

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

08 • 2023

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



ТЕМА НОМЕРА:
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ПЕДАГОГ – СУБЪЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС



ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ УУД ПО ДОСТИЖЕНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Личностные

- самоопределение (внутренняя позиция обучающегося, самоидентификация, самоуважение и самооценка)
- смыслообразование (мотивация, границы собственного знания и незнания)
- морально-этическая ориентация (ориентация на выполнение моральных норм, способность к решению моральных проблем на основе децентрации, оценка своих поступков)

Познавательные

- работа с информацией
- работа с учебными моделями
- использование знако-символических средств, общих схем решения
- выполнение логических операций:
 - сравнения
 - анализа
 - обобщения
 - классификации
 - установления аналогий
 - подведения под понятие

Регулятивные

- управление своей деятельностью
- контроль и коррекция
- инициативность и самостоятельность

Коммуникативные

- речевая деятельность
- навыки сотрудничества

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

№08–2023

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И.П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,

Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова,

С.М. Кашук, А.А. Колесников,

О.М. Корчажкина, Н.Ф. Коряковцева,

В.П. Кузовлев, Л.Т. Нечаева,

З.Н. Никитенко, И.Ю. Павловская,

В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева,

И.П. Твердохлебова, С.Н. Уласевич

Бедуший редактор:

Е.О. Зосимова

Редактор-корректор:

Н.Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 30.10.23

Формат 170 × 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкирев пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе»

Тел.: 8 (495) 787-17-74, доб. 107, 123

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@relod.ru

Отпечатано в соответствии

с предоставленными материалами

в АО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

Тел.: 8 (499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности

за содержание публикуемых рекламных

объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2023

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Формирование и развитие универсальных учебных действий как способ решения задач обучения, воспитания и социализации 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Безукладников К. Э., Балабанова Е. А.

Критическое мышление как один из ключевых компонентов функциональной грамотности в рамках школьной программы на уроках английского языка 4

Дрожбина А. И.

Развитие эмоционального интеллекта обучающихся на занятии по иностранному языку 10

Наши юбиляры

К юбилею профессора З.Н. Никитенко 17

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Рацеева Д. С., Петров В. И.

Развитие универсальных учебных действий с помощью аудиотекстов и визуальной наглядности на занятии по английскому языку: план урока 18

Синцова И. В.

Учебный исследовательский проект на уроках английского языка как средство формирования цифровой грамотности обучающихся 24

Беликова Г. В., Чарихова Г. С.

Метафора как средство формирования навыков «4К» на уроках французского языка 28

Алексеева Г. Ю., Тюрникова Д. В.

Применение психотехнических игр на уроках испанского языка в 5–6 классах средней школы 38

Перминова Г. В.

Использование чат-бота ChatGPT в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному 46

Вуз – школе

Глумова Е. П., Аристархова В. А.

Мнемонические техники в обучении грамматике немецкого языка как второго иностранного в школе 55

Из опыта вуза

Борзова Е. В.

Развитие универсальных компетенций на практических занятиях по иностранным языкам в университете 61

Из опыта зарубежной школы

Силенко М. В.

Роль преподавателя китайского языка как иностранного в условиях развития технологий искусственного интеллекта 71

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Повышение квалификации

Макеева С. Н.

Развитие терминологической компетенции учителя иностранного языка в магистратуре 77

Костина Е. А., Кретова Л. Н., Безденежных Л. В.

Всероссийская лингвометодическая школа «Инновации в обучении иностранным языкам» как фактор развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка 83

Слово молодым ученым

Фроликова Е. Ю., Фурсова В. Р.

Обучение школьников фразеологизмам английского языка на основе рефлексии 89

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Выпуск ИЯШ № 8, который вы держите в руках, посвящен одной из наиболее важных проблем трансформации образовательного процесса в современной российской школе – формированию и развитию универсальных учебных действий (УУД). Почему эта проблема волнует сегодня администраторов системы образования, управленцев и работодателей самого широкого спектра сферы экономики и бизнеса, а не только школьных учителей и преподавателей вузов? Не является ли это подтверждением того, что концепция «Обучение на протяжении всей жизни» постепенно стала основным вектором российской системы образования и охватила все ее ступени? Не становится ли это доказательством того, что педагоги России глубоко осознали, восприняли и уже начали преобразовывать современную школу в институт не столько передачи знаний, сколько в более совершенный институт социализации, воспитания гражданственности, ума и когнитивного развития школьников и молодежи? И не являемся ли мы сегодня свидетелями и участниками уникальной трансформации не только процесса обучения, но и изменения профессиональной роли самих школьных и вузовских педагогов под влиянием стремительно развивающихся технологий, включая технологии искусственного интеллекта?

В своей работе, с одной стороны, учитель всегда имеет четкое руководство, определяющее цели, задачи, средства и конечный результат, – ФГОС и составленные на его основе Программы обучения предмету. Но, с другой стороны, именно учитель является субъектом реализации ФГОС. Как показывает реальность, между первым этапом декларации новой программы и ее реализацией должно было пройти время. Это время обдумывания прошло, наступило время осознанной деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт (второго поколения) подчеркивает, что методологическую основу составляет системно-деятельностный подход (см. схему на второй обложке), базирующийся на дидактических принципах гуманистической направленности и деятельности, системности и непрерывности, целостности и психологической комфортности, вариативности и творчества, следование которым позволяет решать задачи обучения, воспитания и социализации через достижение предметных, личностных и метапредметных результатов.

Важно подчеркнуть, что если современная цель обучения иностранному языку трактуется как формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) – знание иностранных языков и способов их использования

в различных коммуникативных ситуациях, умение строить взаимодействие на иностранном языке с учетом норм этикета и правил общения в данной культуре, — то метапредметность «пронизывает» все компоненты ИКК (языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную компетенции). Например, языковая позволяет ученику самому делать собственные лингвистические наблюдения и открытия (индуктивный способ обучения), сопоставлять языковые явления; речевая — осознавать и планировать структуру высказывания с учетом коммуникативной ситуации и пр.

Программа формирования УУД по достижению метапредметных результатов охватывает четыре группы действий, независимо от преподаваемого предмета, поэтому они и рассматриваются как универсальные. Первостепенно развитие **личностных УУД**, так как они являются ведущими и направлены на самоидентификацию школьника. Именно личностные УУД (*самоопределение, смыслообразование и морально-этическая ориентация*) способствуют развитию индивидуальной мотивации к познавательной деятельности и оцениванию поступков с точки зрения активной гражданской позиции. **Регулятивные УУД** формируют *самоорганизацию, самостоятельность, самоконтроль и самооценку*, а также *эмоциональный интеллект*, т. е. способность проявлять эмпатию, понимать мотивы, намерения и эмоции другого человека, управлять собственными эмоциями. **Познавательные УУД** развивают умения выполнять базовые логические и исследовательские действия, работать с информацией, что непременно пригодится в любой профессиональной деятельности в будущем (умение интерпретировать информацию и извлекать из схем, иллюстраций, текста, таблиц, оценивать ее надежность и достоверность, способность пользоваться различными источниками, помимо базовой учебной литературы). **Коммуникативные УУД** важны для развития умений владеть речевой деятельностью, выражать точку зрения устно и письменно, строить речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами, слушать и понимать других, поддерживать диалог, участвовать в обсуждениях, дополнять высказывания одноклассников, публично представлять результаты выполненного проекта.

Авторы статей выпуска обращаются к теории и практическому опыту развития УУД, более детально описанию этапов их формирования на примерах обучения иностранным языкам: английскому, испанскому, французскому, немецкому и китайскому; к вопросам функциональной и цифровой грамотности; к особенностям роли преподавателя в условиях развития технологичного искусственного интеллекта. Таким образом мы продолжаем начатую в ИЯШ № 3 широкую дискуссию об аспектах интеграции ИИ для формирования компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Безусловно, в дидактическом плане данная тема по-прежнему требует изучения. Поэтому приглашаем к активному обмену опытом на страницах нашего журнала!

С пожеланиями плодотворного профессионального взаимодействия,

Твердохлебова Ирина Петровна, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент.
E-mail: iyash@relod.ru



Сведения
об авторе

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ КЛЮЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В РАМКАХ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА¹



Аннотация

Последние десятилетия характеризуются процессами обновления иноязычного образования во многих странах мира, в том числе и в России. Развитие критического мышления является трендом как среднего общего, так и высшего образования. В связи с этим использование заданий на развитие критического мышления на уроках английского языка представляется важным, хотя и вызывает разногласия. В статье рассматривается понятие критического мышления и приводятся аргументы в пользу необходимости формирования критического мышления на уроках английского языка.



Abstract

CRITICAL THINKING AS A KEY COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY WITHIN THE SCHOOL CURRICULUM IN ENGLISH CLASSES

The recent decades are characterised by the processes of foreign language education renewal in many countries of the world, including Russia. The development of critical thinking is a trend in both secondary and higher education. In this regard, the use of tasks for the development of critical thinking in English language classes seems to be important, although it is controversial. The article discusses the concept of critical thinking and provides arguments in favour of the necessity to form critical thinking in English class.



Ключевые слова

критическое мышление, педагогическое образование, иноязычное обучение, английский язык, мотивация, метапредметность, функциональная грамотность



Keywords

critical thinking, teacher education, foreign language learning, English, motivation, meta-disciplinarity, functional literacy

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации (номер КРЗУ-2021-003) «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

Новые технологии, цифровизация, демографические проблемы изменили общество. Результатов образования, которых было достаточно предыдущим поколениям, например, знаний о некоторых фактах, мало, чтобы стать успешным в наше время. Школа берет на себя ответственность и за когнитивное [2], и за социально-эмоциональное развитие детей, понимая, что они неотделимы друг от друга и должны происходить в одном пространстве. Система образования изменила понимание своих целей и включает в образовательные программы все более широкий перечень навыков. Работодатели и исследователи образования признали наиболее важными для XXI века такие навыки,

как социальные умения, критическое мышление, умение кооперироваться с другими людьми, решать проблемы.

В наш информационный век, который характеризуется ускорением технологического прогресса и культурного обмена, критическое мышление рассматривается как неотъемлемая часть образования, в том числе языкового [7]. Однако учителя иностранных языков часто сталкиваются с проблемами, связанными с преподаванием, ориентированным на развитие критического мышления, особенно в контексте английского языка как иностранного. На индивидуальном уровне представления преподавателей иностранных языков о критическом мышлении, как правило, широки и расплывчаты. Их компетентности в области развития критического мышления обучающихся недостаточно. На контекстуальном уровне практика учителей иностранного языка, ориентированная на развитие критического мышления, может быть затруднена рядом препятствий в институциональной и социокультурной среде. Например, ограниченный уровень владения английским языком учащихся может повлиять на их способность выполнять задания, требующие больших познавательных усилий [8]. В некоторых образовательных контекстах, где доминирует суммарная оценка, учителя вынуждены отказаться от ориентации на развитие критического мышления и сосредоточиться на улучшении результатов экзаменов. Все эти проблемы требуют своего решения. Не вызывает никакого сомнения, что на уроках иностранного языка учителям следует уделять больше внимания развитию критического мышления обучающихся [6].

Наиболее полное определение критического мышления дала Е.К. Вдовина, чью точку зрения мы разделяем: «Критическое мышление – это самодисциплинированное мышление, которое осуществляется на самом высоком качественном уровне. Люди, которые мыслят критически и последовательно, пытаются жить рационально и разумно. Они остро осознают врожденную ущербность человеческого мышления без его контроля» [5]. Планируя упражнения, уроки, блоки или программы по развитию критического мышления, учителя должны помнить, что у каждого человека присутствуют способности к критическому мышлению, которые надо развивать. Исследователи выделяют тридцать отдельных способностей, умений и высших психических процессов, которые связаны с критическим мышлением и которые необходимо развивать у обучающихся. Наиболее важными из них являются:

- распознавание умозаключений;
- оценка надежности доказательств;
- проведение различия между релевантными и нерелевантными доказательствами;
- признание недостаточности доказательств;
- различение слабых и сильных аргументов;
- отличие факта от мнения;
- различение аффективных и информативных коннотаций языка;
- признание подразумеваемых предположений [4].

Все эти способности тесно связаны с функциональной грамотностью обучаемых, так как необходимы в жизни и обеспечивают вербальную коммуникацию. Например, «способность распознавать умозаключения» – это обобщенное понятие, которое в реальной жизни может быть реализовано по-разному. Так, на уроках английского языка можно формировать «способность распознавать умозаключения писателя» (способность критического чтения) или «способность распознавать умозаключения говорящего» (способность критического аудирования) [4].

Критическое мышление может быть названо *комплексным процессом*, который начинается с изучения информации, а заканчивается принятием решения и состоит из нескольких последовательных этапов: восприятие информации из различных источников; анализ различных точек зрения, выбор собственной; сопоставление с другими точками зрения; решение на базе доказательств [3]. Таким образом, критическое мышление — это *система суждений*, которую применяют для анализа информации, интерпретации явлений, оценки событий, а также последующего составления объективных выводов. Развитие критического мышления является актуальным в современном мире и потому особенно значимым в образовательном процессе.

В современном мире возникла острая необходимость изменения или преобразования старых подходов к планированию уроков иностранного языка, что связано с переходом всех государственных образовательных учреждений на ФГОС второго поколения, а с 2022 г. — на обновленные ФГОС. При планировании современного урока важно учесть, что ученик должен быть в центре образовательного процесса — активным его участником. Обучаемые самостоятельно планируют свою учебную деятельность, способны адекватно оценивать свои достижения и мыслить критически. Учитель же выступает в роли координатора, консультанта или советника [1]. Учебная деятельность зависит от способов, которыми пользуются люди при ее осуществлении, а не только от человеческих способностей. Поэтому ФГОС и УУД² представлены как важнейшие компоненты обучения. Именно они помогают школьникам учиться и учат их этому сложному процессу, важному на протяжении всей жизни.

² УДД — универсальные учебные действия. Концепция их развития предложена и подробно описана в трудах А.Г. Асмолова и его последователей [1].

Укажем некоторые приемы обучения, которые можно использовать на уроках английского языка для формирования критического мышления школьников.

Одной из стратегий развития критического мышления является пошаговый подход:

1. формирование вопроса;
2. сбор информации;
3. применение информации;
4. оценивание последствий;
5. изучение другой точки зрения.

Этот процесс, подробно описанный ниже, является полезным шаблоном — алгоритмом для обучения учеников старшей школы. Приступая к собственным исследованиям, они могут использовать его для структурирования своей работы.

1. Форматирование вопроса. В эпоху интернета доступ к информации перестал быть главным препятствием, с которым раньше сталкивался каждый любознательный ученик. Теперь проблема заключается в том, как правильно проанализировать практически неисчерпаемый объем информации и выбрать нужное и достоверное.

Ключевым моментом в процессе фильтрации является формулировка вопроса исследования. От того, как составлен и сформулирован вопрос, зависит, какую именно информацию будет искать студент, а какую можно отбросить.

Тип формулировки вопроса зависит от цели исследования. Например, если вопрос направлен на установление знания, это может быть прямой вопрос типа «Что?» — например: «*Каковы последствия диеты с высоким содержанием обработанных сахаров?*» Если же вопрос направлен на использование этой информации или знаний, это скорее вопрос типа «Почему?» — например: «*Почему некоторые комментаторы утверждают, что диета с высоким содержанием обработанных сахаров представляет самую большую угрозу для здоровья населения?*»

Одним из чрезвычайно полезных инструментов, помогающих составлять вопросы, предъявляющие требования к способности студентов к критическому мышлению, является использование таксономии Блума³.

³ Anderson J. W., Krathwhol D. R., Airasia P. W. A Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of education. New York: Person Education, 2003. 336 p.

2. **Сбор информации.** После того как вопрос четко сформулирован, начинается процесс сбора информации. Студенты должны часто возвращаться к своему вопросу, чтобы не терять фокуса.

По мере сбора информации ссылка на первоначальный вопрос поможет определить ее релевантность. Затем обучающиеся могут взвесить, является ли эта информация полезной для дальнейшего продвижения к ответу на первоначальный вопрос исследования.

3. **Применять информацию.** Умение критически оценивать информацию не принесет пользы, если полученные знания не будут применены в реальном мире.

На практике применение этого навыка проявляется при принятии решений. Когда студенты сталкиваются с такой необходимостью, им следует задуматься над концепциями, лежащими в основе выбора. Обучающиеся рассматривают существующие предположения и выясняют, является ли их интерпретация проблемы логически обоснованной. Чтобы сделать это эффективно, им необходимо рассмотреть последствия принятого решения.

4. **Подумайте о последствиях:** *«Благими намерениями вымощена дорога в ад».*

Как следует из этой старой поговорки, наши благонамеренные решения иногда могут привести к непредвиденным негативным последствиям. Рассматривая варианты действий, мы должны побуждать наших студентов к глубокому размышлению обо всех возможных результатах этих действий: краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных.

Непредвиденные последствия — это неожиданные результаты, которые зачастую могут свести на нет все положительные стороны первоначального решения. Существует множество увлекательных примеров этого явления, которые можно легко найти в интернете и которыми интересно поделиться со студентами.

Один из таких примеров был описан экономистом Сэмом Пельтцманом. Он обнаружил, что после принятия в некоторых штатах США закона об обязательном использовании ремней безопасности количество смертельных случаев среди водителей действительно снизилось. Однако также он обнаружил, что это было компенсировано увеличением смертности среди пешеходов и велосипедистов, поскольку водители чувствовали себя в большей безопасности, пристегиваясь ремнями безопасности, и в результате многие ездили быстрее.

5. **Изучить другие точки зрения.** Это последний полигон для проверки мнения, которое было выковано в огне критического мышления. Хотя студенты уже сталкивались с конкурирующими идеями на этапе исследования, теперь они должны найти время, чтобы сопоставить свое зрелое мнение с другими точками зрения.

