргументы и контраргументы [4, с. 175].

Основной отличительной особенностью данного подхода является то, что обучающиеся не получают готовых знаний, происходит постепенный переход от репродуктивного знания к знанию действия. Соответственно, результатом обучения выступает развитие личности посредством учебной деятельности [2]. Упор делается на то, что развитие личности обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий (УУД), которые выступают в качестве базы образовательного процесса.

УУД (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные) – это совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, навыков организации учебного процесса [1, с. 3].

На наш взгляд, для успешного овладения грамматическим материалом необходимо овладеть такими УУД, как постановка цели и задач деятельности, самостоятельное выделение и формулирование познавательной задачи, анализ, синтез, установление причинно-следственных связей, сравнение и сопоставление объектов, прогнозирование, самостоятельное выведение правил, поиск и отбор необходимой информации и ее структурирование, рефлексия.

При прохождении педагогической практики в гимназии № 12 г. Омска нами была проведена диагностика сформированности познавательных и регулятивных УУД, в результате которой было выявлено,

что у большинства учащихся 7-го класса низкий уровень сформированности познавательных (11 из 16) и регулятивных (9 из 16) УУД.

Для решения выявленных проблем была организована опытная работа по формированию регулятивных и познавательных УУД на материале темы The Present Perfect Tense, которая включала три этапа:

I. Самостоятельное исследование учащимися особенностей формообразования, значения и употребления Present Perfect и составление опоры для дальнейшей деятельности.

II. Автоматизация грамматического навыка с целью формирования общеучебных и логических УУД.

III. Применение грамматического материала в речевой деятельности – овладение учащимися действиями постановки проблем творческого, поискового характера и самостоятельному их решению.

Приведем в качестве примера организацию работы на этапе ознакомления с новым материалом.

В качестве метапредметных результатов обучения было определено овладение учащимися познавательными УУД (анализ, синтез, установление причинно-следственных связей, сравнение и сопоставление, самостоятельное выведение правил, рефлексия) и регулятивными УУД (постановка цели и задач деятельности, прогнозирование).

На данном этапе обучающимся был предложен материал для исследования, содержащий новую для них информацию – таблицу с предложениями в Past Simple и Present Perfect. Результатом самостоятельной поисковой и аналитической деятельности обучающихся является составление ими интеллектуальной карты как опоры для организации дальнейшей работы над новым грамматическим материалом.

Интеллектуальная карта (Mind Map) – это особый вид обработки, структурирования материала и его графического оформления с целью развития логического мышления, более эффективного запоминания материала и наглядного представления результатов самостоятельной интеллектуальной деятельности. В соответствии с центральным элементом (The Present Perfect Tense) учащиеся в радиальной форме добавляют другие 5–7 компонентов (форма, значение, употребление, слова-сигналы, примеры). Достоинствами интеллектуальной карты являются наглядное представление внутренних процессов обработки информации и возможность внесения в них изменений.

Задание 1: Найдите в англо-русском словаре значения следующих английских слов: already, just, since, never, ever, yet.

Задание 2: Найдите в предложениях слова-сигналы, используемые в Past Simple и Present Perfect. Сравните их и разделите на две группы.

Задание 3: Прочитайте предложения и переведите их на русский язык. Чем эти предложения отличаются друг от друга по смыслу? Найдите и подчеркните подлежащее и сказуемое в каждом предложении. Выявите правило образования формы The Present Perfect Tense и представьте его схематически (заполняется соответствующий элемент интеллектуальной карты).

Задание 4: Прочитайте предложения и скажите, в каких ситуациях используется Present Perfect. В чем отличие от употребления Past Simple?

Задание 5: Вставьте в предложения глаголы в соответствующей временной форме, опираясь на сигнальные слова.

Задание 6: Скажите о событиях вашей жизни в прошлом и о том, что вы уже сделали сегодня утром. Правильно употребите сигнальные слова.

При выполнении заданий обучающиеся под руководством учителя заполняют соответствующие элементы интеллектуальной карты, которая в дальнейшем будет служить опорой на последующих этапах формирования грамматического навыка.

Таким образом, описанная нами методика работы с грамматическим материалом, основанная на основных принципах системно-деятельностного подхода, создает дидактические условия для включения обучающихся в активную самостоятельную познавательную, исследовательскую деятельность, в ходе которой происходит формирование обобщенных способов действий, необходимых для понимания учения как процесса развития личности и самообразования.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Малюгина, Т.И. Системно-деятельностный подход в образовании [Электронный ресурс] // Учительский портал. – 2015. – URL: <https://www.uchportal.ru/fgos/sistemno-deyatelnostnyj-podhod-v-obrazovanii-2015> (дата обращения: 16.12.2018).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 41 с.

4. Юлаева, А.К. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках английского языка / А.К. Юлаева // Вестник ВЭГУ. – 2012. – № 2 (58). – С. 175–178.

О.А. Корбан

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
ms.korban@inbox.ru

И.Б. Архипов

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
arigbor@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье раскрываются общие теоретические основы обучения иностранному языку дошкольников. Особое внимание уделено принципам организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с возрастными и психологическими особенностями детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: овладение иностранным языком; дошкольное учреждение; старший дошкольный возраст; теоретические основы обучения; принципы обучения; возрастные и психологические особенности.

О.А. Korban

Omsk State Pedagogical University
ms.korban@inbox.ru

I.B. Arkhipov

Omsk State Pedagogical University
arigbor@mail.ru

THEORETICAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO PRESCHOOL CHILDREN

The article discloses some fundamentals of foreign language learning in preschool. Special attention is focused on the guiding educational principles of teaching process organization at the early stage of language acquisition in compliance with elder preschoolers' age and psychological characteristics.

Keywords: foreign language acquisition, preschool, elder preschoolers, theoretical fundamentals, educational principles, age and psychological characteristics.

В обучении иностранному языку дошкольников накоплен богатый опыт как за рубежом, так и в России. Однако вопрос о начале обучения до сих пор остается открытым и дискуссионным. Мы разделяем точку зрения Л.С. Выготского, Н.Д. Гальсковой, Е.А. Глухаревой, А.А. Леонтьева, А.И. Негневицкой, З.Н. Никитенко, что самым оптимальным является так называемый «предшкольный» возраст (5–6 лет) [2, с. 8].

Дети старшего дошкольного возраста уже в достаточной мере знакомы с родным языком, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта, к разным способам выражения мысли, к языку как способу общения. Эти дети в большинстве своем достаточно коммуникативны, любознательны, стремятся к активному познанию мира; в этом возрасте процесс непосредственного чувственного познания дополняется словесным. Более того, у детей не возникает трудностей в освоении значений новых слов, так как в данном возрасте ребенок уже имеет представление об этом предмете или понятии в родном языке. Поскольку это период подготовки детей к школе, при обучении иностранному языку рекомендуется уделять особое внимание повышению их работоспособности, развитию умственной активности, формированию целенаправленного внимания, произвольной памяти и воображения, приучать к осознанному управлению своим поведением. Однако не следует забывать, что игра все еще является ведущим видом деятельности и хорошо запоминается то, что вызывает положительный эмоциональный отклик.

При обучении английскому языку дошкольников необходимо осознавать тот факт, что занятие не будет обучением в традиционном понимании. Основа организации учебно-воспитательного процесса заключается в создании благоприятных условий для воспитания и развития ребенка – личностного, социального, коммуникативного, познавательного, художественно-эстетического, физического, развития памяти, мышления, внимания, воображения, а также общих речевых способностей [1; 3].