Изучение альтернативных точек зрения помогает нам оценить свой выбор и избежать застоя в собственных предубеждениях и предпочтениях, а значит — принимать наиболее обоснованные решения.

Рассмотрим игры и задания на развитие критического мышления.

Барометр: Выяснить свою позицию. Задумываясь о том, какую позицию мы занимаем по тем или иным вопросам, важно понимать, что не всегда точка зрения может быть категоричной: не обязательно «все или ничего». Студенты должны понять, что существует многообразие мнений. Зачастую существует спектр мнений по одному и тому же вопросу.

Студентам предлагается спорный вопрос для рассмотрения. Преподаватель размещает транспаранты с написанными на них крайними точками зрения в противоположных концах аудитории и просит обучающихся расположиться между транспарантами в зависимости от того, в какой степени их мнение совпадает с той или иной точкой зрения по данному вопросу. Чтобы разобраться, им, скорее всего, придется вступить в свободную беседу, а ограничение времени поможет избежать бесконечного обсуждения.

Проведите аналогию: Создание латеральных связей. Эта игра побуждает студентов творчески и непрямолинейно подходить к идее или предмету и может быть использована практически в любом контексте. Она стимулирует студентов проводить сравнения между, казалось бы, не связанными друг с другом вещами, анализируя их на предмет наличия основополагающих концепций, которые могут их как-то связать: пусть даже очень непрочно!

Задайте учащимся творческий вопрос, основанный на теме или идее, которую вы изучаете в классе. Формат этих вопросов должен быть примерно таким:

- Чем воспитание ребенка похоже на строительство дома?
- Почему яйцо похоже на кусок мрамора?
- Чем книжная полка похожа на ланчбокс?

Чем изобретательнее элементы в каждом вопросе, тем сложнее будет студентам установить связь между ними.

Эта игра может дать интересные ответы и легко дифференцируется для учащихся любого возраста. Младшим школьникам может понравиться более простой формат вопросов, например: «Запах — это нос, как зрение — это...», — где связь между элементами гораздо более очевидна. Для более взрослых учащихся связь между различными элементами в вопросе не обязательно должна быть очевидной, ее может на первый взгляд и не быть вовсе. Эти связи должны создавать и исследовать сами учащиеся.

Развитие навыков критического мышления с помощью мозговых тизеров.

Загадки для мозгового штурма — это отличная забава и приятный способ провести несколько минут учебного времени; они также являются отличным упражнением для развития критического мышления учащихся. И, хотя в их основе часто лежат неправдоподобные предпосылки, навыки, приобретаемые при их решении, могут иметь реальное применение.

Давайте посмотрим на примере, как это работает. Задайте учащимся следующую загадку (возможно, вы захотите ограничить время и попросите их записать свои ответы, чтобы создать дополнительное давление): *«Петух сидит на сарае и смотрит на запад. Ветер дует с востока со скоростью 15 км/ч. Петух откладывает яйцо. В каком кардинальном направлении покатится яйцо?»* Ответ, конечно же, заключается в том, что яйца нет. Петухи — самцы, они не могут нести яйца.

Одна из причин, по которой многие ошибаются в разгадке этой простой дразнилки, такова: зная, что петух — это курица мужского пола, они не обращают на это внимания. Другая причина — введение в заблуждение из-за довольно тщательной детализации. Студенты, скорее всего, уделят слишком много внимания таким деталям, как скорость ветра и направление, в котором сидит петух. Все эти несущественные детали отвлекают учащихся от того, что информация, необходимая для решения, содержится в самом начале загадки.

В интернете можно найти множество «мозговых дразнилок». Их включение в уроки дает учащимся возможность отточить навыки критического мышления, отделяя релевантные детали от нерелевантных и побуждая тщательно анализировать задание.

Итак, критическое мышление можно определить как *отдельный тип мышления*, который характеризуется активностью, целеустремленностью, самостоятельностью, дисциплинированностью и рефлексивностью и предусматривает развитие в процессе обучения способностей человека: определять проблемы, анализировать, синтезировать, оценивать информацию из любых источников, выдвигать альтернативы и оценивать их, выбирать способ решения проблемы или свою позицию по ней и обосновывать свои взгляды, делать осознанный выбор и действовать. Такое определение позволяет построить обучение как процесс поэтапного формирования каждого из названных умений с одновременным вниманием к развитию характеристик мышления ученика.

Таким образом, использование стратегии критического мышления на уроках позволит сформировать гармонично развитую, конкурентоспособную личность, а обучающимся поможет приобретать умения и навыки, необходимые в дальнейшей жизни, путем развития собственной познавательной активности за счет побуждения к сопоставлению полученной информации с личным опытом и формированию на этой основе аналитических суждений. Только показав ученикам неэффективные способы и представив эффективную модель мышления, которую они отрабатывают на уроке, можно сформировать у них отдельные умения / навыки мышления, которые они будут использовать в дальнейшем в соответствующих ситуациях.

1. **Асмолов А. Г.** Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действий к мысли. Пособие для учителя. Просвещение, 2008. – 168 с.
2. **Колесников А. А.** Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 6–14.
3. **Астахова Л. В., Харлампьева Т. В.** Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. Монография / Под научн. ред. Л. В. Астаховой. – М.: РАН, 2012. – 136 с.
4. **Муштавинская И. В.** Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление // Методист. – 2009. – № 2. – С. 30–35.
5. **Devine T.** Critical Thinking in the English Class // Peabody Journal of Education. – 2020. – 39 (6). – P. 359–365, 2020. – URL: www.jstor.org/stable/1490093 (Дата обращения: 16.03.2023).
6. **Vdovina E. & Gaibisso C.** (2013). Developing Critical Thinking in the English Language classroom: A Lesson Plan // ELTA Journal. – 2013. – URL: <https://pdfslide.net/documents/developing-critical-thinking-in-the-english-language-classroom-a-.html?page=1> (дата обращения: 28.09.2023).
7. **Williams R. L.** Targeting critical thinking within teacher education: The potential impact on society / The Teacher Educator. – 2005. – 40/3. – P. 163–187.
8. **Wilson K.** Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP) / Thinking Skills and Creativity. – 2016. – 22. – P. 256–265.

Безукладников Константин Эдуардович, доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Балабанова Елизавета Андреевна, аспирант Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: elizabeth-solodova@yandex.ru



Литература



**Сведения
об авторах**

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Статья посвящена опыту проведения занятия по испанскому языку, в основе которого лежат упражнения на развитие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта обучающихся. Подобные задания носят полифункциональный характер: способствуют развитию навыков говорения на иностранном языке и формируют универсальные учебные действия.



Abstract

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

The article is devoted to the experience of conducting a Spanish language lesson, which is based on exercises for the development of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence of students. Such tasks are multifunctional in nature: they contribute to the development of speaking skills in a foreign language and form general learning skills.



Ключевые слова

эмоции, эмоциональный интеллект, эмоциональный компонент, групповая работа, коммуникативная компетенция, испанский язык



Keywords

emotions, emotional intelligence, emotional component, group work, communication skills, Spanish language

За последние пять лет эмоциональный интеллект как умение «выявлять и анализировать причины эмоций, ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого и регулировать способ выражения эмоций» становится одним из важнейших компонентов обучения и воспитания. Это отражается в Федеральном государственном образовательном стандарте 2021 года, согласно которому метапредметные результаты освоения программ основного общего образования должны включать в себя развитие эмоционального интеллекта [13, п. 43.3]. Многие исследователи и педагоги [2; 4; 6] занимаются вопросами изучения лингводидактического потенциала родного и иностранного языков, который может быть использован и для формирования эмоционального интеллекта учащихся. «Урок – это вся методика в миниатюре» [9, с. 50]: если в план урока на постоянной основе включать упражнения на развитие эмоционального интеллекта, то при систематическом внедрении можно добиться повышения его уровня у обучающихся.

В основе предложенных ниже заданий – классификация Д. В. Люсина, который определял эмоциональный интеллект как:

- способность к пониманию эмоций (осознание, идентификация эмоций, причины появления и последствия);
- способность к управлению эмоциями (контроль интенсивности, внешнего выражения эмоций, возможность произвольно вызвать нужную эмоцию) [9].

Эти процессы могут быть направлены внутрь самого человека или на другого, поэтому ученый выделил *внутриличностный* и *межличностный* эмоциональный интеллект [9]. Данная классификация была использована для разработки модели организации деятельности по развитию эмоционального интеллекта у школьников на уроках русского языка и литературы в работе М.Э. Ибрагимовой, которая описывает опыт работы с концептами через создание метафорического портрета с помощью «спирали эмоционального интеллекта» [7]. В нашей статье мы приводим комплексное упражнение, направленное на развитие эмоционального интеллекта, в основе которого лежит поэтапное обращение к внутриличностному и межличностному эмоциональному интеллекту обучающихся. Оно может быть использовано и на уроках иностранного языка в школе, так как служит для формирования универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных), которые по определению А.Г. Асмолова представляют собой «саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [3, с. 27].

Ход работы. Комплексное упражнение *Cumplidos* («Комплименты») проводилось в группе студентов-лингвистов 3 курса НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, обучающихся по направлению «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Задание было предложено на занятии по дисциплине «Второй иностранный (испанский) язык». Его *цель* – развитие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта обучающихся средствами иностранного языка. Упражнение направлено на работу с лексикой по теме эмоций и грамматическими конструкциями сослагательного наклонения. В то же время оно обучает навыкам успешной коммуникации, в основе которой лежит эмпатия и внимание к состоянию другого человека.

Упражнение состоит из коротких спонтанных диалогов, в ходе которых участники интересуются состоянием собеседника, а затем делают ему комплимент. Результаты наблюдений и анализа они записывают в таблицу. Опираясь на пункты, изложенные в раздаточном материале (табл. 1), студенты поочередно заполняют колонки напротив каждого имени. В группе обучаются 10 студентов. В первой вертикальной колонке представлены их имена, в остальных вертикальных колонках – вопросы и задания, которые обучающиеся выполняют на испанском языке. Преподаватель комментирует каждый этап, чтобы работа выполнялась организованно и одновременно всеми участниками. Он предлагает средства выражения и структуры, которые студенты могут использовать в диалоге, например, чтобы инициировать его («¿En qué estado de ánimo estás ahora?», «¿Cómo te sientes hoy?», «¿Qué emociones tienes ahora?» – «Как ты сейчас?»).

Табл. 1
Таблица
для задания
Cumplidos

Nombre	Yo me siento	Ella / él se siente – Mi punto de vista	Ella / él se siente – Su punto de vista	Yo pienso si es verdad o no	Hacer un cumplido o desear algo bueno a la persona	Mi reacción y su reacción
Имя	Как я себя чувствую	Как она / он себя чувствует... (по моему мнению)	Как она / он себя чувствует... (по ее / его мнению)	Правда это или нет (по моему мнению)	Сделать собеседнику комплимент и пожелать чего-то хорошего	Моя реакция и ее / его реакция
	1 этап 7 этап	2 этап	3 этап	4 этап	5 этап	6 этап
Anna						
Sergio						
...						

1 этап. Студенты знакомятся с содержанием таблицы. Преподаватель дает вводный комментарий по заданию, отвечает на вопросы по нему, а далее раздает напечатанную схему *Rueda de emociones* («Колесо эмоций»

MODELO CIRCULAR Bidimensional de Plutchik

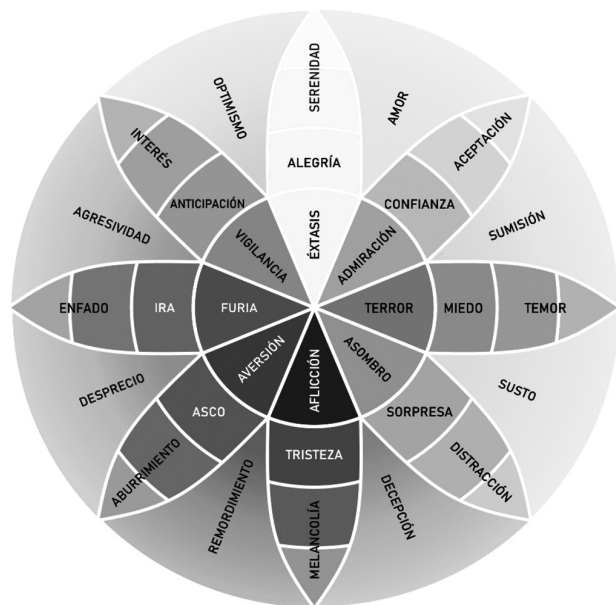


Рис. 1
«Колесо эмоций»
Р. Плутчика

Р. Плутчика; рис. 1), позволяющую обогатить лексический эмоциональный репертуар обучающихся. Эта схема служит им опорой и помогает быстро и точно определять свои и чужие эмоции, а также подбирать корректное слово для их обозначения. Важно отметить, что студенты фокус-группы хорошо усвоили работу с помощью схемы Р. Плутчика, т.к. преподаватель ознакомил их с «Колесом эмоций» еще в начале учебного года.

Итак, на первом этапе студентам необходимо заполнить ячейку таблицы во второй колонке («Yo me siento» – «Как я себя чувствую») напротив своего имени. В нее они вписывают эмоции, которые испытывают в данный момент. Таким образом, в ходе упражнения в этой колонке будет заполнена только одна ячейка. *Данный шаг направлен на осознание и понимание своих эмоций, работу над внутриличностным эмоциональным интеллектом.*

Далее студенты работают в группе. Им нужно заполнить оставшиеся вер-

тикальные колонки, поочередно общаясь друг с другом в удобном для них порядке. Преподаватель уточняет, что во время общения им нужно заполнять таблицу. Упражнение напоминает *small talk* – короткий разговор, в ходе которого студенты интересуются у партнера, как он себя чувствует. При этом проводится аналитическая работа, результаты которой отражаются в таблице. Записи ведутся по горизонтали, то есть студент заполняет по очереди все колонки.

2 этап. До начала диалога с партнером студенту нужно заполнить третью колонку («Ella / él se siente – Mi punto de vista» – «Как она / он себя чувствует... (по моему мнению)»). *Этот шаг позволяет продолжить работу над внутриличностным эмоциональным интеллектом: на данном этапе обучающийся должен попробовать определить настроение, эмоцию собеседника по невербальному поведению.* Свое предположение он записывает в соответствующей ячейке.

3 этап. Начало диалога с партнером. Собеседники здороваются и спрашивают друг друга об эмоциональном состоянии («¿Cómo te sientes ahora?» / «¿Cómo estás?» / «¿De qué humor estás ahora?» – «Как ты себя чувствуешь?» / «Как ты?» / «Какое у тебя настроение сейчас?»). Затем они записывают эмоции и состояния собеседника в соответствующую ячейку четвертой колонки («Ella / él se siente – Su punto de vista» – «Как она / он себя чувствует... (по ее / его мнению)»). Отметим, что в этой колонке фразы об эмоциях партнера записываются дословно, чтобы в дальнейшем их можно было сравнить. *Данный шаг связан с вербальной коммуникацией и является переходным этапом работы над внутриличностным и межличностным интеллектом.*

4 этап. Студентам, которые начинают диалог, нужно заполнить пятую колонку, отражающую их видение ситуации («*Yo pienso si es verdad o no*» – «Правда это или нет (по моему мнению)»). Этот шаг – первая возможность закрыть «спираль» эмоционального интеллекта, так как сейчас студентам нужно отрефлексировать, совпадает ли их мнение о состоянии человека с тем, как охарактеризовал его их партнер, и насколько точно он сформулировал, в каком состоянии находится. На практике этап вызвал у обучающихся некоторые трудности, описанные ниже.

Во время выполнения упражнения было замечено, что обучающиеся были недостаточно открыты для общения, поэтому многие из них на вопрос о настроении и самочувствии отвечали стандартными фразами («*Estoy bien*», «*Estoy alegre*», «*Todo está bien*» – «Я хорошо себя чувствую», «Я веселый», «Все хорошо»). Эти общие реплики не отражали реальной ситуации и не способствовали развитию эмпатии. Принимая во внимание, что обучающиеся данной группы находятся в дружеских отношениях и на момент выполнения задания у них не было ярко выраженных конфликтов, преподаватель предположил, что для более открытого диалога необходимо дать дополнительный комментарий и предложить партнеру, который задает вопросы, невербально (с помощью взгляда, улыбки, паузы) проявить больше внимания и заинтересованности в собеседнике. Второй партнер, задача которого – рассказать о своем состоянии, может испытывать трудности в определении собственных эмоций. В таком случае он может воспользоваться «Колесом эмоций» Р. Плутчика или описать свои эмоции с помощью какого-то образа, природного явления («*Es difícil para mí entender ahora lo que me siento, pero mi humor es cómo un día de otoño, es gris y está lloviendo*» – «Мне как-то сложно сейчас определить, что я чувствую, но мое настроение похоже на осенний день: все серое и идет дождик»), что поможет визуализировать состояние и сделать его понятным для самого себя и партнера. Предположение оказалось верным: после более развернутого диалога студенты стали вести себя оживленно, появилось больше эмоций удивления, смущения, радости, интереса. Это было необходимо для следующего шага.

5 этап. После установления контакта, проявления заинтересованности в собеседнике, вопроса о самочувствии и саморефлексии студентам нужно заполнить шестую колонку («*Hacer un cumplido o desear algo bueno a la persona*» – «Сделать собеседнику комплимент и пожелать чего-то хорошего»). Этот шаг является кульминацией упражнения, так как он, с одной стороны, имеет коммуникативную направленность и предполагает владение грамматическими конструкциями, например, сослагательного наклонения («*Qué pases la prueba hoy*», «*Te deseo que tengas un día llena de buenas sorpresas*» – «Надеюсь, сегодня ты сдашь тест», «Я желаю, чтобы твой день был полон приятных сюрпризов») или настоящего совершенного времени («*El diálogo de hoy ha sido maravilloso, buen trabajo*» – «У тебя сегодня был такой хороший диалог! Прекрасная работа!»), а с другой – помогает участникам развивать эмпатию и поднять настроение, поддержать, отметить нечто ценное и важное в собеседнике. *Данный шаг продолжает работу над межличностным эмоциональным интеллектом.*

6 этап и 7 этап. Студенты заполняют последнюю – шестую – колонку, в которой отражают свои наблюдения, завершая упражнение («*Mi reacción y su reacción*» – «Моя реакция и ее / его реакция»). Затем они возвращаются ко второй колонке («*Yo me siento*» – «Как я себя чувствую») и отмечают, что поменялось в их настроении и состоянии. Многие студенты отмечали

позитивные изменения, эмоции радости, приподнятости, оживления, умиротворения, возбуждения, нежности, восхищения, интереса, уважения. При этом некоторые также чувствовали смущение, неловкость, недоверие, застенчивость. Более подробно свои эмоции и впечатления от проделанной работы студенты отразили уже письменно – в виде отзыва по выполненному заданию. Рефлексируя, студенты отметили, что данное задание помогло им:

- увидеть новые положительные черты в себе и других;
- заметить свои и чужие эмоции;
- идентифицировать и анализировать свои и чужие эмоции;
- чувствовать себя более уверенно в группе;
- использовать иностранный язык для выражения своих эмоций;
- работать в команде более сплоченно;
- узнать, как можно поддержать друг друга.

Рис. 2

«Спираль эмоционального интеллекта» по этапам задания



Таким образом, упражнение *Cumplidos* («Комплименты») вызвало у студентов положительный отклик и оказалось эффективным методическим инструментом. С одной стороны, это задание имеет ярко выраженную лингвистическую направленность, так как способствует развитию неподготовленной диалогической речи, отработке грамматических структур сослагательного наклонения и лексики по теме эмоций. С другой стороны, данное упражнение несет в себе важную для саморазвития и самопознания психологическую составляющую, так как предполагает поэтапное развитие эмоционального интеллекта. В начале обучающиеся обращаются к своему внутреннему эмоциональному опыту (внутриличностный интеллект), затем переходят к активной коммуникации (межличностный интеллект) и закрывают «спираль» развития эмоционального интеллекта благодаря этапу саморефлексии, обращаясь к своему внутриличностному опыту, что отражено на схеме (рис. 2).

Трудности обучающихся при выполнении упражнения.

При выполнении упражнения *Cumplidos* («Комплименты») обучающиеся могут столкнуться с трудностями следующего характера: поиск точного выражения для описания своего состояния; определение состояния собеседника; сравнение своего и чужого эмоционального состояния; выбор подходящей лексики для описания эмоций; построение грамматически корректных фраз в неподготовленном диалоге; формулировка комплимента; вербальная поддержка партнера средствами иностранного языка. Для снятия трудностей рекомендуется заранее дать обучающимся распечатанную схему «Колеса эмоций» Р. Плутчика и таблицу, с которой они будут работать. Кроме того, предполагается, что лексика по теме «Эмоции», грамматические конструкции для выражения желания и предпочтения уже были изучены студентами. При необходимости преподаватель может дать дополнительный комментарий, разъясняющий, как именно строить ободряющие фразы, способные оказать положительный эффект на собеседника.

Идея для упражнения, описанного ниже, взята из книги профессора Ю. Б. Гиппенрейтер «Общаться с ребенком. Как?», которая посвящена вопросам успешной коммуникации и развитию навыков эмпатии у дошкольников [4]. Нам представляется, что подобный материал может быть адаптирован

для различных групп обучающихся в соответствии с их возрастом, ведь каждому человеку важно быть услышанным, понятым, принятым и любимым. В главе, посвященной причинам эмоциональности, Ю.Б. Гиппенрейтер демонстрирует, что возникновение негативных эмоций (гнева, злобы, агрессии) и «страдательных чувств» (боли, обиды, страха) связано с неудовлетворением потребностей: «Человеку нужно: чтобы его любили, понимали, признавали, уважали; чтобы он был кому-то нужен и близок; чтобы у него был успех – в делах, учебе, на работе; чтобы он мог себя реализовать, развивать свои способности, самосовершенствоваться, уважать себя» [4, с. 170]. В свою очередь, основой для вышеперечисленных потребностей являются базовые стремления: «Я хороший», «Я любим», «Я могу», «Я есть» (автор В. Сатир). При этом профессор Ю.Б. Гиппенрейтер подчеркивает важность проговаривания своих чувств в форме «Я-сообщения» (например, «мне обидно, когда ты так говоришь»); активного слушания собеседника; способности «слышать» неудовлетворенные потребности за негативным переживанием; безусловного принятия, а также вербального и невербального выражения положительного отношения к человеку.

Вышеперечисленные принципы стали психологической основой упражнения *Cumplidos* и его продолжения, которое мы назвали *Frases empáticas* («Эмпатические фразы»). Цель данного задания – показать способы формулирования фразы-комплимента.

Этап 1. Преподаватель рисует на доске таблицу, в которой перечислены базовые стремления, сформулированные В. Сатир и упомянутые *Yo soy* (Я есть) / *Soy amado* (Я любим) / *Soy bueno* (Я хороший) / *Yo puedo* (Я могу).

Этап 2. Во время фронтальной работы с группой преподаватель записывает во второй колонке предлагаемые студентами фразы, которые могли бы отражать базовые стремления из первой колонки:

Yo (Я)	Tú (Ты)
Soy (Я есть)	Yo te veo. Quiero estar contigo (Я тебя вижу. Я хочу быть с тобой)
Soy amado (Я любим)	Yo te amo. Qué bueno que seas mi amigo (Я тебя люблю. Как хорошо, что ты мой друг)
Soy bueno (Я хороший)	Yo te digo que eres bueno / interesante / importante (Я говорю, что ты хороший / интересный / важный)
Yo puedo (Я могу)	Yo noto que tú lo haces bien (Я замечаю, что ты делаешь это хорошо)

Данное упражнение направлено главным образом на побуждение обучающихся средствами иностранного языка осуществлять успешную коммуникацию, в основе которой лежат эмпатия и доброе отношение к собеседнику. Это становится возможным благодаря построению фраз, отражающих базовые стремления человека. При этом язык материала может быть любым.

Табл. 2
Базовые стремления
и примеры
фраз-комплиментов

Такие задания, как *Cumplidos* и *Frases empáticas*, с одной стороны, совершенствуют навыки говорения, помогают отработать лексику, связанную с эмоциями и чувствами, побуждают учащихся употреблять грамматические структуры сослагательного наклонения, то есть развивают иноязычную компетенцию; с другой стороны, они способствуют проявлению эмпатии, стимулируют саморефлексию, самопознание обучающихся, наполняя учебное общение личностными смыслами, что помогает формировать гармонично развитую личность.



1. Адамчук Т. В., Шибанова Н. А. Обучение иностранному языку через формирование универсальных учебных действий // Научное обозрение. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-cherez-formirovanie-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 25.09.2023).
2. Арзамасцева Н. Ю., Рагулина Э. С. Эмоциональный интеллект как средство формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов на занятии по РКИ // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 1 (53). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-u-inostrannyh-studentov-na-zanyatii-po-rki> (дата обращения: 18.11.2021).
3. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
4. Афанасьева О. Ю., Смирнова М. В., Федотова М. Г. Языковые средства репрезентации эмоционального интеллекта в содержании иноязычного образования будущего учителя // Вестник ЮУрГТТУ. – 2020. – № 3 (156). – С. 24–34. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-reprezentatsii-emotsionalnogo-intellekta-v-soderzhanii-inoazychnogo-obrazovaniya-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 12.11.2021).
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? – Москва: АСТ; Астрель, 2007. – 238 с.
6. Ерофеева А. В., Перфильева Е. И. Педагогический диалог в вузе: теория, позиции, практика. Пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. – Н. Новгород, 2012. – 135 с.
7. Ибрагимова М. Э. От ощущения – к метафорическому портрету эмотивного концепта (к проблеме развития эмоционального интеллекта при работе со словом) // Филологический класс. – 2022. – Т. 27, № 2. – С. 217–224.
8. Колесников А. А. Обучение студентов проектированию и презентации технологической карты урока иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 49–56.
9. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН. – 2004. – С. 29–36.
10. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.12.2022).



ПЕДАГОГУ-НАСТАВНИКУ И ПРЕКРАСНОМУ ЧЕЛОВЕКУ! К юбилею профессора З.Н. Никитенко



Дорогие коллеги!

В октябре 2023 года свой славный юбилей 70-летия отмечает член редакционной коллегии нашего журнала **Зинаида Николаевна Никитенко** — прекрасный методолог, ученый в области фундаментального исследования проблемных аспектов развития детей, младших школьников и дошкольников, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования Московского педагогического государственного университета.

Зинаида Николаевна Никитенко хорошо известна учителям России как автор многочисленных учебно-методических работ в области преподавания английского языка в начальной школе. Появление этих работ явилось результатом как активного участия Зинаиды Николаевны в многолетнем исследовательском проекте-эксперименте «Раннее обучение иностранным языкам в детском саду и 1-м классе начальной школы» Министерства об-

разования и НИИ школ, так и ее личных научных исследований теории и практики создания методической системы овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования.

З.Н. Никитенко уделяет много времени профессиональной подготовке будущих педагогов на ступени бакалавриата, в магистратуре и аспирантуре. Читаемые ею курсы лекций касаются вопросов методологии научно-исследовательской деятельности, современных тенденций развития иноязычного образования, методики обучения детей иностранному языку, традиционным и современным методам обучения иностранным языкам. Особо отметим ее лекции по методологии развивающего начального обучения, в основе которых заложены идеи выдающегося мыслителя, философа и психолога Л.С. Выготского и его школы о мышлении и речи, о развитии речевого мышления детей. Без сомнения, лекционные курсы профессора, доктора педагогических наук Зинаиды Николаевны Никитенко оказывают значительное влияние на профессиональное и идеологическое становление личности выпускников факультетов иностранных языков российских педагогических вузов.

Многолетний профессиональный труд профессора З.Н. Никитенко, ее преданное служение делу отечественного образования и просвещения отмечены высокими ведомственными знаками отличия — почетным званием «Ветеран сферы воспитания и образования» и Премией Правительства РФ в области образования.

Редакция и редколлегия журнала «ИЯШ» сердечно поздравляют Зинаиду Николаевну с юбилеем и желают здоровья, благополучия и творческих успехов!

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ С ПОМОЩЬЮ АУДИОТЕКСТОВ И ВИЗУАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ НА ЗАНЯТИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПЛАН УРОКА



Аннотация

В настоящей статье представлен план урока английского языка в 9 классе по теме «Внешность и характер человека / литературного персонажа» в контексте достижения предметных и метапредметных результатов обучения в соответствии с ФГОС с помощью аудио- и визуальных средств.



Abstract

THE DEVELOPMENT OF THE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES WITH AUDIO AND VISUAL AIDS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASS: LESSON PLAN

This article provides a plan for a 9th grade English lesson on 'Appearance and Character of a Person / Literary Character' in the context of achieving subject and meta-subject learning outcomes in accordance with the Federal State Educational Standard with audio and visual aids.



Ключевые слова

универсальные учебные действия, аудио- и визуальные средства, урок английского языка, ФГОС, план урока



Keywords

universal learning activities, audio and visual aids, English language class, Federal State Educational Standard, lesson plan

Введение. В соответствии с обновленным ФГОС планируемые результаты освоения учащимися различных школьных дисциплин, в т.ч. английского языка, делятся на три группы: личностные, предметные и метапредметные [3, с. 44–65]. Первая группа результатов подразумевает всестороннее формирование и развитие личности учащихся (их гражданское, патриотическое, духовное и др. воспитание). Вторая группа результатов связана с овладением учащимися определенным перечнем компетенций в конкретной предметной области знаний. Так, применительно к дисциплине «Английский язык» речь идет о формировании умений аудирования, говорения, чтения и письма, а также навыков, обеспечивающих осуществление данных умений. И последняя, третья группа метапредметных результатов включает в себя универсальные учебные действия (УУД) [2, с. 18], которые могут применяться при работе с материалом, относящимся к различным предметным областям.

Планируемые метапредметные результаты (или УУД) делятся на несколько подгрупп [3, с. 48–65]:

1. познавательные УУД, включающие в себя базовые логические и исследовательские действия, а также навыки работы с информацией;
2. коммуникативные УУД, связанные со способностью и готовностью учащихся к общению и совместной деятельности;
3. регулятивные УУД, выражающиеся в навыках самоорганизации, самоконтроля, а также развитии эмоционального интеллекта и эмпатии.

Именно метапредметные результаты обучения — в силу наибольшего потенциала применения в связи со стремительно меняющимися условиями деятельности человека в современном мире — являются объектом внимания учителей и методистов. Эффективная работа по формированию УУД возможна в условиях интеграции научного знания нескольких предметных областей и работы на стыке нескольких дисциплин при выполнении полифункциональных упражнений [1, с. 44], способствующих достижению как предметных, так и метапредметных результатов обучения. Благоприятные условия для интеграции возможны в рамках изучения дисциплины «Английский язык» с помощью аудиотекстов и средств визуальной наглядности, о чем и пойдет речь в настоящей статье.

Целью статьи является изучение потенциала урока открытия нового знания в 9 классе по дисциплине «Английский язык» для формирования УУД школьников на примере занятия на тему «Внешность и характер человека / литературного персонажа».

Конспект предлагаемого занятия. Итак, важнейшей частью при подготовке конспекта любого занятия является постановка целей. Предметными целями занятия по иностранному языку, посвященного теме «Внешность и характер человека / литературного персонажа» в 9 классе, могут служить:

1. формирование лексического навыка иноязычной речи: изучение лексического материала, необходимого для описания внешности и характера человека / литературного персонажа (на примере персонажей произведений А. Конан Дойла);
2. формирование умения аудирования иноязычной речи, способности извлекать из аудиотекстов информацию о внешности и характере человека / литературного персонажа (на примере персонажей произведений А. Конан Дойла);
3. формирование умения иноязычного говорения, способности описывать внешность и характер человека / литературного персонажа (на примере персонажей произведений А. Конан Дойла).

Личностные результаты данного занятия могут быть выражены в развитии эстетического вкуса учащихся и расширении их кругозора, а метапредметные результаты — в:

1. развитии логического мышления и умения работать с информацией (представлять ее в различных форматах: визуальной наглядности или текста);
2. развитии навыков командной работы, сотрудничества для достижения общей цели;
3. совершенствовании навыков самоорганизации и самоконтроля, рефлексии.

Рассмотрим конспект факультативного занятия по иностранному (английскому) языку для старшеклассников, чтобы выяснить, каким образом могут быть достигнуты указанные результаты.

В начале занятия каждый из учащихся получает карточку с отрывком из рассказов А. Конан Дойла о Шерлоке Холмсе, где представлено описание



Рис. 1
Sherlock Holmes (from
'Study in Scarlet')



Рис. 2
Hosmer Angel (from
'A Case of Identity')

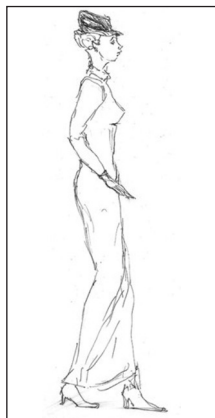


Рис. 3
Miss Morstan (from
'The Sign of the Four')

одного из персонажей. Задачей обучающихся в ходе занятия будет работа с этим текстом и создание собственной иллюстрации к книге в виде портрета описанного в тексте персонажа. Однако до начала непосредственной работы с текстами и изображениями учащиеся вместе с учителем вспоминают определение портрета как жанра изобразительного искусства в формате мозгового штурма.

Определение, данное учащимися, может содержать следующие характеристики портрета: «Жанр изобразительного искусства, показывающий одного человека или группу людей. Основным условием всякого портрета является передача индивидуального сходства: как внешнего, так и внутреннего. Кроме того, изображая свою модель, художник наделяет ее типичными чертами, признаками эпохи и социальной среды» [4, с. 11]. Таким образом, чтобы создать портрет персонажа, его нужно описать с помощью средств изобразительного искусства и иностранного языка, т.к. объектами описания в ходе занятия будут персонажи английской литературы.

Для актуализации ранее изученного материала и создания проблемной ситуации, вызванной недостаточным знанием лексического материала, используются текстовые описания персонажей, которые учащиеся просматривают, выделяя незнакомые слова, значение которых им предстоит уточнить, а также иллюстрации (см. рис. 1, 2, 3), которые демонстрирует учитель. Обучающимся предлагаются следующие задания:

1. Look at the pictures and try to describe the people, point out words which you lack.
2. Listen to passages from the book and pick up necessary words, then describe the people.

Отрывки из книги А. Конан Дойла:

Отрывок 1 [6, с. 23]. *In height he was rather over six feet, and so excessively lean that he seemed to be considerably taller. His eyes were sharp and piercing, save during those intervals of torpor to which I have alluded; and his thin, hawk-like nose gave his whole expression an air of alertness and decision. His chin, too, had the prominence and squareness which mark the man of determination.*

Отрывок 2 [6, с. 293]. *'Missing,' it said, 'on the morning of the fourteenth, a gentleman named Hosmer Angel. About five ft. seven in. in height; strongly built, sallow complexion, black hair, a little bald in the centre, bushy, black side-whiskers and moustache; tinted glasses, slight infirmity of speech. Was dressed, when last seen, in black frock-coat faced with silk, black waistcoat, gold Albert chain, and grey Harris tweed trousers, with brown gaiters over elastic-sided boots. Known to have been employed in an office in Leadenhall Street. Anybody bringing'.*

Отрывок 3 [6, с. 133]. *Miss Morstan entered the room with a firm step and an outward composure of manner. She was a blonde young lady, small, dainty, well gloved, and dressed in the most perfect taste. There was, however, a plainness and simplicity about her costume which bore with it a suggestion of limited means. The dress was a sombre grayish beige, untrimmed and unbraided, and she wore a small turban of the same dull hue, relieved only by a suspicion of white feather in the side. Her face had neither regularity of feature nor beauty of complexion, but her expression was sweet and amiable, and her large blue eyes were singularly spiritual and sympathetic. In an experience of women which extends over many nations and three separate continents, I have never looked upon a face which gave a clearer promise of a refined and sensitive nature. I could not but observe*

that as she took the seat which Sherlock Holmes placed for her, her lip trembled, her hand quivered, and she showed every sign of intense inward agitation.