Выбор стратегии и тактики обучения дошкольников иностранному языку осуществляется с учетом дидактических принципов как исходных психолого-педагогических и методических положений, определяющих как организацию учебно-воспитательного процесса в целом, так и отдельных его компонентов. В результате анализа литературы по проблеме исследования и нормативных документов [5] нами были выявлены следующие основополагающие принципы раннего обучения иностранному языку:

1. Принцип добровольности – организация обучения не как обязательной и принудительной работы, а внутренне мотивированной деятельности, направленной на удовлетворение интереса и индивидуальных потребностей ребенка.

2. Принцип комфортности – предметно-пространственная среда должна предоставлять детям возможность общения и совместной деятельности друг с другом и со взрослыми.

3. Принцип деятельностной основы обучения – процесс овладения иностранным языком должен включать в себя игровую, коммуникативную, познавательную, музыкальную и двигательную виды деятельности при оптимальном сочетании индивидуальной, парной, групповой, коллективной форм работы.

4. Принцип ассоциативности – ознакомление с языковыми и речевыми единицами на основе ассоциаций с яркими, запоминающимися образами создает условия для непроизвольного их запоминания.

5. Принцип полисенсорности – опора на слуховую, зрительную и моторную наглядность мобилизует различные виды памяти.

6. Принцип учета опыта овладения родным языком – опора на эмпирические представления ребенка о системе родного языка позволяет формировать аналогичные представления при обучении иностранному языку и стимулировать познавательную активность в овладении новыми языковыми и речевыми средствами общения.

7. Принцип погружения в языковую среду – организация естественного, непринужденного общения с ребенком на иностранном языке, просмотр фильмов, прослушивание хорошо знакомых сказок, инсценировки, игры способствует формированию представления ребенка о неродном языке как новом средстве выражения мыслей, чувств, удовлетворения речевых потребностей в различных видах деятельности.

8. Принцип свободы: этот принцип был сформулирован Марией Монтессори как предпосылка гармоничного развития детей сообразно их природе [4, с. 54–55].

Свобода в воспитании и обучении проявляется в создании условий для реализации ребенком себя в соответствии со своими внутренними законами в активной самостоятельной деятельности; предоставлении детям возможности выбора вида деятельности; особой организации рабочего пространства и специально подготовленной окружающей среды; максимальной концентрации внимания при погружении детей в движимую внутренними мотивами и вызывающую положительные эмоции деятельность.

Данные дидактические положения в совокупности с такими принципами как наглядность, доступность, посильность, индивидуализация, устная основа обучения и систематичность обуславливают выбор педагогом технологий, методов, приемов и средств обучения, направленных на 1) когнитивное, коммуникативное и речевое развитие ребенка; 2) создание прочной мотивационной основы овладения неродным языком посредством организации игровой и предметной деятельно-

сти; 3) овладение способами межличностного общения и взаимодействия; 4) воспитание личности; 5) приобщение к ценностям культур.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д. Иностранный язык в дошкольном образовании: ценностные приоритеты / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 3. – С. 2–9.

2. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

3. Махина, О.Е. Обучение иностранному языку дошкольников: обзор теоретических позиций / О.Е. Махина // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 38–42.

4. Ратнер, Ф.Л. Использование педагогических идей М. Монтессори при обучении иностранным языкам / Ф.Л. Ратнер, А.Э. Юсупова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 52–58.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (в ред. Приказа Минобрнауки России от 17.10.2013 № 30384) [Электронный ресурс]. – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 13.02.2019).

А.А. Беспрозванная
ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
besprozvannaya3010@gmail.com

С.А. Рассада
ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
rassada55@gmail.com

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

В статье рассмотрено понятие дискурсивной компетенции, выявлены ее составляющие: стратегическая, текстовая, жанровая; сделано предположение о том, что развитие у учащихся старших классов каждой из этих составляющих можно осуществлять на занятиях по английскому языку посредством использования интерактивных методов: проблемных, частично-поисковых, исследовательских.

Ключевые слова: иноязычное говорение; дискурс; дискурсивная компетенция; составляющие дискурсивной компетенции: стратегическая, текстовая, жанровая; интерактивные методы: проблемные, частично-поисковые и исследовательские.

А.А. Besprozvannaya
Dostoevsky Omsk State University
besprozvannaya3010@gmail.com

S.A. Rassada
Dostoevsky Omsk State University
rassada55@gmail.com

MEANS OF FORMING HIGH SCHOOL STUDENTS' DISCURSIVE COMPETENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE

The article discusses the concept of discursive competence, identifies its components: strategic, textual, genre. We suggest that the development of high school students in each of these components can be carried out in English classes using interactive methods: problematic, partly exploratory, research.

Keywords: foreign language speaking; discourse; discursive competence; components of discursive competence: strategic, textual, genre; interactive methods: explanatory and illustrative, problematic, partially exploratory and research.

Согласно современной концепции образования конечной целью обучения иностранному языку (ИЯ) является формирование у учащихся межкультурной коммуникативной компетенции, одним из важнейших компонентов которой является дискурсивная компетенция – способность учащихся понимать и самостоятельно создавать логичные

и связанные речевые высказывания, представленные в устной или письменной форме.

Формирование ключевых компетенций у учащихся осуществляется на всех этапах обучения, однако по мнению отечественных методистов (О.И. Кучеренко, О.Г. Полякова, Ю.А. Сеницына и др.) наиболее продуктивная деятельность по развитию дискурсивной компетенции приходится на старший этап обучения, что обусловлено возрастными особенностями школьников [3, с. 15].

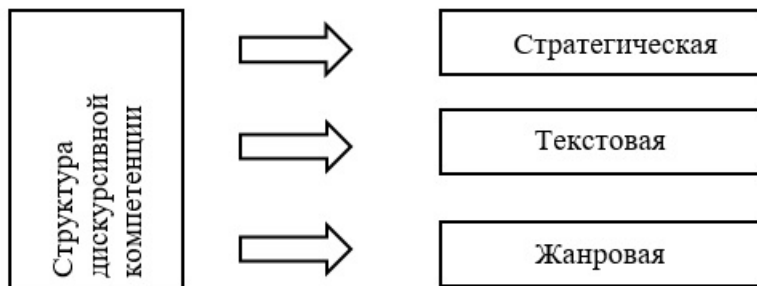
Актуальность проблемы формирования дискурсивной компетенции у учащихся средней школы обусловлена, с одной стороны, ее значимостью как одного из компонентов межкультурной коммуникации, и с другой стороны недостаточной разработанностью методики ее формирования как в теоретическом, так и в практическом плане: как показывает опыт учителей-практиков организовывать речевое взаимодействие на уроке не всегда удается, используя традиционные формы и методы работы. Основные методические инновации на сегодняшний день связаны с применением интерактивных методов обучения ИЯ.

Интерактивные методы обучения – методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом, направлены не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности [5, с. 171].

В основе дискурсивной компетенции лежит понятие дискурса – процесса речевой коммуникации, в результате которого создается текст [4, с. 3–21]. Дискурсы мы рассматриваем как вербализованную форму социокультурного процесса деятельности. Это означает, что дискурс неразрывно связан с ситуацией и контекстом. Признание роли ситуации и контекста в дискурсе дает возможность определить один из факторов порождения дискурса – коммуникативный акт, в котором участвуют коммуниканты, которые в форме диалога создают высказывания и интерпретируют их.

В структуру дискурса входят два компонента: лингвистический и экстралингвистический. В лингвистический компонент входят системные языковые единицы такие, как словоформа и предложение. Экстралингвистический компонент составляют: ситуация, социальный, прагматический, социокультурный, психологический и другие факторы. Именно экстралингвистический компонент позволяет вос-

принимать и создавать культурно, социально и профессионально-ориентированные речевые высказывания, то есть дискурс, опираясь в процессе его порождения на экстралингвистические принципы коммуникации. Опираясь на структуру дискурса, мы определяем следующие составляющие дискурсивной компетенции, представленные в виде схемы (рис.).



Структура дискурсивной компетенции

Данную структуру мы взяли за основу в нашей работе. Рассмотрим ее составляющие подробнее:

1. Стратегическая – умение выражать собственные речевые интенции, свое мнение, чувства, руководствоваться собственной инициативой в выборе языкового материала.

2. Текстовая – умение организовать последовательность предложений в единое высказывание с соблюдением регистров формального и неформального общения.

3. Жанровая – умение строить высказывания различных жанров с соблюдением их композиционной структуры, формы, смысловой целостности и грамматической и лексической правильности.

Учитывая степень активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения, все интерактивные методы делятся на: проблемные, частично-поисковые и исследовательские [1, с. 107].

Мы предположили, что развитие различных составляющих дискурсивной компетенции можно осуществлять, учитывая классификацию интерактивных методов, выделенных Б.Ц. Бадмаевым и разработали модель развития дискурсивной компетенции у учащихся старших классов. Под моделью мы понимаем ситуационно обусловленную последовательность действий обучающего и обучаемых в пределах цели педагогического воздействия [2, с. 58].

Так, для развития стратегической составляющей дискурсивной компетенции используется частично-поисковый интерактивный метод. Под этим методом мы понимаем систему логически-взаимосвязанных вопросов учителя и ответов учащихся, конечной целью которой является выражение собственного мнения. При формировании стратегической составляющей дискурсивной компетенции в ходе урока по теме «Discrimination» учащимся предлагается опора на иллюстрации, где изображены различные нарушения прав человека. Перед учащимися ставится задача прокомментировать все ситуации, изображенные на картинках, и предложить свои варианты решения этих ситуаций. Учащимся были предложены памятки, которые они могут использовать при составлении своего ответа. Такие памятки включают в себя: введение, где происходит постановка самой проблемы. Учащиеся могут использовать такие фразы, как: «Many people think... but other do not agree...», «The problem / issue of... is / has always been...», «There is no agreement...». Следующий пункт в памятке при составлении ответа это приведение аргументов «за» и «против», где приводятся такие фразы: «To begin with ...», «Firstly / Secondly / Thirdly / Finally», «Besides», «Moreover», «Furthermore», «However», «One argument in support of...», «The second reason it is...». Для подкрепления собственного мнения учащимся предлагаются следующие фразы: «Experts believe / say / suggest / are convinced that...», «According to sum exports...». В заключении учащимся предлагаются фразы: «In conclusion...», «In summary», «It seems important to add / point out / remind out...».

Для развития текстовой составляющей дискурсивной компетенции используется проблемный метод монологического изложения. Под таким методом мы понимаем постановку задачи ситуативного типа – проблемы. При формировании текстовой составляющей дискурсивной компетенции в ходе урока по теме «Health» учащимся предлагаются текстовые опоры в виде диалогов формального и неформального стилей между разными людьми, где они обсуждают разные ситуации, связанные со здоровьем и его сохранением. На основе приведенных диалогов учащиеся учатся различать формальный и неформальный стиль общения. После этого им предлагается составить свои диалоги на тему «Health», соблюдая формальный и неформальный стиль общения.

Для развития жанровой составляющей дискурсивной компетенции используется исследовательский метод. Под этим методом мы понимаем, что дискурс организуется в соответствии с набором правил конкретного жанра. При формировании жанровой письменной составляющей дискурсивной компетенции в ходе урока по теме «Fashion»

учащимся предлагается написать письмо для своего друга в другую страну и рассказать о современной моде в России. Учащиеся могут опираться на готовый план по написанию письма, где показана структура письма, также приведены готовые фразы-клише. При формировании жанровой устной составляющей дискурсивной компетенции учащимся предлагается составить монолог по теме «Autobiography». Учащиеся могут использовать опоры, в которых приведен план для составления их ответа: introduce your self; describe your appearance; tell about hobbies; what do you want to be.

Таким образом, мы выявили сущность дискурсивной компетенции, определили составляющие дискурсивной компетенции. Затем мы рассмотрели интерактивные методы обучения ИЯ и изучили их виды. На основе этих данных мы сопоставили составляющие дискурсивной компетенции с видами интерактивных методов и разработали модель формирования дискурсивной компетенции учащихся старших классов.

Список литературы

1. *Бадмаев, Б.Ц.* Психология и методика ускоренного обучения / Б.Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
2. *Воронин, А.С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: Азимут, 2006. – 58 с.
3. *Головина, Н.П.* Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов: дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Головина. – СПб., 2004. – 311 с.
4. *Кругликов, В.Н.* Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект): дис. ... д-ра. пед. наук / В.Н. Кругликов. – СПб., 2000. – 424 с.
5. *Макаров, М.Л.* Основы теории дискурса / М.Л. Макаров – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.

В.В. Косуха

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
vlada.kosuha@mail.ru

С.Н. Голерова

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
golerovalist.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается вопрос активизации грамматических навыков посредством использования дидактических игр на уроках английского языка, типы и виды упражнений для формирования грамматических навыков у учащихся. Предлагается алгоритм формирования грамматических навыков и умений.

Ключевые слова: дидактическая игра; грамматические навыки и умения; типы и виды упражнений.

V.V. Kosuha

Dostoevsky Omsk State University
vlada.kosuha@mail.ru

S.N. Golerova

Dostoevsky Omsk State University
golerovalist.ru

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF ENHANCING GRAMMAR SKILLS AND ABILITIES IN ENGLISH LESSONS

The article considers ways of developing grammar skills and abilities using educational games in English lessons. The types and kinds of drills and assignments for developing students' grammar skills are described. An algorithm for developing grammar skills and abilities is proposed.

Keywords: educational games; grammar skills and abilities; types of drills and assignments.

Интенсификация процесса обучения иностранным языкам ставит задачу поиска средств поддержания у школьников интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Одним из таких средств являются обучающие дидактические игры, разработанные с помощью игровых элементов с целью лучшего усвоения грамматического материала. Согласно модели коммуника-

тивной компетенции, цель обучения грамматике – обучить языку, где грамматика является его неотъемлемой частью.

Многие выдающиеся ученые, такие как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Г. Мид, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, К.Д. Ушинский, З. Фрейд и другие справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Игру рассматривают как процесс, в котором ребенок подражает взрослым и учится понимать их установки и исполнять определенные роли (Д.Г. Мид); как «развитие души» (К.Д. Ушинский); как «свобода личности в воображении, иллюзорная реализация нереализуемых интересов» (А.Н. Леонтьев); как источник развития (Л.С. Выготский).

Для нашего исследования мы выбрали определение Л.С. Выготского, потому что оно наиболее полно характеризует игру в контексте языкового обучения иностранному языку. «Игра источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития» [1].