Для дальнейшей работы учащиеся делятся на пары или небольшие группы (3–4 человека), т.к. выполнение заданий будет проходить в форме групповой работы: они будут иметь возможность обсуждать задания, советоваться и помогать друг другу. В ходе общения будут формироваться компенсаторная компетенция учащихся и их коммуникативные навыки [5, с. 17].

Каждая группа получает набор листов для зарисовок, заготовку для словаря (таблицу, в которой нужно будет дописать значение слова), а также набор иллюстраций с изображениями различных персонажей из произведений о Шерлоке Холмсе. В ходе работы с данными иллюстрациями (см. рис. 4–10) будет осуществлена тренировка навыков аудирования, говорения и изучение лексического материала.

Задания, предлагаемые на данном этапе занятия, могут выглядеть следующим образом:

1. Listen to the passage and guess the meaning of words in bold using the picture. Орывок 4 [6, с. 347]. *They could only have come from the old man at my side, and yet he sat now as **absorbed** as ever, very thin, very wrinkled, **bent with age**, an opium pipe dangling down from between his knees, as though it had dropped in sheer lassitude from his fingers. I took two steps forward and looked back. It took all my self-control to prevent me from breaking out into a cry of astonishment. He had turned his back so that none could see him but I. His form had filled out, his wrinkles were gone, the dull eyes had regained their fire, and there, sitting by the fire and grinning at my surprise, was none other than Sherlock Holmes. He made a slight motion to me to approach him, and instantly, as he turned his face half round to the company once more, subsided into a **doddering, loose-lipped senility**.*

2. Listen to the passage and explain the meaning of highlighted words using the picture.

Орывок 5 [6, с. 440]. *A gentleman entered, with a pleasant, **cultured face**, **high-nosed** and pale, with something perhaps of **petulance** about the mouth, and with the steady, **well-opened eye** of a man whose pleasant lot it had ever been to command and to be obeyed. His manner was brisk, and yet his general appearance gave an undue impression of age, for he had a slight forward stoop and a little bend of the knees as he walked. His hair, too, as he **swept off** his very curly-brimmed hat, was grizzled round the edges and thin upon the top. As to his dress, it was careful to the verge of foppishness, with high collar, black frock-coat, white waistcoat, yellow gloves, patent-leather shoes, and light-coloured gaiters. He advanced slowly into the room, turning his head from left to right, and **swinging in** his right hand the cord which held his golden eyeglasses.*

3. Listen to the passage and transcribe words denoting some appearance features.

Орывок 6 [6, с. 456]. *He was a man of about fifty, tall, portly, and imposing, with a massive, strongly marked face and a commanding figure. He was dressed in a sombre yet rich style, in black frock-coat, shining hat, neat brown gaiters, and well-cut pearl-grey trousers. Yet his actions were in absurd contrast to the dignity of his dress and features, for he was running hard, with occasional little springs, such as a weary man gives who is little accustomed to set any tax*



Рис. 4

Sherlock Holmes
(from 'The Man with the Twisted Lip')



Рис. 5

The Noble Bachelor
(from 'The Adventure of the Noble Bachelor')

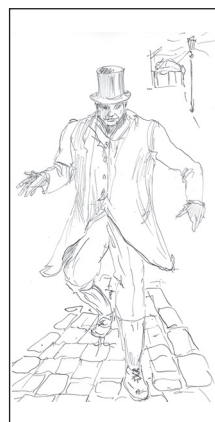


Рис. 6

Banker Holder
(from 'Adventure with the Beryl Coronet')



Рис. 7

Miss Stapleton
(from 'The Hound of the Baskervilles')

upon his legs. As he ran he jerked his hands up and down, waggled his head, and writhed his face into the most extraordinary contortions.

4. Listen to the passage and fill in the gaps with words and word combinations denoting appearance features.

Отрывок 7 [6, с. 1088]. *I could not doubt that this was the Miss Stapleton of whom I had been told, since ladies of any sort must be few upon the moor, and I remembered that I had heard someone describe her as being a ... (beauty). The woman who approached me was certainly that, and of a most uncommon type. There could not have been a greater contrast between brother and sister, for Stapleton was ... (neutral tinted), with ... (light hair) and ... (gray eyes), while she was darker than any ... (brunette) whom I have seen in England— ... (slim), ... (elegant), and ... (tall). She had a ..., ... (proud, finely cut) face, so ... (regular) that it might have seemed impassive were it not for the sensitive mouth and the ... (beautiful dark, eager) eyes. With her perfect figure and elegant dress she was, indeed, a strange apparition upon a lonely moorland path. Her eyes were on her brother as I turned, and then she quickened her pace towards me.*

Все указанные задания выполняются в группах и проверяются коллективно под руководством учителя, который играет роль консультанта. В ходе аудирования учащиеся узнают и закрепляют новые слова. В то же время они заново просматривают тексты на своих карточках, уточняя особенности внешности описанных персонажей.

От этапа знакомства с новым лексическим материалом учащиеся переходят к этапу его первичного повторения и закрепления, который может быть организован в форме игры, включающей следующие задания:

1. Look at the picture and describe it, then give as many synonyms describing character's appearance as you can.
2. Look at the picture and describe it, then give as many antonyms describing character's appearance as you can.
3. Look at the pictures (см. рис. 3, 7, 9) and name as many characters' appearance traits which unite them as you can.
4. Look at the pictures (см. рис. 1, 2, 4, 5, 6, 8) and name as many characters' appearance traits which distinguish them as you can.

Данные упражнения направлены не только на закрепление лексического материала по изучаемой теме и практику говорения, но и на тренировку внимательности и мышления в ходе выполнения таких логических операций, как сравнение и обобщение.

Завершающим этапом занятия становится работа с фрагментами текста и создание учащимися портретов персонажей, которые они затем представляют классу, зачитывая соответствующий отрывок из книги. Задачей учащихся является соотнесение рисунков и содержащих их описание фрагментов текста, что дает возможность дополнительной тренировки аудирования с целью анализа текста. Успешность выполнения данного упражнения продемонстрирует степень усвоения учащимися лексического материала и их способность к восприятию иноязычной речи.

Выводы. Таким образом, урок открытия нового знания по дисциплине «Английский язык» для 9 класса по теме «Внешность и характер человека / литературного персонажа» обеспечивает достижение как предметных (формирование умений аудирования, говорения и лексического навыка),



Рис. 8

Jabez Wilson
(from 'The Red-Headed League')



Рис. 9

Jabez Wilson
(from 'The Red-Headed League')

так и личностных и метапредметных результатов (развитие умений работы с информацией — ее извлечение и представление в различных форматах, коммуникативных умений — работа в группе, а также умений рефлексии — выполнение контрольных заданий и анализ степени усвоения материала) в соответствии с обновленным ФГОС.

1. **Владиминова Е. Н.** Полифункциональные упражнения для обучения иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий / Е. Н. Владимировна, С. С. Кукулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–4. – С. 43–47.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 2022. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 01.07.2023).
3. Примерная рабочая программа основного общего образования. Английский язык (для 5–9 классов образовательных организаций). 2021. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/6897ed6441a220ff20a73833d4395afa.pdf> (дата обращения: 11.07.2023).
4. **Сорока А. В.** Живопись (портрет): учебно-методическое пособие. – Тольятти: Приволжский православный институт, 2021.
5. **Теплова О. А.** Из опыта формирования компенсаторной компетенции на уроках английского языка // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 10. – С. 17–20.
6. **Sir Arthur Conan Doyle.** The Adventures of Sherlock Holmes. – London: Penguin, 1994. – 1729 p.



Литература

Рацеева Дарья Сергеевна, ассистент кафедры иностранных языков Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.
E-mail: ratseeva.darya@yandex.ru

Петров Валерий Иванович, старший преподаватель кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.
E-mail: v.i.petrov@yandex.ru



**Сведения
об авторах**

УЧЕБНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ



Аннотация

Метод учебного исследовательского проекта используется для формирования функциональной и цифровой грамотности обучающихся, а также технологического знания учеников, основанного на овладении универсальными технологиями деятельности человека в современном мире (проектирование, исследование и управление). В процессе работы над учебным проектом с использованием платформы «ГлобалЛаб» и конструктора Яндекс.Карты формируются понимание культурного контекста интернет-среды, умение создавать и распространять контент, навыки использования цифровых технологий для саморазвития личности.



Abstract

SCHOOL RESEARCH PROJECT AS METHOD OF DEVELOPING STUDENTS' DATA LITERACY

The school research project method is used as the way of developing students' data and function literacy as well as technological knowledge based on having universal activity technologies for own project, research and management. While working on school project with educational platform GlobalLab and maps' constructor Yandex Maps we organize understanding of cultural Internet contest, the ability to make and spread this contest, the use of data technologies for self-developing.



Ключевые слова

учебный исследовательский проект, цифровая грамотность, платформа «ГлобалЛаб», конструктор Яндекс.Карты



Keywords

school research project, data literacy, online platform GlobalLab, Yandex Maps

Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

А. А. Леонтьев

Сегодняшний школьник — человек «расширенный», то есть использующий цифровые средства, которые становятся частью его личности.

Цифровая грамотность — это способность создавать и использовать контент с помощью цифровых технологий (включая навыки компьютерного программирования, поиск и обмен информацией, коммуникацию с другими людьми в новом социальном формате), задействовать те возможности, которые открываются перед современным обществом со всеми доступными ему технологиями, и при этом быть этичным и внимательным к окружающим человеком. Цифровая грамотность подразумевает широкий спектр навыков — от оценки достоверности данных веб-сайтов до создания и обмена медиаконтентом. Для развития цифровой грамотности необходима практика культурного использования технических средств (мобильных гаджетов и компьютеров) и возможностей, в первую очередь коммуникационных, цифровой среды.

Дуг Белшоу выделяет восемь элементов цифровой грамотности, среди которых: понимание культурного контекста интернет-среды, умение создавать и распространять контент, навыки использования цифровых технологий для саморазвития [6]. Умения в области ИКТ отнесены к метапредметным образовательным результатам и универсальным учебным действиям.

Цифровая безопасность — основы безопасности в Сети — включает: защиту персональных данных, надежный пароль, легальный контент, культуру поведения, репутацию, этику, хранение информации, создание резервных копий.

Что касается учебного предмета «Иностранный язык (английский)», становится очевидным, что умение использовать язык на практике и есть функциональная грамотность. Ведь язык — основа для функционирования человека в любой деятельности, инструмент для выстраивания коммуникации и социальных отношений [4].

«ГлобалЛаб» [5] — полезный интернет-ресурс для всех, кто интересуется исследованиями. Каждой категории пользователей этот сервис предоставляет ряд уникальных возможностей. Как это работает? Обучающийся выбирает тему проекта конкретного направления (гуманитарного, социального, естественно-научного и т.п.), создает свой проект на «ГлобалЛаб» (по алгоритму, предлагаемому платформой, с хорошим техническим и методическим сопровождением), а затем начинается сбор данных, которые обучающийся использует для практической части своего проекта.

Создание собственных проектов способствует формированию функциональной и цифровой грамотности обучающихся, а также технологического знания, основанного на овладении универсальными технологиями деятельности человека в современном мире (проектирование, исследование и управление). В процессе работы над учебным проектом формируются понимание культурного контекста интернет-среды, умение создавать и распространять контент, навыки использования цифровых технологий для саморазвития.

В течение 2019–2020 учебного года в 6 «А» классе МБОУ СОШ с УИОП №51 г. Кирова проводилась работа по теме «Моя малая родина». Обучающиеся, разделенные на группы по 3 человека, выполнили шесть учебных исследовательских проектов на английском и русском языках для создания информационных карт города Кирова и Кировской области. Рассмотрим один из выполненных проектов подробнее.

Рис. 1

**Работа с платформой
«ГлобалЛаб»
(<https://globalab.org/>)**



Табл. 1 Этапы работы над проектом

About Название проекта	The coolest spot in your city Самое примечательное место моего города
Introduction Введение в проект	Hello, guys! I am very excited to invite you to take part in my project 'The coolest spot in your city'. It is well-known that there are a lot of magnificent cities and towns in our country and all over the world. Each city is brilliant and unique! And I am sure that every person living in any city has a special spot where he enjoys spending his time. Share your fabulous wonders! Show us their beauty!
Goal Цели и задачи проекта	The aim of the project is to create a colourful collage of the most marvellous spots around the world.
Research question Исследовательский вопрос	Every person has a special place in his city where he loves to come and have fun with his friends or to stay alone for a while and to think about his life.
Equipment Оборудование	An online dictionary, a camera or a mobile phone with a camera.
Investigation Protocol Протокол исследования	1. Where do you live? Mark your city on the map. 2. What is your coolest spot? Write its name. 3. Mark the spot on the map of your city where this place or building is situated. <i>(Постарайся увеличить карту настолько максимально, чтобы можно было найти этот объект или здание и поставить на него маркер)</i>. 4. Where is it situated? (city, street, other information). Write 2–3 sentences. 5. Why do you like this spot? Write 3 sentences. 6. What can you do there? Write 2–3 sentences. 7. How do you feel there? Write 2 sentences. 8. Provide 3 photos of the place. Don't forget to take a picture of yourself in that place!
Safety tips Советы по безопасности	Be careful while taking pictures in the streets.
Working plan План выполнения проекта	1. Where do you live? Mark your city on the map. Drag the marker to indicate the location. Remember, you can zoom into the map for a more precise location. 2. What is your coolest spot? Write its name. 3. Mark the spot on the map of your city where this place or building is situated. <i>(Постарайся увеличить карту настолько максимально, чтобы можно было найти этот объект или здание и поставить на него маркер)</i> Drag the marker to indicate the location. Remember, you can zoom into the map for a more precise location. 4. Where is it situated? (city, street, other information). Write 2–3 sentences. 5. Why do you like this spot? Write 3 sentences. 6. What can you do there? Write 2–3 sentences. 7. How do you feel there? Write 2 sentences. 8. Provide 3 photos of the place. Don't forget to take a picture of yourself in that place! Choose file. You can drag-and-drop your image file here, or browse your computer for a file. Add another image. Please upload from 1 to 3 pictures. 9. Do you want to submit this Report Form from your GlobalLab account or on behalf of your GlobalLab group? Select an option from the list below. I am submitting this Report Form from my GlobalLab account.
Why use data from multiple participants?	It will be fantastic if we can show how many amazing places there are in the world!

Нами были выбраны **следующие темы учебных исследовательских проектов:**

1. Истории, которые рассказывают улицы (место проживания). **Stories That Streets Tell¹**. Проект об улицах города, названных в честь известных и выдающихся деятелей нашей страны.
2. Местное чудо (места, которые можно назвать рукотворным чудом). **A local wonder²**. На примере Кирова: Трифонов монастырь, Ротонда, телевышка, музыкальные фонтаны, театр кукол, колесо обозрения «Дымковская радость» и др. Информация об архитектурных и строительных шедеврах города Кирова.
3. Самое примечательное место города (набережная, цирк, Мемориал, Порошино, дендропарк, ЦУМ и др.). Проект рассказывает о памятных для участников местах родного города.

¹ https://globallab.org/en/project/coversories_that_streets_tell.en.html#Y23eMx_P3IU; <https://yandex.ru/maps/?um=construct&or=3A5aa0a660d8643538f6dc353071d834c76fc4e98d5adfa5bf808c72760b9a983&source=constructorLink>

² https://globallab.org/en/project/cover/chudesa_yblizi_nas.en.html#Y23fTx_P3IU; <https://yandex.ru/maps/?um=construct&or=3A1c4219d408e18f3af8da1a9f1cf705dc253dd4e5082db18395867ed44b08ad00&source=constructorLink>

4. Путешествие в самый необычный музей, музей мечты (музей воинской славы, музей японской снежинки, геологический музей, музей истории мороженого и др.). **A trip to the most unusual museums**³. Участники группы делятся впечатлениями о музеях и выставочных залах города.
5. Азбука национальных символов (вятская роспись по дереву, орнамент, дымковская игрушка, костюм республики Коми и др.). **A glossary of national symbols**⁴. Проект об уникальных промыслах Вятского края и республики Коми.
6. Любимые писатели и композиторы (Н.А. Заболоцкий, В.А. Ситников, Е.И. Чарушин, Ф.М. Шаляпин и др.). **My favourite composer**⁵ / **My favourite writer**⁶. Обучающиеся собрали материал о самых известных творческих людях, уроженцах Вятской губернии и Кировской области.

Результаты выполненных проектов использовались для создания онлайн-карты в сервисе **Яндекс. Карты** [3]. В итоге проведенной учебно-исследовательской работы обучающиеся совместно с учителем создали несколько карт города Кирова, которые можно использовать на уроках, связанных с изучением страноведческого материала.

Работа над проектами способствовала формированию навыков **цифровой грамотности**: программирования, поиска и обмена информацией, способности к коммуникации с другими людьми, технологических способностей обучающихся. Обучающиеся продемонстрировали **информационную грамотность** – умение осуществлять поиск информации (ресурсы: учебники, справочная литература, Интернет, компакт-диски учебного содержания и др.), перерабатывать, систематизировать и представлять ее разными способами; а также **деятельностную грамотность**: проявили организационные умения и навыки, способность формулировать цель деятельности, планировать и при необходимости изменять ее, аргументируя эти изменения, осуществлять самоконтроль, самооценку и самокоррекцию.