Проанализировав характеристики и виды дидактических игр мы пришли к выводу, что игры классифицируются по разным основаниям: по используемому дидактическому материалу (игра с предметами и игрушками, игра-инсценировка, словесная игра и др.); по содержанию (математическая игра, речевая игра, музыкальная игра и др.); по характеру игровых действий (игра-путешествие, игра-предположение, игра-поручение и др.); по познавательному интересу у учащихся (интеллектуальная игра, эмоциональная игра, творческая игра и др.). Несмотря на различия классификаций, всеми авторами выделяются такие виды игр, как фронтальные, индивидуальные, групповые, сюжетно-ролевые.

Игра занимает важное место и роль в обучении иностранному языку вообще, а на среднем этапе обучения особенно, когда у учащихся меняется отношение к изучаемому предмету. В структуре мотивации определяемыми являются внешние факторы. Следовательно, именно на среднем этапе обучения иностранному языку, преподавателю не следует забывать об игровых и соревновательных формах работы. Игра помогает снять психологические зажимы и скованность учащихся, является прекрасным способом достижения поставленных задач на уроке, а также способствует активной работе учеников на уроке. Игра позволяет скорректировать ошибки учеников, не позволяя им закрепиться в речи, помогает детям запоминать необходимую информацию [2].

Обучение грамматике – это система. Без знания грамматической структуры языка и владения грамматическим навыком невозможно решать коммуникативные задачи на иностранном языке.

Грамматический навык – это автоматизированное действие по использованию и узнаванию грамматических явлений в различных видах речевой деятельности. Выделяют продуктивные и рецептивные грамматические навыки. Грамматические навыки письма носят более аналитический характер, чем грамматические навыки говорения. Грамматические навыки аудирования связаны с грамматическими навыками говорения, а грамматические навыки чтения связаны с грамматическими навыками письма.

Грамматическое умение – это гибкие коммуникативные способности учащихся использовать усвоенный грамматический материал при решении более сложных коммуникативных задач в различных видах речевой деятельности [4].

Изученные нами этапы формирования грамматических навыков и умений, а также типы и виды упражнений [3] представлены в алгоритме формирования грамматических навыков и умений в таблице.

Алгоритм формирования грамматических навыков и умений

<i>Этап</i>	<i>Цель</i>	<i>Тип упражнений</i>	<i>Виды упражнений</i>
1. Ознакомление и первичное закрепление	Создание основы грамматического действия	Языковые упражнения	– Упражнения в идентификации и дифференциации
2. Тренировка	Отработка и усовершенствование полученных ранее грамматических навыков до грамматических умений	Условно-речевые упражнения	– Имитативные упражнения; – трансформационные упражнения; – подстановочные упражнения
3. Применение	Развитие речевых умений для выхода в речевую коммуникацию	Речевые упражнения	– Вопросы-ответные упражнения; – ситуативные упражнения (диалог, ролевая игра и т. д.); – дискуссионные упражнения

Данный алгоритм был апробирован на практике в группе учащихся 6-го «В» класса БОУ Омской области «Многопрофильный образовательный центр развития одаренности № 117».

Приведем один из примеров использования дидактических игр при формировании грамматических навыков и умений по теме Present Continuous.

На этапе ознакомления и первичного закрепления учащимся предлагается игра на идентификацию Present Continuous (послушать диктора, произносящего фразы и поднять руку всякий раз, когда услышат настоящее длительное время). Далее учитель просит детей встать по одну сторону своего ряда (сколько рядов в классе, столько получается цепочек из детей – это «телефоны»). Учитель каждому ближайшему ученику каждого ряда произносит на ухо по предложению в Present Continuous, тот передает его своему соседу, и так до конца цепочки. Последние участники цепочки должны воспроизвести предложение так, как оно было сказано учителем.

На этапе тренировки для усовершенствования навыка до грамматических умений составлять предложения в Present Continuous предлагается следующая игра:

Группа карточек представлена в виде квадратов: половина из них содержит предложения в Present Continuous, а вторая половина – картинки с изображениями детей, выполняющих различные действия.

Перед началом игры мы раскладываем карточки рубашками вверх в виде двух прямоугольников: в одном текстовые карточки, в другом – картинки. Учащийся открывает по одной карточке из каждого прямоугольника и читает предложение на первой, а затем составляет предложение по картинке на второй. Если предложение совпало с картинкой, учащийся забирает пару себе. Выигрывает тот, кто набрал больше пар.

На этапе применения для развития речевых умений использовалась игра на закрепление Present Continuous на примере выражения *She / He is wearing*.

Двое учащихся подходят к доске. Попросите их внимательно посмотреть друг на друга в течение 10 секунд. Затем поставьте детей спиной друг к другу и попросите их по очереди описать, кто во что одет, называя не только предмет одежды, но и цвет. Например, *Denis is wearing grey jeans and black shoes*. Если вы видите, что дети подзабыли названия цветов, обязательно повторите эти слова. Повторите игру с несколькими парами.

По итогам уроков с применением дидактических игр прослеживалась положительная динамика в усвоении грамматических навыков и умений у учащихся данного класса, по результатам анкетирования

учащиеся хотели бы получать и усваивать информацию посредством использования дидактических игр.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что использование дидактических игр на уроках английского языка для формирования грамматических навыков можно считать успешным.

Список литературы

1. *Выготский, Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: Психология развития / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
2. *Газман, О.С.* Каникулы: Игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников / О.С. Газман, З.В. Баянкина. – М.: Просвещение, 1988. – 157 с.
3. *Пассов, Е.И.* Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2008. – 119 с.
4. *Филатов, В.М.* Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / В.М. Филатов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 184 с.

К.О. Кривошей

*Омский автобронетанковый инженерный институт (филиал) Военной академии
материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева*
moiseenkolarisa@inbox.ru

Л.Н. Моисеенко

*Омский автобронетанковый инженерный институт (филиал) Военной академии
материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева*
moiseenkolarisa@inbox.ru

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются особенности формирования навыка чтения в условиях военного вуза. Определяются задачи чтения, условия успешного овладения им, дается краткий анализ форм и методов работы, способствующих повышению эффективности образовательного процесса и мотивации курсантов к изучению иностранного языка и развивающих способность к индивидуальной самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: текст; чтение; опорный материал; опорная схема; познавательная активность; индивидуальная самостоятельная деятельность.

K.O. Krivoshey

*Omsk Tank Automotive Engineering Institute (branch) of the Logistics Military Academy
named after General of the Army A.V. Khrulev*
moiseenkolarisa@inbox.ru

L.N. Moiseenko

*Omsk Tank Automotive Engineering Institute (branch) of the Logistics Military Academy
named after General of the Army A.V. Khrulev*
moiseenkolarisa@inbox.ru

TEXT AS A MEANS OF THE FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS

This article discusses the features of the formation of reading skills in a military university. The tasks of reading, the conditions for successful mastering of them are defined. The article offers a brief analysis of the forms and methods of work contributing to the increase in the efficiency of the educational process and the motivation of cadets to learn a foreign language and developing the ability for independent activity.

Keywords: text; reading; reference material; reference scheme; cognitive activity; independent activity.

Текст является основной языковой единицей содержания обучения иностранным языкам. Посредством текста сообщается информация о быте и жизнедеятельности человека – носителя данного языка.

И именно на основе текстов происходит формирование умений чтения аудирования, письма и говорения.

Чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, связанный с извлечением информации через зрительный канал. Однако чтение является не только речевой, но и мыслительной деятельностью, так как процесс понимания связан с целым комплексом мыслительных операций: анализ, сравнение, обобщение, конкретизация [1–3].

В процессе изучения иностранного языка курсанты овладевают чтением как источником информации и используют чтение для усвоения языкового и речевого материала: совершенствования произносительных навыков, овладения лексикой, расширения потенциального словаря и овладения грамматикой.

Кроме того, чтение является важным средством формирования умений говорения. Читая разнообразные тексты, курсанты овладевают особенностями и логикой их построения и могут переносить эти знания на построение собственных устных монологических и диалогических высказываний.

Первое и непереносимое условие для успешного обучения чтению – это обеспечение обучающихся разнообразным и интересным материалом для чтения, чтобы воспитать у них привычку к чтению. Пользуясь словарями, справочниками, курсанты совершенствуют свои общие учебные умения, в частности, умения работать с книгой и справочной литературой.

Немаловажную роль в организации условий обучения чтению играет создание комплексов упражнений. Чтобы заинтересовать обучающихся, пробудить их мотивацию к чтению, упражнения должны быть разнообразными и интересными. Кроме того, необходимо, чтобы обучающиеся не только их выполняли, но и принимали участие в их разработке (составление плана, опорной схемы).

Существенно интенсифицирует процесс овладения иностранным языком использование опор. Они предоставляют обучающимся свободу для собственной интерпретации ситуации в зависимости от общего уровня знаний и степени владения языком. Применение опор привносит необходимую индивидуализацию в учебный процесс.

При работе с опорными материалами закрепляются лингвострановедческие знания, активизируется лексический материал, тренируются грамматические структуры.

Преимуществом использования данной технологии в учебно-воспитательном процессе является создание образовательной среды, которая помогает самореализации и личностному росту курсантов.

С применением при ответе опорных материалов у них отпадает необходимость в одновременном выполнении нескольких операций: удерживать в памяти план ответа, вести рассказ и мысленно обрабатывать материал. Опорные материалы способствуют появлению чувства уверенности в успехе, возможности проявить свою индивидуальность, способствуют более прочному усвоению знаний. С помощью опорных материалов на занятии можно решить проблему дифференциации обучения и организации самостоятельной деятельности обучающихся.

Опорные схемы являются своеобразным планом для построения монологического / диалогического высказывания, а также помогают в короткое время запомнить максимум необходимой информации. В течение занятия опоры помогают обучающимся выйти на монологическое высказывание в объеме до 12 предложений, причем некоторые курсанты на момент окончания занятия могут воспроизводить монологическое высказывание или составлять диалог без помощи опорных схем.

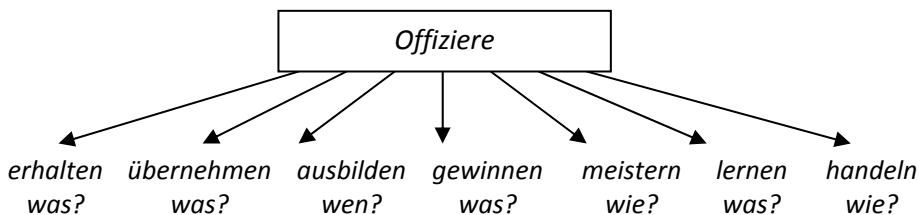
Важно, что курсантам нравится работа по составлению опорных схем, но самым главным является тот факт, что после 1–2 примеров составления опорных схем вместе с преподавателем, курсанты начинают самостоятельно их составлять, таким образом происходит переход от репродуктивной деятельности (повторение за преподавателем) к продуктивной (каждый составляет собственное монологическое высказывание или диалог).

В качестве опор в системе работы с курсантами выступают:

1) «структурный скелет» в виде неполных предложений:

Der DINGO ist Er ist Das Fahrzeug ... in der Bundeswehr seit 2000 Seine Besatzung besteht Der Dingo hat ... von 12500 kg und ... von 1200 kg. Als Bewaffnung der Dingo dient Als seine Ausstattung dienen Der Dingo ... eine Geschwindigkeit von 100 km/h. ... ist 480 mm und ... beträgt 60 %.

2) логико-смысловая схема, задаваемая определенной последовательностью вопросительных слов:



3) вопросительные предложения в виде плана;

4) план в виде тезисов.

Опоры указанных видов способствуют логическому построению высказывания, обеспечивают качественную и количественную полноту раскрытия темы. Использование данного рода работы на занятии показывает, что отношение обучающихся к предмету меняется, они не боятся проявлять свою инициативу, стремятся овладеть языковым материалом на более высоком уровне.

В выделении смысловых единиц текста и их графическом оформлении в определенном порядке в виде грозди заключается суть метода «Кластер» (см. рис.).



Кластер по теме «Профессиональная карьера офицера»

В работе над кластером курсанты записывают все, что приходит на ум, стараются построить как можно больше связей, не следуя заранее определенному плану. Эта технология предоставляет им возможность оценивать и анализировать информацию, что повышает эффективность ее восприятия; развивает умение мыслить, размышлять, работать в сотрудничестве (в группах, парах); развивает способность к ин-

дивидуальной самостоятельной деятельности и самое главное – способствует формированию коммуникативных навыков.

Наряду с традиционными формами и методами работы на занятиях по иностранному языку используются новые образовательные технологии (метод проектов, ролевые игры, технология критического мышления), которые повышают познавательную активность курсантов, стимулируют развитие творческих способностей и нестандартности мышления, позволяют осуществлять дифференцированный подход к обучающимся, вовлекать каждого курсанта в работу, учитывая его интересы и уровень языковой подготовки.

Потребность в изучении иностранного языка будет обеспечена тогда, когда содержание предлагаемых курсантам упражнений и подобранных методов обучения будет соответствовать их познавательным интересам и уровню их интеллектуального развития.

Для совершенствования коммуникативных умений на основе текста на занятии используются следующие задания: «Ассоциации», «Ключевые слова», «Перепутанные логические цепочки», «Пазл», «Пропущенные слова», «Редукция текста».

Одним из эффективных методов обучения иностранному языку является метод «Инсерт», суть которого заключается в умении посредством работы с текстом критически осмысливать новую информацию и находить связи с уже изученной. В итоге курсанты учатся выделять главную и второстепенную информацию, делать выводы и обобщать в процессе размышления.

В заключение можно сказать, что использование новых образовательных технологий в преподавании иностранного языка помогает совершенствовать и оптимизировать учебный процесс и делает занятие более эффективным, личностно-ориентированным и интересным.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стр. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

2. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

Е.В. Майер

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

eugenemay1@mail.ru

С.А. Рассада

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

rassada55@gmail.com

РОЛЬ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается проблема использования различных видов опор для обучения монологической речи учащихся средней школы. Для решения этой задачи предлагается алгоритм использования опор. Проведен и описан педагогический эксперимент, направленный на проверку эффективности использования данного алгоритма при развитии навыков монологической речи у учащихся.

Ключевые слова: монологическая речь; говорение; опоры; репродуктивный уровень; репродуктивно-продуктивный уровень; продуктивный уровень.

E.V. Mayer

Dostoevsky Omsk State University

eugenemay1@mail.ru

S.A. Rassada

Dostoevsky Omsk State University

rassada55@gmail.com

THE ROLE OF AIDS IN THE TEACHING MONOLOGUE TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The article considers the problem of using different types of aids for teaching monologue to secondary school students. An algorithm of using aids for this purpose is suggested. Pedagogical experiment aimed at checking the efficiency of using this algorithm while developing students' monologue speech skills is performed and described.

Keywords: monologue; speaking; aids; reproductive level; reproductive-productive level; productive level.