Таким образом, цифровая грамотность служит катализатором развития личности, содействует самообразованию и приобретению других важных жизненных навыков гражданина информационного общества, потребителя электронных услуг.

1. **Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С.** Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. – URL: rpojournal.wordpress.com/archive19/19-02/ (дата обращения: 10.10.2023).
2. **Гутфрайт М.Ю.** Развитие навыков исследовательской деятельности учащихся во внеурочное время // Иностр. языки в школе. – 2023. – №7. – С. 56–64
3. Конструктор Яндекс. Карты: <https://yandex.ru/map-constructor/> (дата обращения: 10.10.2023).
4. **Кузьмина М.В.** Формирование цифровой грамотности обучающихся: Методические рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда». – Киров: ИРО Кировской области, 2019. – 47 с.
5. Образовательная платформа «ГлобалЛаб»: <https://globallab.org/en/project/cover/> (дата обращения: 10.10.2023).
6. **Belshaw D.** The Essential elements of digital literacies. – URL: <http://digitalliteraci.es/> (дата обращения: 10.10.2023).

Синцова Инга Владимировна, учитель английского языка высшей квалификационной категории, МБОУ СОШ с УИОП № 51 г. Кирова.

E-mail: ingasincova@mail.ru



Литература



**Сведения
об авторе**

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ «4К» НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

В статье обсуждается вопрос о возможности и приемах формирования у обучающихся навыков «4К» на уроках французского языка в старших классах средней общеобразовательной школы. На примерах учебных заданий по теме «Эмоции и эмоциональные состояния человека» демонстрируется, что изучение и усвоение устойчивых метафор, называющих и описывающих эмоциональные состояния человека, представляет не только педагогический интерес, но имеет реальную пользу, предоставляя обучающимся доступ к трансдисциплинарному знанию и более высокому регистру формулировок. Показано, каким образом когнитивно-номинативная функция метафоры, ее гносеологический, иллокутивный и эмоциогенный потенциал обуславливают использование французского метафорического языка эмоциональной сферы человека как предмета, материала и инструмента обучения.



Abstract

METAPHOR AS A MEANS OF FORMING '4K' SKILLS IN FRENCH LESSONS

The article discusses the problem of the possibility and methods of forming students '4K' (Soft Skills) at French lessons in in high school general education. Examples of learning tasks on the topic 'Human Emotions and Emotional States' are demonstrated that the study and learning of authentic stable metaphors naming and describing human emotional states is not only of pedagogical interest but has the real benefit of giving learners access to transdisciplinary knowledge and a higher register of language. It is shown how the cognitive-nominative function of metaphor, its epistemological, illocutionary and emotiogenic potential condition the use of French metaphorical language of human emotional sphere as a subject, material and learning tool.



Ключевые слова

навыки «4К», метафора, эмоция, фразеологизм, когниция, креативность, коммуникация



Keywords

4K skills, metaphor, emotion, phraseology, cognition, creativity, communication

В последние несколько лет в отечественном образовании активно внедряется концепция устойчивого развития, сформулированная ЮНЕСКО в 2017 г. [8]. В этом документе, как известно, определены ключевые компетенции обучающихся (когнитивные, интеракционные и социально-экономические), развитие которых является приоритетной задачей современного образования. Традиционные образовательные программы, направленные на формирование предметных знаний, умений и навыков,

называемых *Hard Skills* («жестких» профессиональных навыков), сегодня основательно корректируются с целью создания таких моделей, программ обучения и систем оценивания, которые отвечали бы запросам современного технологического общества, а именно – требованиям к формированию у обучающихся ключевых, «перспективных» компетенций, кратко обозначаемых «4К»: это критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация. Эти «мягкие» надпрофессиональные компетенции (*Soft Skills*) сегодня определяются как первостепенные универсальные навыки, необходимые для успешной профессиональной (и не только) деятельности в любой сфере современного социального взаимодействия [2, с. 75].

Концепция «4К» совсем не нова – она известна с 60-х годов XX в., как и термины *Hard / Soft Skills*, заимствованные из IT-сферы; однако именно сегодня компетенции «4К» называют навыками XXI века, поскольку они являются самыми востребованными в образовательных стандартах большинства развитых стран мира [6]. Показательно, что эти универсальные навыки неразрывно связаны с основными видами базовой грамотности¹, а также психологическими (формируемыми в том числе) характеристиками² обучающегося [4]. Очевидно, что и организация образовательного пространства интерпретируется в этой перспективе: в процессе учебной деятельности – вернее, в процессе учебного взаимодействия «учитель-ученик» – каждый обучающийся *может научиться* развивать в себе навыки «4К», тогда как учитель *может обучить*, как это делать, и рассказать, зачем эти умения необходимы успешному не только в работе, но и в жизни человеку.

Итак, насколько возможно формирование у обучающихся навыков «4К» на уроках французского языка? Каковы возможные приемы? Специфика подобного урока обусловлена интеграцией этих ключевых навыков в содержание обучения, т.е. их безусловной связью с другими формируемыми умениями и навыками (например, иноязычная лингвокультурная компетенция), составляющими в целом понятие языковой грамотности. Такой урок также следует принципу трансдисциплинарности. Это понятие мы, вслед за Б. Николеску, понимаем как «то, что находится одновременно между дисциплинами, в рамках различных дисциплин и за пределами любой дисциплины; ее цель – понимание современного мира, одним из императивов которого является единство знания» [7]. Следовательно, языковой инструментарий такого урока французского языка, его образовательные технологии (например, использование ИКТ), организация учебных заданий, ситуации взаимодействия «ученик-ученик» / «ученик-учитель» должны преследовать основную цель: создание эффективного образовательного пространства, благоприятного для формирования у обучающихся системного мышления, способности воспринимать абстрактные и универсальные знания, стоящие за учебным заданием и вне его контекста (чтобы усвоить их и уметь использовать в других, в том числе внеучебных ситуациях), способности объяснять ход своих мыслей и аргументировать свою позицию, оценивать и продуцировать новые идеи, быстро реагировать (например, на изменение условий учебного задания), готовности отвечать на вопросы и инициировать коммуникацию, коммуникативно взаимодействовать в классе/группе при решении учебных задач, используя адекватные вербальные и паравербальные средства.

Лингводидактический материал представленного здесь урока по теме «Эмоции и эмоциональные состояния человека» (*Émotions et états affectifs*

¹ Основными видами базовой грамотности являются: языковая, числовая, естественно-научная, ИКТ-грамотность, финансовая, гражданская и культурная.

² Психологические характеристики: любопытство, инициативность, настойчивость, адаптивность, лидерство, социальная и культурная осведомленность.

d'une personne) разработан для обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы (и/или специализированной школы с углубленным изучением иностранных языков), а также для учебных занятий в рамках дополнительного образования и внеклассной учебно-воспитательной деятельности. Эта тема, предполагающая изучение и усвоение аутентичных образных выражений, называющих и описывающих эмоциональные состояния человека, выбрана не случайно³: на уроке «4К» данная тематика представляется нам перспективной как минимум в двух планах.

³ Это не означает, что когнитивные, аффективные и эмпирические цели обучения не могут быть реализованы на другом лингводидактическом материале. Кроме того, подобная тема может быть включена в качестве отдельных учебных заданий в структуру урока с другим предметом изучения.

Во-первых, в процессе выполнения учебных задач по теме, кроме собственно усвоения языкового и культурологического знания (которое само по себе является важнейшим компонентом лингвокультурной компетенции), учащиеся овладевают не только умением использовать адекватные контексту и целям коммуникации вербальные и невербальные средства, но и учатся определять и учитывать эмоциональный фон собеседника, осознавать и, возможно, управлять своими эмоциональными реакциями, оценивать их уместность и отдавать предпочтение рациональной аргументации, что несомненно способствует развитию у обучающихся навыков, необходимых для эффективного коммуникативного взаимодействия и работы в команде — одного из неотъемлемых аспектов формирования «4К».

Во-вторых, изучение представленной темы не только педагогически интересно, но имеет реальную пользу уже потому, что предоставляет обучающимся доступ к более высокому регистру формулировок: будучи абстрактными понятиями, эмоции объективируются в языке средствами косвенно-производной номинации, т.е. метафорическими, как правило, выражениями⁴, в том числе фразеологизмами. Такие метафорические лексемы являясь редуцированным языковым «отпечатком» достаточно сложного процесса ментального проецирования элементов одной когнитивной структуры знаний на другую или их смешения в новой, создаваемой структуре знаний — бленде, что в когнитивной метафорологии определяется как, соответственно, концептуальная метафора и концептуальная интеграция.

⁴ За исключением однословных номинатов базовых эмоций: радость — joie, печаль — tristesse, гнев — colère, отвращение — dégoût (aversion), удивление — étonnement, страдание (rope) — souffrance (chagrin), волнение (interepec) — émotion (intérêt), презрение — mépris, смущение — confusion, стыд — honte, вина — tort.

⁵ См. в этой связи, например: Алефиренко Н.Ф. (2004), Арутюнова Н.Д. (1990, 1999), Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. (1991, 1994), Баранов А.Н. (2004), Телия В.Н. (1988), Бирдсли М. (1962), Блэк М. (1962), Лакофф Дж., Джонсон М. (1980), МакКормак Э. (1985), Рикер П. (1975, 1978).

Не останавливаясь здесь подробно на уже хорошо известных теориях метафоры⁵, подчеркнем лишь то, что метафора одновременно принадлежит по крайней мере к двум модусам функционирования сознания человека: собственно мыслительному, т.е. когнитивному (процесс концептуализации феномена опыта), и языковому (объективация в языке и речевых построениях специфики концептуализации данного факта повседневности). Именно эта когнитивно-номинативная функция метафоры позволяет говорить о ее несомненном гносеологическом, а также иллюкутивном потенциале. В рамках учебной деятельности это обозначает, что метафора как ментальное действие, необходимое для осмысления некоей новой, как правило, абстрактной сущности, позволяет развивать когнитивные способности учащегося, его критическое и креативное мышление, поскольку создание и декодирование метафоры требует деятельности продуктивного (не репродуктивного) воображения — умения увидеть и установить связь между семантическими «конфликтными», но сведенными метафорой вместе понятиями. Помимо этого, заметим, что метафорический язык не есть нечто искусственно созданное: порождение категорий строится на «изначальной метафоричности языка» [1, с. 406], это его «всегдашнее свойство» [5, с. 434], концептуальная система человека, «процессы человеческого мышления

во многом метафоричны» [3, с. 27]. Поэтому метафора — это и форма, и способ познания, но не только: онтологическая значимость метафоры как инструмента обучения заключается, на наш взгляд, не только в ее когнитивно-стимулирующей функции, но и в эмоциогенной силе. Всякий раз воспринимая, создавая и понимая метафору, ученик решает семантический «конфликт», испытывая в той или иной степени эмотивные реакции, поскольку метафорическое выражение, будучи образно мотивированным, обладает эмотивностью. Таким образом, метафора позволяет осваивать и понимать, «приращивать» и соотносить межкатегориальные знания — и в то же время творить и оценивать, интерпретировать и образно выражать чувства и эмоции.

Итак, в соответствии с вышеизложенным, метафорический язык эмоциональной сферы человека на уроке французского языка трактуется нами как предмет, материал и инструмент обучения, призванный способствовать формированию навыков «4К» наряду с продуктивной речевой коммуникацией на французском языке.

Далее представлен фрагмент урока «4К» по заявленной теме для обучающихся 10–11 классов общеобразовательной средней школы и/или специализированной школы с углубленным изучением французского языка, а также в рамках дополнительного образования, внеклассной учебно-воспитательной деятельности.

Основной целью урока выступает формирование у обучающихся компетенций «4К» — кооперации, критического мышления, креативности и коммуникации — в процессе решения учебных задач, направленных на реализацию *практической цели урока*, которую можно определить как формирование метафорической компетенции, в частности — развитие умения идентифицировать и выражать эмоциональные состояния, сознательно используя эмотивные метафорические единицы.

Коммуникативное взаимодействие «учитель-ученик» / «ученик-ученик» на уроке происходит преимущественно на французском языке, учебные задания предполагают как фронтальную, так и групповую формы работы. Для работы в классе необходимы следующее *оборудование и материалы*: проектор, цифровые устройства (смартфон или планшет для работы с приложениями для создания интеллект-карт).

Ход урока: в начале урока необходимо ввести учеников в контекст ситуации обучения, для чего учитель задает учащимся вопрос, касающийся одного из самых глубоких и неоднозначных чувств, присущих человеку. Преподаватель начинает с вопроса: « *Qu'est-ce que c'est, l'amour ? L'amour est-il toujours le même ? Quelles formes peut avoir l'amour ?* » Учащиеся отвечают на вопрос, начиная предложение с « *J'aime... / Il existe l'amour comme...* », и, исходя из озвученных вариантов, формулируют в ходе коллективного рассуждения различные определения любви (любовь мужчины и женщины, родительская, к животным, дому, отчизне, языку, литературе, искусству, спорту и т. д.), которые учитель записывает на доске.

Далее преподаватель предлагает учащимся обратить внимание на экран, где приведены примеры метафор, относящихся к семантическому полю «любовь» во французском языке. Учитель направляет работу класса и непосредственно общается со всем коллективом

обучающихся, объясняя, что абстрактное понятие любви в языке зачастую выражается образными средствами — метафорами; он приглашает учеников самостоятельно определить наиболее частые образы, которые используются для описания понятия любви в представленных на экране примерах-метафорах:

- *Un amour est un voyage aux confins de soi-même.*
- *L'amour est comme une plante qui demande beaucoup d'attention et qui grandit bien quand on l'arrose.*
- *Les feux de l'amour laissent parfois une cendre d'amitié.*
- *L'amour est un beau voyage dont le retour coûte beaucoup plus cher que l'aller.*
- *Je ne crois pas au coup de foudre! Le véritable amour est celui qui grandit lentement, comme un arbre.*
- *L'amour n'est pas sommet vaincu, mais départ de la vallée, escalades passionnantes, chutes dangereuses, dans le froid de la nuit ou la chaleur du soleil éclatant.*
- *L'amour n'est-il pas un ouragan qui vous entraîne ici et là, telle une bouteille à la surface d'une mer agitée?*
- *C'est vouloir poursuivre jusqu'au bout, le projet ensemble préparé et librement décidé.*
- *L'amour est comme une rose: il se fane si on ne le prend pas soin.*
- *L'amour, il faut que ça déborde, que ça crépite, que ça bouillonne, que ça jaillisse.*

Каждое образное выражение учащиеся обсуждают коллективно, свободно высказывая свои идеи и мысли, участвуя в совместном поиске: по порядку следования метафор учащиеся предлагают свой перевод, выделяют средства выразительности и базовую метафору. В случае необходимости педагог направляет ход мысли учащихся, а также поясняет смысл выражений и/или отдельных лексем, если возникают трудности в понимании их значений. В каждом конкретном примере учащиеся должны догадаться о скрытой аналогии и самостоятельно выделить основу переноса, т.е. назвать фокус метафоры — слово или слова, метафорически называющие понятие любви, ее сигнификативный дескриптор, а затем разделить языковые примеры на подгруппы, основываясь на базовой модели, лежащей в основе аналогии. При необходимости преподаватель помогает сформулировать базовые метафоры для всех подгрупп примеров: 1. *L'amour, c'est un voyage (à pied, en train ou en avion)*; 2. *L'amour, c'est un élément, phénomène naturel (ouragan, feu, eau)*; 3. *L'amour, c'est une plante (rose, fleur, arbre)*.

Далее учащимся предлагается создать на основе выделенных базовых метафор **ментальные ассоциативные карты**. В рамках данного задания ученики делятся на три группы: одна работает с метафорой « *l'amour, c'est un voyage* », вторая — с метафорой « *l'amour, c'est un élément, phénomène naturel* », третья — « *l'amour, c'est une plante* ». Учащиеся записывают все возможные ассоциации, вызванные данной метафорой, стараясь использовать знакомые лексические единицы, в частности, семантических сфер *voyage, sciences naturelles, flore*. Для выполнения заданий учащиеся прибегают к использованию ИКТ-технологий, а именно — работают в приложении, обладающем необходимым функционалом для создания интеллект-карт (таких, как *SimpleMind, Coogole, XMind* и т.д.), а также имеют доступ к иным интернет-ресурсам, откуда самостоятельно черпают информацию: лексические единицы, цитаты, иллюстративный материал и т.д.