На сегодняшний день ведущей целью обучения иностранным языкам в средней школе является овладение учащимися умением общаться на иностранном языке. Анализ процесса овладения иностранным языком, действующих учебно-методических комплексов, позволяет сделать вывод, что на среднем этапе обучения английскому языку в школьных условиях мало разработанной является проблема обучения монологической речи. По определению Л.В. Скалкина «монологи-

ческая речь» – это «достаточно развернутое высказывание одного лица, состоящее из ряда фраз (предложений), между которыми имеется логическая и лингвистическая связь» [5, с. 6]. Целью обучения монологической речи является формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения коммуникативно-мотивированно, логически-последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме [6, с. 81]. Одним из наиболее эффективных средств достижения данной цели является применение опор при обучении монологическому высказыванию.

Опоры определяются как ориентиры речевой деятельности, которые ограничивают зону поиска, способствуют развертыванию мысли, сокращают меру определенности и соответственно ошибочности речи [3, с. 15]. Основное назначение опор – помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций у учащихся, стимулировать их речь, а также правильно оформить мысль. Таким образом, опоры обеспечивают: адекватность высказывания теме, логичность построения высказывания, количественную достаточность в раскрытии темы, общее направление содержания высказывания [2]. Опорой для ученика может послужить предмет, выбранный для описания либо фотография – этим он обеспечивает себе содержательный план высказывания; запись ключевых слов, словосочетаний, нужных для рассказа; таблица (с цифровыми или фактическими данными); диаграмма; ассоциативная карта [4, с. 84].

Эффективность применения опор при обучении монологической речи была проверена в ходе опытно-экспериментального обучения учащихся в БОУ «Многопрофильный образовательный центр развития одаренности» № 117 города Омск. В эксперименте принимали участие ученики 7-го «А» класса, в количестве 15 человек. Педагогический эксперимент включал в себя 3 этапа.

На первом этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности монологической речи учащихся, с помощью которой был определен уровень владения монологической речью и выявлены трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при формировании монологического высказывания. Также нами был проведен анализ учебно-методического комплекса (далее – УМК) Gateway B1, с помощью которого осуществляется обучение иностранному языку в данной школе.

В рамках эксперимента учащимся было предложено составить монологическое высказывание по текущей теме «The main rules of healthy

lifestyle» (8–10 предложений), где учащиеся должны были рассказать о своем образе жизни, как они его поддерживают если он здоровый, какую пищу употребляют, занимаются ли они спортом, считают ли они это важным и почему. Проведение данной диагностики было предложено после изучения общей темы «Health» как способ контроля и закрепления изученного материала. Кроме этого, нами были разработаны критерии оценивания навыков иноязычного говорения учащихся.

Content	Accuracy	Fluency
<u>Introduction</u> +	0- 1- «2» 2- 3- «1» > 3- «0»	«1»
<u>Main body:</u> - <u>Firstly</u> + - <u>Secondly</u> + - <u>Thirdly</u> +		
<u>Conclusion</u> +	0- 2- «2» 3- 4- «1» > 4- «0»	

Согласно полученным результатам, УМК Gateway B1 содержит недостаточное количество заданий на формирование и развитие монологических умений, включающих опоры, а результаты констатирующего этапа эксперимента показывают, что уровень сформированности навыков монологического высказывания учащихся находится на среднем и низком уровнях.

Таким образом, результаты анализа УМК и диагностика учащихся подтвердили важность использования опор при обучении монологической речи учащихся. В связи с этим нами был разработан алгоритм, с использованием различных видов опор, направленный на развитие монологической речи учащихся. Под алгоритмом понимается точное, общепонятное описание определенной последовательности интеллектуальных операций, необходимых и достаточных для решения любой из поставленных задач [1, с. 14].

На первом, репродуктивном этапе учащимся предлагается выполнить серию заданий, при использовании ситуативных картинок, на обработку определенных лексических клише и грамматических конструкций, направленных на обучение учащихся объединению речевых образцов фразового уровня в сверхфразовые единства, в рамках темы Health. На данном этапе используются такие содержательные опоры как: картинка, серия рисунков и смысловые: символика, афоризм, поговорка, слова как смысловые вехи.

Второй этап, репродуктивно-продуктивный предполагает самостоятельное создание учениками монологического высказывания на сверхфразовом уровне, то есть микромонологов. На данном этапе в упражнениях активно используются содержательные опоры (логико-синтаксическая схема, картинка), а речь учеников не определяется учителем, она направляется и мотивируется коммуникативным заданием.

На третьем, продуктивном этапе ученики обучаются созданию монологического высказывания на текстовом уровне, доказывая правильность своего суждения, а также выражая свое мнение и отношение. Упражнения, где используются такие опоры как: содержательные (микротекст (аудитивно), микротекст (зрительно), картинка, серия рисунков) мотивируют высказывание школьника, побуждая его к речевой деятельности.

В конце педагогической практики, была проведена повторная диагностика. Целью ее проведения было определение уровня сформированности умения самостоятельно строить монологическое высказывание после работы с предложенным нами алгоритмом. Данный замер был представлен в виде монологического высказывания, соответствующего требованиям программы, на тему «Watching the films», опираясь на следующий план:

What types of films do you prefer?

Do you like to watch the film at home or in the cinema? Why?

What is your favorite film?

Why do you like this film?

Результаты контрольного среза, полученные после апробации разработанного алгоритма, подтвердили эффективность проделанной работы и показали положительную динамику. Были выявлены следующие изменения: только 4 учащихся из 15 выполнили задание на «3», 6 учеников выполнили задание на «4» и 5 на максимальный балл. Более того, многие учащиеся после опыта работы с алгоритмом отметили, что предложенная методика вызывает интерес.

Достоинство применения данного алгоритма заключается в том, что в его содержание включает как тренировочные задания, так и задания в форме обсуждений, а также возможность применения, как отдельных заданий алгоритма, так и разработанной методики в целом, в зависимости от целей конкретного занятия и уровня подготовки учащихся.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа подтвердила мысль о том, что использование на уроках английского языка опор способствует формированию умений монологической речи.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ильин, М.С. О классификации упражнений в речевой деятельности [Текст] / М.С. Ильин // Иностранные языки в школе. – 1961. – № 5. – С. 29–35.
3. Кунин, В.С. Обучение монологическому высказыванию на основе логико-синтаксических схем [Текст] / В.С. Кунин // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1980. – С. 15–19.
4. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
5. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке [Текст]: пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
6. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]: учебное пособие для студентов пед. ин-в. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

О.В. Самойленко

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
olya_samoilenko@mail.ru

И.Б. Архипов

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
arigbor@mail.ru

УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме индивидуализации процесса обучения иностранному языку. Особое внимание уделено вопросу учета ведущего канала восприятия информации при формировании лексических навыков на среднем этапе и использованию интерактивного плаката на этапе речевой практики.

Ключевые слова: индивидуализация; когнитивный стиль; тип восприятия; формирование лексических навыков; этап применения; интерактивный плакат.

O.V. Samoylenko

Omsk State Pedagogical University
olya_samoilenko@mail.ru

I.B. Arkhipov

Omsk State Pedagogical University
arigbor@mail.ru

CONSIDERATION OF MIDDLE SCHOOL ENGLISH LEARNERS' PERCEPTIVE MODALITY IN LEXICAL SKILLS FORMATION

The article deals with the problem of individualization implementation in FLT. Special attention is drawn to taking in consideration the key perceptive modality of middle school English learners in lexical skills formation and interactive poster exploitation at the stage of speech practice.

Keywords: individualization; cognitive style; perceptive modality; lexical skills formation; speech practice stage; interactive poster.

Одним из основополагающих принципов обучения в соответствии с личностно-ориентированной парадигмой образования является принцип индивидуализации организации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся и создания оптимальных условий для максимальной реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося. В соответствии с этим принципом успешное овладение иноязычной комму-

никативной компетенцией напрямую зависит от учета когнитивных стилей обучающихся – относительно устойчивых индивидуальных особенностей познавательных процессов субъекта, отражающихся в используемых им познавательных стратегиях [1, с. 97].

Значительное влияние на процесс овладения иностранным языком оказывает такой когнитивный стиль, как ведущий тип восприятия информации (доминирующая перцептивная модальность).

Существует три основные сферы «сенсорного опыта» человека: визуальная, аудиальная и кинестетическая. Из этого следует, что людям свойственно кодировать и декодировать информацию преимущественно посредством перцептивных мысленных слуховых или зрительных образов, с помощью слуха, осязания, обоняния и других чувственных впечатлений [2, с. 7].

В соответствии с предметом нашего исследования в статье рассматриваются особенности учета ведущего типа восприятия информации при формировании лексических навыков на среднем этапе обучения.

Поскольку доминирующая перцептивная модальность характеризуется хорошо развитым тем или иным видом памяти и связанных с ней процессами, представляется целесообразным учитывать этот факт на всех этапах формирования лексических навыков: при введении и первичном закреплении нового лексического материала, ситуативной тренировке, создании прочных лексических связей в различных контекстах речевой деятельности [3, с. 145].

В качестве примера приведем организацию этапа применения лексических единиц в речевой деятельности в 9-м классе на материале темы “Pages of History: Linking Past and Present”.

На данном этапе формирования лексических навыков для учащихся, обладающих хорошо развитой слуховой памятью, предпочтительно организовывать такие виды деятельности, как ведение диалогов, интервью, дискуссий. Визуалы успешно создают письменные высказывания. Обучающиеся с доминирующим кинестетическим каналом восприятия обладают хорошей моторной памятью, активно участвуют в драматизациях и ролевых играх, а также преуспевают в создании презентаций и других продуктов изобразительной творческой деятельности. В связи с этим, перед учителем стоит задача определить такую технологию развития речевых умений, которая бы в равной степени удовлетворяла потребности обучающихся в различных внутренне мотивированных видах деятельности. Такой технологией, на наш

взгляд, является «Интерактивный плакат», поскольку она обладает следующими преимуществами:

1) высокая степень интерактивности – возможность активно взаимодействовать с системой, поскольку каждый новый запрос вызывает ответное действие;

2) визуализация информации – возможность использования ярких изображений (в том числе анимированных), видео, диаграмм, карт;

3) реализация индивидуального подхода – возможность организовать групповую, парную и индивидуальную формы работы с использованием индивидуализированных заданий;

4) хранение больших объемов информации в цифровом формате с возможностью легкого доступа к ней – обучающиеся в любой момент могут обратиться к созданному ими плакату и его редактировать;

5) развитие самостоятельности и инициативности – возможность создавать собственный продукт деятельности.

Из множества сервисов для разработки плакатов [5, с. 29] была выбрана программа Piktochart (www.piktochart.com), поскольку она проста в использовании, имеет понятный интерфейс, предлагает много свободы в создании и редактировании инфографики.

Организация речевой деятельности обучающихся проводилась на нескольких уроках и включала следующие этапы:

1. Этап подготовки к деятельности – в качестве домашнего задания учащимся предлагается прочитать текст “The Creations of Mankind”, содержащий лексические единицы по теме, озаглавить каждый абзац и кратко передать его содержание в устной или письменной форме (создается ситуация свободного выбора).

Последующие этапы проводятся в кабинете, оснащенном компьютерами, проектором и экраном.

2. Деятельностный этап – учащиеся работают в парах и обмениваются результатами выполнения домашнего задания либо устно, либо зачитывая написанное.

На диагностирующем этапе опытной работы было проведено тестирование [4, с. 166] и выявлено, что в группе доминирующая перцептивная слуховая модальность у четырех учеников, визуальная – у трех, кинестетическая также у трех учащихся. В соответствии с результатами проведенной диагностики учитель делит учащихся на мини группы, в состав которых входят обучающиеся с разными ведущими типами восприятия. Учащиеся выбирают карточку определенного цвета с написанным на ней именем ученика (желтые карточки – «аудиалы», зеленые – «визуалы», красные – «кинестетики») и формируют группы

в составе 3–4 человек (“yellow” student, “green” student, “red” student). Учитель знакомит учащихся с программой Piktochart и дает пошаговую инструкцию по работе с ней для организации самостоятельной работы на персональных компьютерах дома.

Каждая группа получает задание: Create your own poster, choose one of the most important inventions (a computer, a light bulb, a telephone, television). Find the information about it on the Internet. “Green” students are to write a short article about the invention using the plan and insert the article into the poster. “Yellow” students are to record a brief report about the invention, save it in the audio file, share it with other students and get the feedback. “Red” students are to download a presentation or a video about the invention and give commentaries upon them.

Таким образом, каждый учащийся вносит свой вклад в создание конечного продукта совместной групповой самостоятельной деятельности – интерактивный плакат на тему “Great Inventions” и делятся результатом с одноклассниками (“Share your poster with other students”).

3. Рефлексивный этап – презентация и оценка учащимися разработанных плакатов и определение перспектив дальнейшей деятельности.

Наблюдение за деятельностью учащихся на каждом этапе работы над проектом показали, что разработанная нами методика организации этапа применения лексических единиц с учетом индивидуальных особенностей восприятия учащихся не только способствовала достижению предметного результата обучения – воспроизведению усвоенных лексических единиц в различных контекстах деятельности. Были созданы условия для формирования таких универсальных учебных действий, как смыслообразование, организация и регулирование учащимися своей учебной деятельностью, самостоятельный поиск необходимой информации, выбор языковых средств в соответствии с коммуникативной задачей, продуктивное взаимодействие и сотрудничество.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Гриндер, М. НЛП в педагогике: исправление школьного конвейера [Электронный ресурс] / М. Гриндер, Л. Лойд. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0286/2_0286-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 23.01.2019).

3. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О. И. Трубицкой. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 384 с.

4. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Издательство института психотерапии, 2002. – 339 с.

5. Шмидт, О. В. Разработка и использование интерактивных плакатов на уроках английского языка / О. В. Шмидт // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 28 – 32.

А.А. Станчак

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

xoma_st@mail.ru

С.А. Рассада

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»

rassada55@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

В статье рассмотрен вопрос обучения иноязычному говорению посредством учебно-речевых ситуаций на уроках иностранного языка, представлена классификация учебно-речевых ситуаций. На основе этой классификации разработан комплекс упражнений, нацеленный на обучение иноязычному говорению. В статье также описан педагогический эксперимент, который позволил выявить эффективность применения данного комплекса упражнений.

Ключевые слова: иноязычное говорение; учебно-речевая ситуация: дополняемая, проблемная, описательная, ролевая; комплекс упражнений.