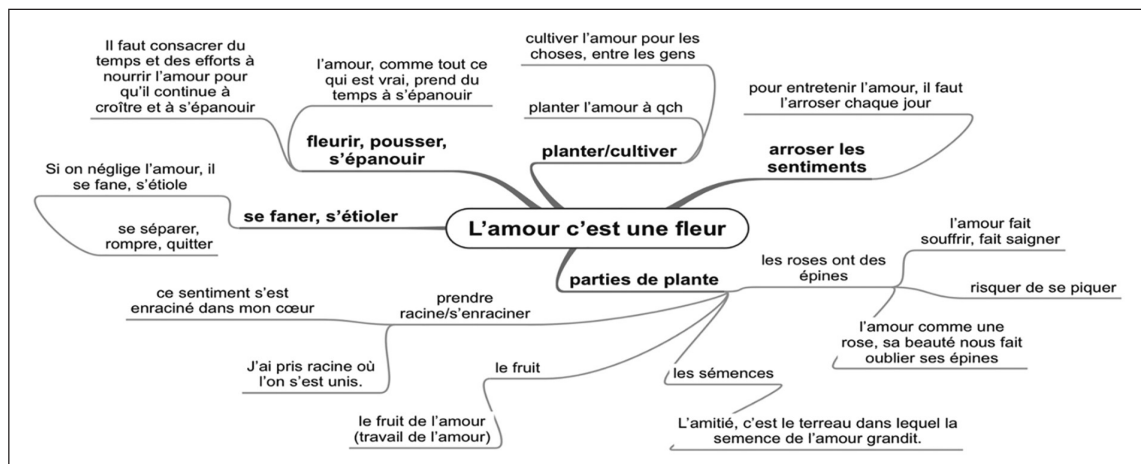


Рис. 1 Пример ментальной карты, визуализирующей структуру метафорического образа «Любовь – это цветок»

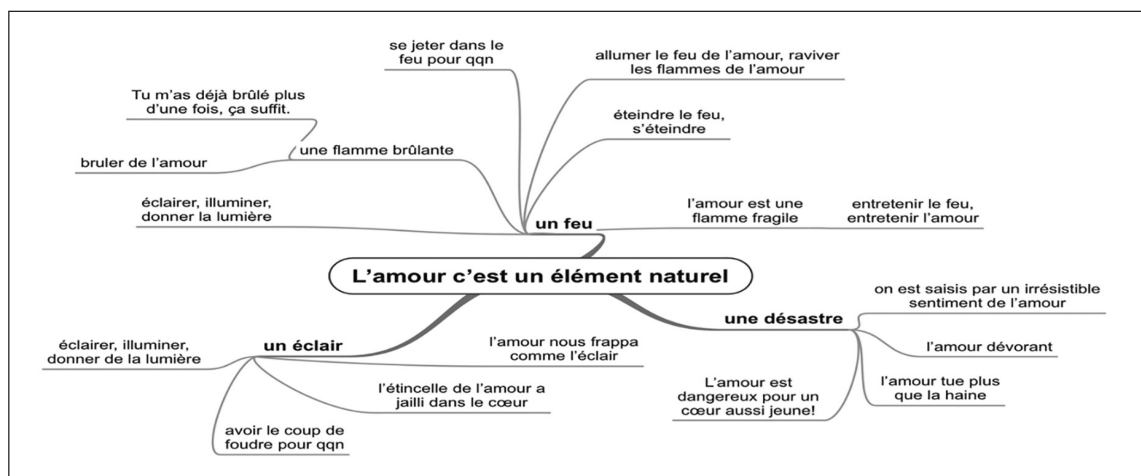


Рис. 2 Пример ментальной карты, визуализирующей структуру метафорического образа «Любовь – это природное явление»

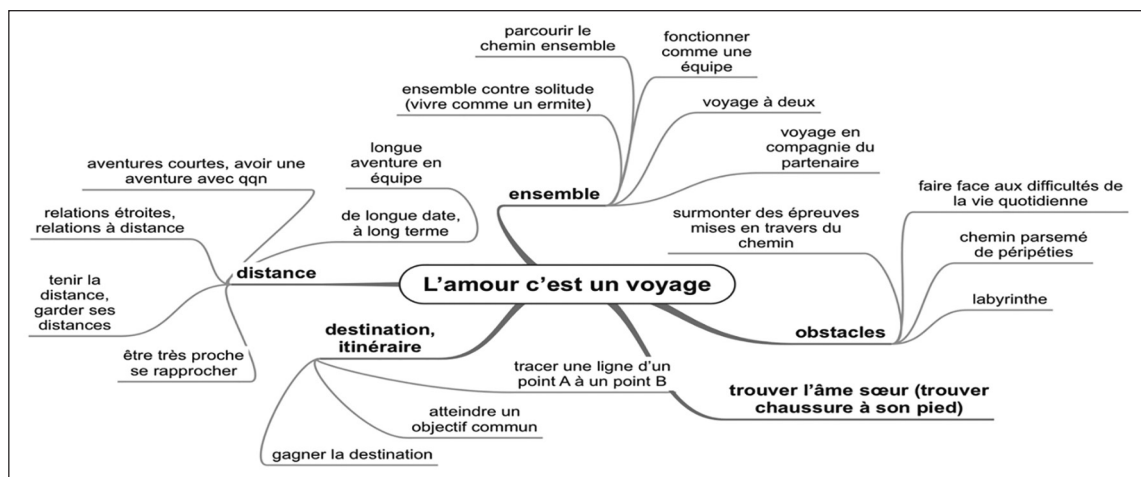


Рис. 3 Пример ментальной карты, визуализирующей структуру метафорического образа «Любовь – это путешествие»

Представленная учебная задача позволяет учащимся выйти за пределы задания, подключая знания, в том числе и лексико-грамматические, из различных отраслей: философия, физика, биология и т.д. Подобная трансдисциплинарность, как отмечалось выше, способствует формированию системного мышления учащихся, развитию умений использовать конкретное знание применительно к решению не связанных напрямую с учебным действием задач. Кроме этого, учащиеся *думают* о том, что они делают, размышляют над смыслом выполняемого задания. Они выходят за рамки традиционного «решить задачу», выполнить на оценку поставленное учителем требование: их цель — задаться вопросом об объекте познания, который и составляет предмет учебной задачи (в данном случае — понятие любви), абстрагироваться и рассуждать, быть в состоянии сделать обобщение, найти нестандартные пути решения (в данном контексте — различные образные основания метафорических переносов, по-разному определяющих чувство любви). Немаловажно и то, что эта «игра в ассоциации» происходит в группах: тем самым учащиеся развивают навыки кооперации, эффективного взаимодействия в команде, умение принимать решение, учитывая мнения всех участников группы, а также брать на себя ответственность (например, представляя результаты командных действий) за результат работы.

На следующем этапе работы учащиеся представляют *результаты коллективного творчества*, а именно — свои метафоры любви. Командам предлагается использовать некоторые грамматические конструкции (которые учитель предполагает отрабатывать/ввести и отрабатывать на уроке) для представления своих метафорических моделей. Для данного урока такими конструкциями могут выступать, например, употребление времен и наклонений в предложениях условия с союзом *si* или использование наклонения *subjonctif* при выражении чувств и эмоций с союзами *pour que, afin que, avant que, bien que* и т.д. Ментальные карты команд преподаватель может вывести на экран, чтобы обеспечить визуальную опору. Далее, с опорой на лексический материал карт, учащиеся формулируют предложения с отрабатываемой грамматической конструкцией. Например, каждая команда работает с придаточным условия с союзом *si*. Группа формулирует часть сложного предложения, выбирая при этом одну из возможных для данной конструкции вариаций времени и наклонения, например: « *Si l'amour était une rose...* ». Участники других групп должны продолжить фразу, используя на выбор корректный лексический материал, например: « *il aurait des épines* » (« *Si l'amour était un voyage... il serait/aurait/se passerait... sans fin/ensemble...* »). Такая же схема действует и для другой грамматической структуры — наклонения *subjonctif* для выражения чувств и эмоций с *pour que, afin que, avant que, bien que*: « *Bien que l'amour soit une fleur... il n'est pas toujours plaisant; pour que l'amour soit parfait il faudrait.../ pour que l'amour fleurisse, il faudrait...* » (одна команда) + « *couper les épines/...l'arroser chaque jour* » (остальные учащиеся).

В ходе работы преподаватель наблюдает за взаимодействием учеников в группах, а также при необходимости корректирует лексико-грамматические формы употребления учащимися языкового материала. Таким образом ученики отрабатывают лексико-грамматический материал, реализуя одновременно свой творческий потенциал, ведь у задачи нет однозначно правильного ответа (используемые языковые структуры допускают несколько вариантов лексико-семантического «решения»), но есть поле для фантазии и творчества.

Далее на материале составленных ментальных карт преподаватель предлагает учащимся *сыграть в игру «Цепочка ассоциаций»*, принцип которой заключается в создании достаточно широкой цепи слов, где каждое слово-звено выступает ассоциацией (по схожести, противоположности, смежности, пространственно-временной или причинно-следственной связи, отношениям часть/целое и пр.) к предыдущему. Преподаватель показывает на экране начало цепочки, которое представлено метафорической моделью, например: *amour – fleur; amour – voyage; amour – élément naturel*. Задача учащихся – по очереди назвать ассоциацию к последнему названному слову (первый ученик называет ассоциацию к слову *fleur – abeille*, следующий подбирает ассоциацию к слову *abeille – например, miel*, и т. д.). Все ответы учитель фиксирует на доске/экране. В конечном итоге учащиеся должны суметь выйти через ассоциации в совершенно не связанные с первым словом области знаний (например, космос, здоровье, подводное плавание и пр.), используя аутентичные лексемы, логически не связанные с чувством любви, но входящие в те или иные фреймы, активированные посредством ассоциативного ряда (например, *amour – fleur – plante – odeur – sépanoir – s'étioler – périliter – projet – santé; amour – élément naturel – feu – flammes – camper – forêt – déforestation – écologie – climat; amour – voyage – avion – équipage – équipe – sport – JO – coopération – informatique*). Таким образом у обучающихся развивается ассоциативное мышление, расширяется словарный запас, формируется привычка при запоминании новой информации использовать воображение, извлекать из памяти ту информацию, с которой можно связать полученные сведения, *реактивировать* отвлеченные от учебной задачи области знания и использовать их как источник вдохновения для креативного выполнения задания.

Затем преподаватель *меняет условия задачи*, не объясняя при этом, что требуется сделать. Учитель задает микроконтекст коммуникативной ситуации, произнося фразу, которая в дальнейшем выступит моделью для коммуникативного взаимодействия учащихся: « *L'amour peut / pourrait évoquer l'émotion / le sentiment de* (называет эмоцию, например, *chagrin*), *c'est / ce n'est pas super / normal / bien / mal* ». Одновременно на экране представлены эмотиконы (смайлики-пиктограммы, изображающие эмоцию) и названия эмоций, которые они представляют (*étonnement (m)*, *chagrin (m)*, *colère (f)*, *joie (f)*, *peur (f)*, *inquiétude (f)* и т. д.). Ученики используют грамматическую конструкцию-модель, предложенную учителем, и, выбирая нужный им вариант, называют эмоции, представленные эмотиконами. Далее, когда учащимся удалось идентифицировать и назвать все эмоции, фокус задания смещается на то, что стоит за каждой эмоцией, как реагирует человек, какова его кинесика, когда он испытывает то или иное эмоциональное состояние. Учащимся предлагается ответить на вопрос: « *De quoi j'ai l'air / comment me voient les autres quand... je suis heureux / en colère / inquiet / surpris ?* » Опираясь на вопрос (как на модель), учащиеся строят собственное высказывание, описывая свою эмоцию соответствующей ей реакцией, примеры которых представлены учителем на экране:

- *Je saute en l'air. Je fais un grand sourire. Je me mets à rire.*
- *J'écarte les bras. Je lève les sourcils. Ma bouche est ouverte.*
- *Mes cheveux se hérissent. Mes dents claquent. Je frissonne.*
- *Je mords les lèvres. Je ne réussis pas à me tenir assis. J'ai besoin de bouger les mains, taper du pied ou remuer sa jambe.*
- *Mes lèvres commencent à trembler et je fonds en larmes.*
- *Je rougis. Je serre les mains en poings. Je ne réussis pas à m'empêcher de crier.*

Ученики могут также предложить свои версии формулировок эмоциональных реакций, изменив предложенные варианты (например, использовать отрицание – *et non, je ne saute pas en l'air, mais je souris / je fais un grand sourire*; компилировать различные образы – *je crie, je rougis et finalement je pleure* и т.д.). Выполняя данное задание, учащиеся развивают умение быстро адаптироваться к изменяющимся условиям (в данном случае – реагировать на изменения условий учебной задачи), способность креативно решать задачу и инициировать коммуникацию в классе, выбирая адекватные вербальные средства. В ходе этих учебных действий происходит также реактивация знаний, полученных на прошлых занятиях, а также фоновых знаний по теме; у обучающихся развивается языковая догадка, повышается способность к эмпатии, умение интерпретировать чувства и эмоции, что является немаловажным фактором успешного социального взаимодействия.

Завершить занятие предлагается минуткой рефлексии. Во всех представленных упражнениях принципиально важным элементом была аргументация учащимися своих лингвистических решений. Поэтому на финальном этапе урока рефлексия-вербализация может преследовать две цели: с одной стороны, эта экспликация когнитивных «выборов» позволяет учителю проанализировать действие ученика (наличие и характер ошибок, оценка усвоения материала и степени сформированности критичности, логического мышления, способности создавать и действовать по некоторому алгоритму), с другой – это поможет ученику «увидеть» свои действия (рефлексивная обратная связь о подходе к задаче, позволяющая ученику накапливать свой опыт), а также научиться осознать это действие для самого себя (средство обучения тому, как учиться, поскольку обучающийся *учится описывать* свой способ действий и таким образом осознает его). Преподаватель может также задать учащимся общие вопросы о том, что запомнилось им больше всего, какие формы деятельности понравились, а какие – нет, какие результаты занятия они сами для себя отметили.

Итак, завершая, отметим, что представленный фрагмент урока может стать как самостоятельной дидактической единицей, так и начальным элементом комплекса последовательных уроков (или их фрагментов), позволяющим подготовить базу для дальнейшего изучения обучающимися эмотивных лексем и их контекстной актуализации на уроках французского языка. Работа с метафорическим языком и посредством метафорического языка – это всегда интеллектуальный вызов, ответ на который предполагает определенный «концептуальный скачок». Последний возможен, если учащийся может опираться на уже приобретенные навыки (в данном случае – лексико-грамматические и аналоговые ментальные операции), которые он использует как инструмент для осуществления конструктивной когнитивно-лингвальной деятельности.



Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Идилова И. С. Компетенции “4К” и урок английского языка в профильной школе / И. С. Идилова // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 74–82.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

4. Луо М.Э., Бутенко В., Полунин К. Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий // Образовательная политика. – 2015. – № 2 (68). – С. 72–110. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-vzglyad-na-obrazovanie-raskryvaya-potensial-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения: 14.08.2023).
5. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 613 с.
6. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education System Alignment for 21st century skills: Focus On Assessment. – Brookings institution, 2018. – URL: [Education system alignment for 21st century skills | Brookings](https://www.brookings.edu/publications/education-system-alignment-for-21st-century-skills/) (дата обращения: 15.08.2023).
7. Lascaux M., Morel A. Transdisciplinarité. Principes et cadres de l'accompagnement transdisciplinaire // Addictologie: Aide-mémoire en 49 notions (2e édition). – Dunod, 2015. – 606 с. – URL: <https://www.cairn.info/addictologie--9782100721429-page-351.htm> (дата обращения: 15.08.2023).
8. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. – 2017. – 62 с. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=ru> (дата обращения: 14.08.2023).

Беликова Галина Васильевна, кандидат культурологии, доцент, профессор кафедры романских языков им. В.Г. Гака Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: gv.belikova@mpgu.su

Чарихова Екатерина Сергеевна, магистрант (направление обучения «Лингводидактика и коммуникативная лингвистика») Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: tcharihova.katya@yandex.ru



**Сведения
об авторах**

ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОТЕХНИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В 5–6 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ



Аннотация

В статье рассмотрены определение, функции, виды психотехнических игр, приводится их классификация. Проанализированы статьи журнала «Иностранные языки в школе» и учебник УМК «Mañana» «Испанский язык. Второй иностранный язык. 5–6 классы» С. В. Костылевой. Учтены особенности младшего подросткового возраста. Разработаны психотехнические игры, соответствующие тематическому планированию испанского языка в 5–6 классах.



Abstract

THE USE OF PSYCHOTECHNICAL GAMES IN SPANISH LESSONS IN GRADES 5–6 OF SECONDARY SCHOOL

In this study we consider the definition, functions, types of psychotechnical games, their classification is given. We analyzed articles of the magazine 'Foreign Languages at School' and the student's book 'Mañana' 'Spanish. The second foreign language in 5–6 grades' by S.V. Kostyleva. The features of younger teenager are taken into account. Psychotechnical games have been developed corresponding to the thematic planning of the Spanish language lessons in 5–6 grades.



Ключевые слова

интерактивные технологии, игровая технология, психотехническая игра, классификация игр, младший подросток, обучение испанскому языку, активные методы обучения



Keywords

interactive technologies, game technology, psychotechnical game, game classification, younger teenager, teaching Spanish language, active methods of teaching

Введение федеральных государственных образовательных стандартов, методологической основой которых является системно-деятельностный подход, актуализировало проблему использования в образовательном процессе инновационных интерактивных технологий, предполагающих субъект-субъектные отношения всех его участников. Таким образом процесс «обучения» трансформировался бы в процесс «учения», рассматриваемый как активное самостоятельное овладение знаниями, которое предполагает не столько усвоение теории, сколько предоставление обучающимся возможности закрепления изученного в конкретных жизненных ситуациях.

В практике обучения иностранному языку среди инновационных интерактивных образовательных технологий наиболее востребованной и эффективной признана игровая, предусматривающая применение психотехнических игр и упражнений на занятиях. Их использование позволяет в наиболее комфортной

для обучающихся обстановке решать проблемы, возникающие в процессе коммуникации. Игра является специальной потребностью и выполняет определенные общественные функции, обеспечивая передачу опыта от одного поколения другому. Через игру осуществляется социальная обусловленность психического развития ребенка. Играя, ребенок учится ориентироваться в самых общих, фундаментальных смыслах человеческой деятельности [1, с. 28].

Игра как метод обучения достаточно подробно изучена и отечественными, и зарубежными исследователями. Различные аспекты игры как особого феномена человеческой жизни, а также организация игровой деятельности в воспитании и обучении рассматривались в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина. **Психологический механизм дидактической игры** и ее влияние на умственное развитие обучающихся раскрываются в исследованиях С.П. Бочаровой, З.А. Грачевой, Е.С. Махлах. **Игра как средство совершенствования личности** ребенка в процессе преодоления негативных инстинктов и порывов рассматривается в психоаналитической теории игры, обоснованной З. Фрейдом, А. Адлером, К. Хорни. В последние десятилетия **теорию игры и игрового обучения** (эдытеймента) в отечественной науке исследовали О.С. Газман, С.Л. Соловейчик, Д.Н. Узнадзе, В.М. Букатов, А.П. Ершова и др.