A.A. Stanchak

Dostoevsky Omsk State University

xoma_st@mail.ru

S.A. Rassada

Dostoevsky Omsk State University

rassada55@gmail.com

TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING ON THE BASIS OF EDUCATIONAL AND SPEECH SITUATIONS

The article deals with the issue of teaching foreign language speaking through educational and speech situations in foreign language lessons; a classification of educational and speech situations is presented. Based on this classification, a set of exercises aimed at learning foreign language speaking was developed. The article also describes a pedagogical experiment, which allowed to identify the effectiveness of the use of this set of exercises.

Keywords: foreign language speaking; educational and speech situation: complementary, problem, descriptive, role-playing, a set of exercises.

Иноязычное образование направлено на формирование межкультурной коммуникативной компетенции, которая является многокомпонентным образованием и включает, наряду с другими составляющими, иноязычное говорение. Одним из средств развития иноязычного говорения в обучении выступают учебно-речевые ситуации.

Вслед за В.Л. Скалкиным мы понимаем под учебно-речевой ситуацией совокупность условий, обстоятельств, побуждающих вступить в общение и определенным образом выразить мысли, чувства, желания и потребности [2, с. 101]. Е.Н. Соловова, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, В.В. Сафонова отмечают, что учебно-речевые ситуации обеспечивают коммуникативные связи субъектов образовательного процесса, способствуют утверждению партнерских отношений, ориентированы на развитие мотивации учащихся к учебной, познавательной, коммуникативной, практической деятельности. В этой связи мы предположили, что использование учебно-речевых ситуаций на занятиях по иностранному языку в школе может способствовать формированию, развитию навыков иноязычного говорения учащихся.

В.Л. Скалкин выделяет следующие типы учебно-речевых ситуаций: дополняемые, проблемные, описательные и ролевые учебно-речевые ситуации. Данную классификацию учебно-речевых ситуаций мы взяли за основу и разработали комплекс упражнений, нацеленный на обучение иноязычному говорению посредством учебно-речевых ситуаций.

Дополняемые учебно-речевые ситуации включали в себя следующие упражнения: учащимся предлагается дополнить, завершить описание некоторого компонента, сделать из предъявленной части вывод, заключение. Упражнения проблемных учебно-речевых ситуаций содержат определенную внеречевую задачу, анализируя проблему, учащиеся подробно излагают пути ее решения. Упражнения описательных учебно-речевых ситуаций: учащимся предлагается выполнить упражнение описательного характера с опорой на собственное воображение. В ходе ролевых учебно-речевых ситуаций учащиеся исполняют различные роли в условиях, близких к условиям реального общения.

В ходе прохождения практики в БОУ г. Омска «Гимназия № 84» нами был проведен педагогический эксперимент, направленный на развитие навыков иноязычного говорения учащихся 5-го класса (14 чел.).

Прежде всего нами было проведено анкетирование учителей иностранного языка и обучающихся школы г. Омска «Гимназия № 84», чтобы выявить как часто на занятиях используются учебно-речевые ситуации. В опросе участвовало 8 учителей английского языка и 14 учеников. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что 100 % учащимся нравится применение учебно-речевых ситуаций на занятиях, около 72 % хотели бы, чтобы учебно-речевые ситуации были использованы на каждом уроке английского языка. Нами было выявлено, что 100 % преподавателей используют учебно-речевые ситуации на занятиях, 85 % опрошенных считают, что учебно-речевые ситуации

могут способствовать повышению уровня умения устного высказывания на иностранном языке.

При проведении первичной диагностики учащимся было предложено задание: "Act out a dialogue with your classmate on the topic "My school". You may use the following plan: school number, subjects in general, favorite subject, classmates, friends, teachers, likes/dislikes".

Для определения уровня сформированности навыков иноязычного говорения были выделены критерии, примененные при оценивании выполнения учащимися задания на этапе первичной диагностики:

1. Содержание (соблюдение объема высказывания, соответствие теме высказывания);

2. Взаимодействие с собеседником (умение логично и связно вести беседу, соблюдать очередность при обмене репликами, давать развернутые ответы на вопросы собеседника, уметь начать и поддержать беседу);

3. Лексическое наполнение (словарный состав соответствует поставленной задаче и требованиям данного года обучения иностранному языку).

Согласно результатам, полученным при первичной диагностике было выявлено, что 43 % (6 чел.) группы обладают низким уровнем сформированности навыка иноязычного говорения, 36 % (5 чел.) учащихся показали средний уровень и только 21 % (3 чел.) учащихся обладают высоким уровнем сформированности навыка иноязычного говорения.

В ходе формирующего этапа эксперимента, который был осуществлен в рамках 6 уроков, нами были разработаны учебно-речевые ситуации и комплекс упражнений, направленные на повторение изученного ранее и закрепление нового грамматического и лексического материала.

Примером дополняемой учебно-речевой ситуации является урок по теме "UK souvenirs" – I'm at a souvenir shop in the UK, but I don't know what to buy. What will you advise me?

Пример проблемной учебно-речевой ситуации: в конце урока по теме "My things" учащимся предлагается учебно-речевая ситуация, которая включала в себя наличие проблемы, а от учащихся требовалось возможное ее решение. You and your friend are discussing what to buy for another friend's birthday. Student A: suggest a skateboard. Student B: disagree with Student A's suggestion and say why you disagree. Suggest another present. Student A and B: agree on a compromise.

Пример описательной учебно-речевой ситуации в рамках темы "School": в рамках темы "Secondary education in England" учащиеся выполняют задание: Your friend wants to go to England, but he doesn't know anything about the education system. Describe the English education system.

Пример ролевой учебной ситуации: с целью закрепления грамматического материала "Present Simple" в рамках темы "I'm from..." учащимся предлагалась учебно-речевая ситуация, в которой они исполняют роли журналистов и знаменитостей. Задание звучало таким образом: "Think of a famous person who is alive today. They must be yes/no questions. You may use the following ideas: Are you... a man? a woman? Polish? American? a sportsperson? an actor/actress? an artist? a scientist? Do you... live in? work in? study? play a sport? appear in films/on TV? invent things? write books or music?"

На контрольном этапе педагогического эксперимента нами был проведен контрольный срез в рамках темы "I'm from...", который предполагал выполнение следующего задания: "Create and act out a dialogue on the topic: Imagine that you are a cartoon character. Discuss with your partner the character's name, who the character is and what the character does". Для определения уровня сформированности навыка иноязычного говорения учащихся на контрольном этапе нами были использованы те же критерии.

В ходе анализа результатов контрольного среза мы получили следующие данные: количество учащихся, обладающих высоким уровнем сформированности навыка иноязычного говорения, увеличилось на 14 %. Количество учащихся, обладающих средним уровнем, увеличилось на 8 %. Количество учеников, обладающих низким уровнем сформированности навыка иноязычного говорения, уменьшилось на 22 %.

Сравнив данные, полученные до проведения педагогического эксперимента и после его проведения, нам удалось выявить, что уровень иноязычного говорения учащихся возрос из-за применения учебно-речевых ситуаций. На основе вышеизложенного можно заключить, что учебно-речевые ситуации, создаваемые на уроках, помогают приблизить процесс обучения к естественным условиям общения, научить коммуникантов способам общения в определенных жизненных ситуациях, умению ориентироваться в них: способствуют мотивации речи, желанию говорить, высказываться [1, с. 71].

Список литературы

1. *Омарова, Д.А.* Речевые ситуации в формировании коммуникативных умений учащихся / Д.А. Омарова, П.А. Омарова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 3. – С. 69–71.

2. *Скалкин, В.Л.* Коммуникативные упражнения на английском языке / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 158 с.