Значение игры в жизни ребенка не ограничивается ее развлекательными возможностями. Феномен игры состоит в том, что она является эффективным вариантом отдыха, способным перерасти в терапию, творчество, обучение, модель жизненных ситуаций и т.д. В научно-методических публикациях под **психотехническими играми** понимаются «процедуры группового разучивания упражнений на развитие разнообразных психических функций – внимания, памяти, воображения и других. <...> Они имеют свою особенность – каждая игра представляет миниатюрную модель какой-либо части психологической реальности» [8, с. 14]. Их образовательная ценность заключается в возможности в процессе игры диагностировать, развивать, корригировать познавательные процессы и личностные качества человека на различных возрастных этапах [7, с. 57].

Классификация психотехнических игр, используемых в процессе обучения иностранному языку, с учетом их основных функций позволяет выделить следующие группы: обучающие, развивающие, коммуникативные, рефлексивные, релаксационные, развлекательные. Психотехнические игры сравнительно недавно нашли применение в практике российской системы образования. В связи с этим актуальными для педагогов остаются вопросы организации и методики проведения таких игр для разных возрастных групп, в процессе обучения различным дисциплинам, в том числе иностранному языку.

Введение второго иностранного языка как дисциплины, обеспечивающей удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся (ФГОС ООО 2021 г.), определяет необходимость пересмотра всего арсенала педагогических средств, активизирующих мышление, память, мотивационную и эмоциональную сферу обучающихся с целью формирования навыков иноязычной речи во всех ее видах: чтении, говорении, аудировании, письме. С целью изучения научно-методических основ организации и проведения психотехнических игр в процессе обучения иностранному языку на этапе основного общего образования нами были проанализированы публикации в журнале «Иностранные языки в школе» за последние 20 лет (с 2003 по 2023 гг.). Рассмотрев порядка 200 журналов (более 3000 статей), мы выяснили, что 64 статьи (менее 2%) посвящены вопросам использования игр и игровых технологий в процессе обучения различным иностранным языкам:

английскому (42 источника), немецкому (11 источников), французскому (8 источников). Также имеется по одной публикации, в которых рассматриваются: игры, применяемые при обучении одновременно английскому и немецкому языкам, китайскому и карельскому языкам. Среди публикаций журнала «Иностранные языки в школе» за проанализированный период нет ни одной, в которой освещались бы вопросы применения игр или игровых технологий в процессе обучения испанскому языку. Также нет ни одной публикации, посвященной методике организации и проведения психотехнических игр и игровых упражнений в образовательном процессе школы или вуза.

Авторы уделяли внимание вопросам использования различного вида игр на уроках иностранного языка, методике их проведения, особенностям организации для разных возрастных групп, методам внедрения инновационных игровых технологий. Так, например, методы внедрения геймификации в процесс обучения иностранному языку рассматриваются в статье В.А. Бурова и Н.В. Поповой [2]. Деловые игры в процессе подготовки магистрантов неязыковых направлений (английский язык) описаны в работе Е.А. Злобиной [5]. Использованию командных обучающих игр на уроках немецкого языка посвящена статья Г.В. Перминовой [9]. Применение квест-игры как средства контроля сформированности грамматических навыков школьников в процессе обучения французскому языку раскрывается А.Н. Дадашевой и А.В. Кулешовой [3]. Методика организации и проведения дидактической игры «Сокровища китайского императора» при преподавании китайского языка на этапе начального общего образования описывается Ю.А. Ерофеевой [4]. Ролевая игра как средство обучения карельскому языку в общеобразовательной школе рассмотрена в статье Т.В. Семеновой и М.В. Семеновой [12].

Как видим, чаще всего игры и игровые технологии используются на этапе основного и среднего общего образования. На наш взгляд, это объясняется особенностями подросткового возраста, когда игра уже не является ведущим видом деятельности, но все еще сохраняет свою образовательную функцию, способствуя активизации внимания обучающихся, повышению их учебной мотивации, развитию креативности и снятию негативных факторов. Психологи отмечают, что младшие подростки особенно восприимчивы к психологическим знаниям и тренингам, направленным на развитие базовых навыков общения. При этом учащиеся 5–6 классов уже обладают достаточным словарным запасом и элементарной иноязычной коммуникативной компетенцией, что необходимо для применения игровой технологии на уроках иностранного языка.

Вопросы интеграции современных психотехнологий в личностно-ориентированный образовательный процесс школы по всем учебным дисциплинам (в том числе и иностранному языку) во всех возрастных параллелях рассмотрены в исследовании Н.Ф. Судник [13]. По ее мнению использование психотехнических приемов и игр при конструировании содержания и методического обеспечения образовательных программ повышает эффективность и гуманистический потенциал процесса обучения, способствует снятию психологических барьеров, обеспечивает личностный рост, актуализирует потребность в самореализации и саморазвитии.

Необходимость внедрения психотехнических игр в образовательный процесс с целью снятия негативных факторов, характерных для младшего подросткового возраста (пониженная самооценка, тревожность, эмоциональное напряжение, остроневротические реакции, эмоционально-отрицательные переживания, страхи и пр.), и активизации процесса учения, а также отсутствие методического инструментария для их организации и применения на уроках

испанского языка в 5–6 классах пределили важность разработки комплекса психотехнических игр, которые можно было бы использовать на уроках испанского языка в 5–6 классах в соответствии с Примерной рабочей программой дисциплины [11].

Единственным учебником испанского языка для 5–6 классов, рекомендованным к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ основного общего образования [10], является учебник авторского коллектива С.В. Костылева, О.В. Сараф, К.В. Морено и др. «Испанский язык. Второй иностранный язык», входящий в состав учебно-методического комплекса «*Mañana*». Применение психотехнических игр и игровых упражнений как части интерактивной образовательной технологии вполне согласуется с заявленными авторами целевыми ориентирами обучения испанскому языку по учебникам и методическим материалам УМК «*Mañana*», которые представлены следующими положениями:

- формирование коммуникативных умений и навыков, навыков устной и письменной речи на испанском языке, умения говорить и понимать речь собеседника;
- развитие основных психических процессов обучающихся (памяти, внимания, мышления, воображения), положительной учебной мотивации к дальнейшему овладению языком, речевых способностей и личности в целом;
- снятие психологических барьеров и создание положительного психологического фона, способствующего усвоению языкового материала школьниками и умению общаться на испанском языке как со сверстниками, так и с педагогом;
- освоение элементарных лингвистических представлений, доступных школьникам и необходимых для овладения устной и письменной речью на испанском языке;
- приобщение детей к новому социальному опыту с использованием испанского языка: знакомство школьников с миром зарубежных сверстников, с фольклором и доступными образцами художественной литературы на испанском языке; воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран и т.д. [6, с. 3].

В названном учебнике представлены следующие тематические блоки: *El primer día de clase, Mi casa, El cumpleaños de la abuela, Un día normal y corriente, De compras, Hoy comemos fuera, ¿Qué te pasa?, De mayor seré, ¡Vamos de fiesta!*

Рассмотрим психотехнические игры, разработанные нами в соответствии с тематическим планом и содержанием учебника С.В. Костылевой «Испанский язык. Второй иностранный язык» для 5–6 классов, входящего в УМК «*Mañana*». Согласно классификации, представленной ранее, все разработанные нами психотехнические игры были разделены на группы в соответствии с функциями, выполняемыми ими в образовательном процессе: обучающие, развивающие, коммуникативные, рефлексивные, релаксационные, развлекательные. Следует отметить, что деление игр на группы несколько условно и проводилось нами по преобладающей функции. Так, например, мы не выделили группу **рефлексивных игр**, поскольку не разработали ни одной игры, основной целью которой было бы развитие самопознания и других личностных структур сознания, однако развитие названных качеств личности являлось сопутствующим результатом для большинства разработанных нами игр.

Наиболее многочисленной оказалась группа **коммуникативных игр**, психотехнической целью которых является: снятие напряжения и тревожности

в процессе общения с другими людьми; развитие эмпатии (способности понимать психическое состояние партнера), рефлексии (способности понять себя, умения увидеть себя со стороны, оценить свою позицию и поступки) и умения быстро реагировать и действовать в зависимости от изменяющейся игровой ситуации; совершенствование ориентировки в пространстве. Приведем примеры психотехнических игр этой группы (см. табл. 1).

Табл. 1

Примеры коммуникативных игр

Игра «Новые знакомые»	
Игровая цель:	Разыграть ситуацию знакомства
Учебная цель:	Практика ведения диалога в ситуации знакомства; повторение числительных
Оборудование:	Карточки с ролями (напр.: <i>María, española, Madrid, 12 / Iván, ruso, Moscú, 9</i>)
Ход игры:	Обучающиеся получают карточки с ролями и разыгрывают ситуацию знакомства
Предполагаемый ответ ученика:	• <i>Me llamo María, soy española, ¿y tú?</i> • <i>Yo soy Iván, soy ruso. ¿De donde eres?</i> • <i>Soy de Madrid, ¿y tú?</i> • <i>Soy de Moscú.</i> • <i>¿Cuántos años tienes?</i> • <i>Tengo 9 años, ¿y tú?</i> • <i>Yo tengo 12 años.</i>
Рекомендуется к блоку:	<i>El primer día de clase</i>
Игра «Угадай, кто»	
Игровая цель:	Описать персонажа на картинке; отгадать, о ком из персонажей рассказывают одноклассники
Учебная цель:	Формирование коммуникативных навыков; развитие активного словаря, умения слушать партнера; повторение лексики на темы «Числа», «Национальности», «Города»
Оборудование:	Карточки с персонажами или картинки с подписями, выведенные на экран (например: <i>José, español, Madrid, 12; Iván, ruso, Moscú, 9</i>)
Ход игры:	Ученик описывает выбранного персонажа; другие отгадывают, о ком он рассказывает
Предполагаемый ответ ученика:	<i>El es niño, tiene 12 años. No es ruso, es español. Es de Madrid.</i>
Рекомендуется к блоку:	<i>El primer día de clase</i>
Игра «Где живут наши друзья»	
Игровая цель:	С помощью карты объяснить однокласснику, где живет персонаж
Учебная цель:	Формирование коммуникативных навыков; развитие активного словаря, умения слушать партнера; повторение лексики по теме «Адрес»
Оборудование:	Игровая карта города
Ход игры:	Дети придумывают своего персонажа, дорисовывают на карте, где он живет. Один ученик должен объяснить другому, где живет его персонаж
Предполагаемый ответ ученика:	<i>Iván vive en la calle Bolívar, cerca de la estación de policía.</i> В качестве усложнения игры можно предложить играющему пройти до дома его персонажа по заранее определенному маршруту
Рекомендуется к блоку:	<i>El primer día de clase</i>
Игра «Наше расписание»	
Игровая цель:	Задать вопросы и придумать ответы про расписание
Учебная цель:	Формирование коммуникативных навыков, умения слушать партнера; развитие активного словаря; отработка лексического материала по теме «Школьное расписание»
Оборудование:	Мяч
Ход игры:	Ученики встают в круг. Первый ученик задает вопрос по расписанию и кидает мяч следующему. Тот должен ответить и придумать свой вопрос
Предполагаемый ответ ученика:	• <i>¿Cuántas lecciones tenemos el lunes?</i> • <i>Tenemos 5 lecciones. ¿Qué día estudiamos español?</i>
Рекомендуется к блоку:	<i>Un día normal y corriente</i>

Обучающие **игры, направленные на формирование лингвистических знаний, умений и навыков**, также представлены в большом объеме. Психотехническая цель проведения таких игр заключается в: создании положительной эмоциональной атмосферы, способствующей усвоению учебного материала; повышении осмысленности действий, активности обучающихся. Приведем примеры разработанных нами игр этой группы (см. табл. 2).

Табл. 2

Примеры игр, направленных на формирование лингвистических знаний, умений и навыков

Игра «Школьные принадлежности»	
Игровая цель:	Правильно понять реплики учителя и показать соответствующие предметы
Учебная цель:	Повторение лексики; снятие эмоционального напряжения
Ход игры:	Учитель просит показать предметы, соответствующие лексике из словаря по теме урока. Ученики внимательно слушают и показывают соответствующие предметы
Пример:	<i>Enseñadme vuestros cuadernos. Enseñadme vuestros lápices.</i>
Рекомендуется к блоку:	<i>El primer día de clase</i>
Игра «Расписание кота Матроскина»	
Игровая цель:	Отметить, в какое время кот Матроскин выполняет то или иное действие; ответить на вопросы
Учебная цель:	Формирование умения слушать собеседника; отработка лексического материала по теме «Время»
Оборудование:	Карточки с изображением часов без стрелок
Ход игры:	Ученики получают карточки с изображением часов без стрелок. Учитель рассказывает, чем занимается кот Матроскин в течение дня. Ученики должны отметить на карточках время, когда кот выполняет то или иное действие. В конце учитель задает вопросы, на которые нужно ответить
Пример:	<i>El gato Morinero se levanta a las 5. El se cepilla los dientes a las 5 y media. El desayuna a las 6 y 5. ¿A qué hora se levanta el gato Morinero? ¿A qué hora se cepilla los dientes? ¿A qué hora desayuna?</i>
Рекомендуется к блоку:	<i>Un día normal y corriente</i>

Следующая группа – **развивающие игры** – имеет большое значение для развития психических процессов у обучающихся. Психотехническая цель игр этой группы заключается в: развитии концентрации внимания, памяти, наблюдательности, воображения; развитии игровых навыков; снятии тревожности, боязни допустить ошибку. Приведем примеры разработанных нами игр этой группы (см. табл. 3).

Табл. 3

Примеры развивающих игр

Игра «Цвета»	
Игровая цель:	Показать предметы соответствующих цветов
Учебная цель:	Развитие памяти и наблюдательности; закрепление лексики по теме «Цвета»
Ход игры:	Учитель просит показать предметы конкретных цветов, учащиеся должны найти соответствующие объекты
Пример:	<i>Enseñadme algo rojo.</i>
Рекомендуется к блоку:	<i>Mi casa</i>
Игра «Мим»	
Игровая цель:	Изобразить какую-либо профессию; угадать, человека какой профессии показывает одноклассник
Учебная цель:	Отработка лексического материала по теме «Профессии»
Ход игры:	Ученик загадывает какую-либо профессию и изображает ее. Остальные должны угадать, кто это
Рекомендуется к блоку:	<i>De mayor seré</i>

Самой малочисленной оказалась группа **развлекательных игр**, поскольку не это является основной целью обучения испанскому языку. Мы разработали только одну подобную игру, и основной ее целью является создание благоприятной атмосферы, положительного эмоционального фона и активизация обучающихся на уроке (см. табл. 4).

Игра «Секретики»	
Игровая цель:	Найти все предметы из списка
Учебная цель:	Формирование умения работать в группе; повторение лексики и грамматических конструкций урока
Оборудование:	Списки с изученными словами (например: « <i>Lápiz: debajo de la mesa</i> », « <i>Libro: sobre el sillón</i> » и др.)
Ход игры:	Класс делится на две команды. Каждая получает список с предметами, которые должны найти обучающиеся. Побеждает команда, которая первой нашла все предметы
Рекомендуется к блоку:	<i>Mi casa</i>

Табл. 4
Пример
развлекательной
игры

Снятию эмоционального напряжения и нивелированию отрицательных переживаний способствует проведение на уроках и во внеурочной деятельности по испанскому языку **релаксационных игр**. Рассмотрим пример: игру, разработанную нами в соответствии с тематическим планированием (см. табл. 5).

Игра «Кто это?»	
Игровая цель:	Узнать своего одноклассника
Учебная цель:	Снятие эмоционального напряжения; чуткость в общении друг с другом; отработка вопросов « <i>¿Quién es? ¿Es ...?</i> » и ответов на них
Ход игры:	Играют три ученика. Один встает у доски спиной к классу. Второй кладет руку ему на плечо. Первый ученик задает вопросы, пытается угадать, кто же второй, а третий на них отвечает
Предполагаемые ответы учеников:	• <i>¿Quién es? ¿Es Masha?</i> • <i>No, no es Masha.</i> • <i>¿Es Lena?</i> • <i>Sí, es Lena.</i>
Рекомендуется к блоку:	<i>El primer día de clase</i>

Табл. 5
Пример
релаксационной
игры

Включая психотехнические игры в образовательный процесс, педагог должен четко понимать цель, задачи, форму организации и место игры на уроке. В процессе обучения иностранному языку целесообразно проводить психотехнические игры и упражнения, способствующие развитию психических процессов, коммуникативных навыков обучающихся, а также активизации словаря и закреплению лексики и грамматики. Использование психотехнических игр и игровых технологий раскрепощает участников ситуаций общения, делает речь свободной и непринужденной, способствует выражению собственного мнения на иностранном языке, мотивирует к дальнейшему изучению предмета, активизирует познавательные процессы, оказывает положительное влияние на формирование психологического здоровья.



Литература

1. **Ананьев Б. Г.** К постановке проблемы развития детского самосознания. – М.: Владос, 2005. – 360 с.
2. **Буров В. А., Попова Н. В.** Современные методы внедрения структурной и содержательной геймификации в процессе обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 74–80.
3. **Дадашева А. Н., Кулешова А. В.** Модель специализированной мобильной квест-игры для контроля сформированности грамматических навыков школьников // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 9. – С. 31–35.
4. **Ерофеева Ю. А.** Дидактическая игра для учащихся 1–4 классов, изучающих китайский язык, «Сокровища китайского императора» // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 9. – С. 43–48.
5. **Злобина Е. А.** Раскрытие потенциала деловых игр в процессе обучения иностранным языкам магистрантов неязыковых направлений // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 4. – С. 60–65.

6. Испанский язык. Второй иностранный язык. Книга для учителя. 5–6 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / С. В. Костылева и др. – 3-е изд. – М.: Просвещение: Grupo Anaya S. A., 2021. – 96 с.
7. **Маллаев Д. М., Гасанова Д. И.** Теория и практика психотехнических игр: учебно-методическое пособие. – Москва: Владос, 2013. – 149 с.
8. **Мосина Т. А., Попова Н. В.** Теоретико-методические аспекты использования психотехнических игр в процессе профессионально-психологической подготовки бакалавров // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. – Нижневартовск. – 2018. – С. 54–56.
9. **Перминова Г. В.** Командные обучающие игры EDUBREAKOUTS на учебных занятиях по немецкому языку // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 50–55.
10. Приказ Министерства просвещения России от 28.12.2018 № 345 «О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minprosvescheniya-Rossii-ot-28.12.2018-N-345/> (дата обращения: 13.10.2023).
11. Примерная рабочая программа основного общего образования «Испанский язык. Второй иностранный язык» (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29.04.2022 № 2/22). – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/04a00344907f783d8b6ecfaec0fdabb.pdf> (дата обращения: 13.10.2023).
12. **Семенова Т. В., Семенова М. В.** Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 16–18.
13. **Судник Н. Ф.** Педагогические условия психотехнического обеспечения личностно-ориентированного образовательного процесса: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Н. Ф. Судник. – Барнаул, 2000. – 20 с.

Алексеева Галина Юрьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала Воронежского государственного университета.

E-mail: alexeeva@bsk.vsu.ru

Тюрникова Дарья Владимировна, ассистент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала Воронежского государственного университета, учитель иностранного языка Борисоглебской СОШ № 10.

E-mail: dasha_alekc@mail.ru



**Сведения
об авторах**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТА CHATGPT В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ



Аннотация

В данной статье рассмотрен опыт применения чат-ботов в обучении немецкому языку как второму иностранному в старшей школе. Представлен пример технологической карты учебного занятия на тему «Как сохранить здоровье?», при разработке и реализации которой была апробирована методика развития умений иноязычного речевого взаимодействия на основе чат-бота, разработанная профессором П.В. Сысоевым и научным сотрудником Е.М. Филатовым. Констатируется высокая эффективность применения данной методики в учебном процессе.



Abstract

USING CHATBOT CHATGPT IN THE PROCESS OF TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

This article deals with the experience of using chatbots in teaching German as a second foreign language in high school. The article presents an example of a technological map of a lesson on the topic 'How to keep healthy?', during the development and implementation of which the method of developing foreign language speech interaction skills on the basis of a chatbot developed by Professor P.V. Sysoev and researcher E.M. Filatov was tested. The high efficiency of the methodology application in the teaching process is stated.



Ключевые слова



Keywords

искусственный интеллект, чат-боты, иноязычное речевое взаимодействие, апробация методики

artificial intelligence, chatbots, foreign language speaking skills, methodology testing

В продолжение обсуждения темы «Искусственный интеллект: новые возможности и новые вызовы для обучения иностранным языкам» представляется актуальным рассмотреть опыт применения чат-ботов в обучении немецкому языку как второму иностранному в старшей школе.

В настоящее время изучение второго иностранного языка регламентируется ФГОС ООО, утвержденным Приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 257, и осуществляется «по заявлению обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и при наличии в организации необходимых условий» [4]. Исключение второго иностранного языка из перечня обязательных предметов не могло не отразиться на уровне мотивации и интереса к его изучению у обучающихся как средней, так и старшей школы. В связи с этим особенно актуальным представляется поиск новых форм организации учебной деятельности и внедрение

алгоритмов работы с инновационными диалоговыми обучающими программами в традиционную систему обучения иностранному языку.

Проблема интеграции чат-ботов в процессы обучения и изучения иностранных языков рассмотрена в работах ведущих отечественных ученых научных методических школ МГУ им. М.В. Ломоносова и ТГУ им. Г.Р. Державина. Профессором П.В. Сысоевым и научным сотрудником Е.М. Филатовым дано определение чат-ботов применительно к методике обучения иностранному языку, обобщены преимущества применения чат-ботов в учебном процессе с целью развития речевых умений обучающихся. Ученым и соавторами предложен перечень чат-ботов для обучения иностранному языку, раскрыт методический потенциал применения чат-ботов в обучении письменной и устной речи обучающихся, разработана и представлена авторская номенклатура умений и микроумений иноязычного речевого взаимодействия, развиваемых в процессе речевой практики с чат-ботом; описан алгоритм обучения иноязычному речевому взаимодействию на основе чат-ботов [5, с. 45–54]. Учеными МГУ им. М.В. Ломоносова А.П. Авраменко и А.А. Тарасовым рассмотрен дидактический потенциал технологии распознавания речи ИИ для развития устно-речевых умений обучающихся при подготовке к ЕГЭ по АЯ [1, с. 60–67]. Функционал чат-ботов и принципы их успешного применения в самостоятельной работе обучающихся в процессе обучения АЯ описаны в работе И.В. Харламенко [8, с. 58]. Функционал и широкий спектр идей для практического применения нейросети *ChatGPT* в преподавании иностранных языков представлен М.С. Коган [2, с. 34–36].

Вслед за П.В. Сысоевым и Е.М. Филатовым под чат-ботом мы понимаем «диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [5, с. 46].

Обзор литературы позволил выявить следующие преимущества применения чат-ботов в процессе обучения иностранным языкам [1–2; 5–8] (табл. 1):

Табл. 1
Преимущества интеграции чат-ботов в традиционную систему обучения иностранному языку

Для учителя	Для обучающихся
• возможность персонализации обучения ИЯ (построение индивидуальной образовательной траектории обучающегося); • обеспечение вариативности учебного содержания за счет создания уникального учебного содержания и упражнений, ответы и решения на которые невозможно найти в ГДЗ или в РТ; • реализация дифференцированного подхода в обучении ИЯ; • источник вдохновения; • ресурс для экономии времени (подготовка учебного контента / наблюдение в процессе речевой практики)	• личный помощник в обучении • соавтор, партнер по диалогу; • повышение мотивации; • развитие иноязычных речевых умений; • развитие творческих способностей; • развитие навыков рефлексии; • снижение уровня тревожности

Опираясь на положения инновационной методики развития умений иноязычного речевого взаимодействия на основе чат-бота, разработанной профессором П.В. Сысоевым и научным сотрудником Е.М. Филатовым [5, с. 49–50], нами создана технологическая карта учебного занятия на примере УМК «Горизонты» (немецкий язык, второй иностранный язык, 10 класс, глава 10 «Здоровье») (табл. 2) с последующим проведением учебного занятия [3].

Тема учебного занятия: «Как сохранить здоровье?».

Тип учебного занятия: урок открытия нового знания.

Методическая цель учебного занятия: апробация методики развития умений иноязычного речевого взаимодействия на основе чат-бота ChatGPT П. В. Сысоева и Е. М. Филатова.

Дидактическая цель учебного занятия: научить обучающихся формулировать советы по сохранению здоровья, используя модальные придаточные предложения с союзами *dadurch, dass* и *indem*.

Задачи учебного занятия:

Основные практические задачи:

- систематизировать ЛЕ по теме «составляющие здорового образа жизни»;
- давать определение понятию «здоровье»;
- развивать умения чтения с полным пониманием содержания несложных аутентичных текстов на тему «Что я делаю для своего здоровья?»;
- развивать умение запрашивать информацию по теме учебного занятия, уточнять, переформулировать, выражать то же содержание другими словами;
- формировать навыки употребления модальных придаточных предложений с союзами *dadurch, dass* и *indem*;
- говорить о том, как люди сохраняют свое здоровье.

Воспитательные задачи:

- формировать у обучающихся сознательное отношение к своему здоровью и способам его сохранения;
- формировать интерес к изучению второго иностранного языка;
- формировать навыки соблюдения правил кибербезопасности при работе с чат-ботом *ChatGPT*;
- формировать направленность личности на совместную деятельность в цифровой среде;
- формировать умения иноязычного речевого взаимодействия с чат-ботом *ChatGPT*.

Развивающие задачи:

- развивать навык критически оценивать информацию, полученную в результате иноязычного речевого взаимодействия с чат-ботом *ChatGPT*;
- развивать навыки рефлексии как самого процесса, так и результатов иноязычного речевого взаимодействия с чат-ботом *ChatGPT*;
- развитие компенсаторных умений (умение выходить из ситуаций коммуникативных сбоев за счет уточняющих вопросов).

Образовательные задачи:

- расширить знания и представления о лингводидактическом потенциале применения чат-бота *ChatGPT* в процессе изучения немецкого языка.

Табл. 2
Технологическая карта учебного занятия по немецкому языку для обучающихся 10 класса

Оснащение учебного занятия: учебник «Горизонты. 10 класс» (Немецкий язык. Второй иностранный язык), ноутбук для каждого обучающегося или один на двоих с доступом в Интернет, ПК, интерактивная доска, проектор.

Продолжительность: 80 минут.

Действия преподавателя	Действия обучающихся	Формы организации учебной деятельности
I. Организационный блок, 5 минут		
Организационный момент Проверяет готовность к уроку, настраивает группу на продуктивную деятельность, создает эмоциональный настрой на работу на уроке	Включаются в процесс иноязычного речевого взаимодействия с учителем, реагируя на реплику учителя согласно коммуникативной задаче	фронтальная работа

Действия преподавателя	Действия обучающихся	Формы организации учебной деятельности
Сообщает, что на учебном занятии обучающимся предстоит использовать диалоговую обучающую программу – чат-бот <i>ChatGPT</i> – с целью развития устных и письменных речевых умений. Просит открыть официальный сайт чат-бота <i>ChatGPT</i>	Узнают о цели применения диалоговой обучающей программы <i>ChatGPT</i> на учебном занятии https://gpt-chatbot.ru/	фронтальная работа
Уточняет: • имеют ли обучающиеся опыт использования чат-бота <i>ChatGPT</i> в речевой практике при изучении иностранного языка; • знают ли обучающиеся, какие правила кибербезопасности необходимо соблюдать в процессе иноязычного речевого взаимодействия с чат-ботом. Предлагает сформулировать правила в парах. В случае отсутствия опыта у обучающихся можно предложить им сгенерировать ответ о правилах безопасности работы с чат-ботом с помощью самого <i>ChatGPT</i> (рис. 1)	Отвечают на вопросы, делятся имеющимся опытом, совместно формулируют в парах правила кибербезопасности, которые необходимо соблюдать в процессе иноязычного речевого взаимодействия с чат-ботом, зачитывают в группе и дополняют друг друга, например: • <i>Не раскрывайте личную информацию.</i> • <i>Проверяйте достоверность информации, полученной от чат-бота.</i> • <i>Проверьте, что используете официальные платформы или сайты.</i> • <i>Не переходите по подозрительным ссылкам.</i> • <i>Будьте вежливы, не используйте оскорбительные слова и резкие высказывания</i>	парная, групповая
Речевая зарядка <i>Welche Ziele habt ihr im Leben?</i> <i>Was möchtet ihr beruflich erreichen?</i> <i>Was braucht ihr dafür?</i> Предлагает посмотреть на 4 изображения на титульной странице учебника (с. 84) и ответить на вопрос: <i>Was ist für euch Gesundheit?</i> <i>Wie würdet ihr „Gesundheit“ definieren?</i> <i>Was ist unser Thema heute?</i>	Слушают, отвечают на вопросы, например: «успешно сдать ЕГЭ», «поступить в вуз», «получить профессию мечты»; «для этого мне нужны знания, хорошая подготовка, поддержка родителей, здоровье...» Рассматривают изображения, отвечают на вопрос: называют свои ассоциации / дают полные ответы. Формулируют в диалоге с учителем тему урока	фронтальная работа
II. Целеполагание		
Предлагает сравнить свои определения с определением, данным ВОЗ (упр. 1): <i>Vergleicht eigene Definition mit der Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO)!</i> Предлагает сформулировать тему и цель учебного занятия. <i>Was ist unser Ziel heute?</i>	Читают, анализируют определение, сравнивают свое определение с определением ВОЗ. Размышляют над значением каждого слова из определения слова «здоровье», соотносят с изображениями на титульной странице главы 10. Осознают важность всех трех компонентов (телесного, духовного и социального благополучия) для здоровья. Формулируют в диалоге с учителем цель учебного занятия	парная, фронтальная
III. Мотивация учебной деятельности		
Предлагает ответить на вопрос: <i>Was tut ihr für eure Gesundheit?</i> <i>Wodurch/Wie kann man etwas für die Gesundheit tun?</i>	Осознают внутреннюю потребность включения в учебную деятельность и недостаточность языковых знаний для ответа на вопрос.	фронтальная
IV. Информационный блок		
Организует деятельность по семантизации новых ЛЕ путем сопоставления мини-текстов с изображениями с составляющими здорового образа жизни (упр. 2)	Читают мини-тексты, соотносят с изображениями, переводят мини-тексты	фронтальная
Организует первичное закрепление ЛЕ: предлагает в парах дополнить список составляющих ЗОЖ и раскрыть пользу и важность для организма. Осуществляет контроль, оказывает помощь в случае необходимости	Работают в парах, дополняют список составляющих ЗОЖ, раскрывают их пользу и важность для организма, используя ЛЕ из упр. 2	парная

Действия преподавателя	Действия обучающихся	Формы организации учебной деятельности
Организует иноязычное речевое взаимодействие с чат-ботом , предлагает: - адресовать чат-боту <i>ChatGPT</i> вопрос о составляющих ЗОЖ; - сравнить свои дополнения со списком, сгенерированным чат-ботом; - обсудить сгенерированный список и сравнить со своим. Осуществляет контроль и помощь в случае необходимости	- адресуют в парах вопрос чат-боту <i>ChatGPT</i>: «<i>Erstelle eine Liste aus den Faktoren, die fit und gesund halten, auf der Niveaustufe B1</i>»; - критически оценивают ответ чат-бота; - сравнивают свой список дополнений составляющих ЗОЖ со списком чат-бота (рис. 2); - делают вывод относительно полноты своего списка и совпадений с ответом ИИ	парная
Физкультминутка		
Предлагает выполнить гимнастику для глаз. Организует динамическую паузу	Выполняют гимнастику для глаз. Выполняют круговые вращения головой, руками, туловищем, кистями, предплечьями	групповая
Организует первичный контроль усвоения ЛЕ: раздает карточки с упражнением «Заполни пропуски в тексте о составляющих ЗОЖ» (см. рис. 3). Карточки на одну тему, но с совершенно разными текстами и разного уровня сложности подготовлены заранее при помощи чат-бота. Осуществляет контроль, оказывает помощь в случае необходимости.	- выполняют упражнение «Заполни пропуски в тексте о здоровье»; - меняются карточками и осуществляют взаимоконтроль; - обращаются за помощью к учителю в случае необходимости	индивидуальная
Организует деятельность по активизации грамматического явления: модальных придаточных предложений с союзами с союзами <i>dadurch, dass</i> и <i>indem</i> . Осуществляет контроль и помощь в случае необходимости	Читают высказывания подростков о том, что они делали/делают для сохранения своего здоровья (упр. 3а), подчеркивают придаточные предложения с союзами <i>dadurch, dass</i> и <i>indem</i> , формулируют правило	фронтальная
Организует первичное закрепление грамматического явления и контроль понимания: модальных придаточных предложений с союзами <i>dadurch, dass</i> и <i>indem</i> . Осуществляет контроль и помощь в случае необходимости	Работают в парах, составляя в <i>Word</i> советы для Евы и Йоханнеса по сохранению здоровья, используя словосочетания (упр. 4а) и придаточные предложения с союзами <i>dadurch, dass</i> и <i>indem</i>	парная
V. Практический блок		
Организует иноязычное речевое взаимодействие с чат-ботом , предлагает: - адресовать вопрос чат-боту <i>ChatGPT</i> о советах, как сохранить здоровье; - сравнить свой список советов с советами, сгенерированным чат-ботом; - обсудить в мини-группах сгенерированный список и сравнить со своим; - осуществляет контроль и помощь в случае необходимости	- адресуют в мини-группах вопрос чат-боту <i>ChatGPT</i>: «<i>Schreib 10 Tipps mit Konjunktionen dadurch, dass und indem auf der Niveaustufe B1 zum Thema «Was kann fit und gesund machen?»</i>»; - критически оценивают ответ чат-бота; - сравнивают свой список советов с советами чат-бота (см. рис. 5); - делают вывод относительно полноты своего списка и совпадений с советами ИИ	в мини-группах
Организует в мини-группах разбор, рефлексия и контроль советов чат-бота, самоконтроль усвоения грамматического явления обучающимися: модальных придаточных предложений с союзами <i>dadurch, dass</i> и <i>indem</i> . Осуществляет мониторинг обсуждения обучающимися полученных результатов	Осуществляют рефлексия и контроль правильности составления своих советов при помощи сервиса для проверки и редактирования текстов <i>DeepL Write</i> , скопировав их из <i>Word</i> . Осуществляют рефлексия и контроль советов чат-бота при помощи сервиса для проверки и редактирования текстов <i>DeepL Write</i> : https://www.deepl.com/write (рис. 4)	в мини-группах
Организует деятельность продуктивного характера в устной монологической речи: предлагает поделиться личным опытом на тему того, как обучающиеся сохраняют свое здоровье. Осуществляет устный контроль устной речи обучающихся	- обдумывают свой ответ; - осуществляют устное монологическое высказывание; - слушают одноклассников, задают вопросы; - осуществляют контроль и самоконтроль	индивидуальная

Действия преподавателя	Действия обучающихся	Формы организации учебной деятельности
VI. Оценочный блок		
Благодарит за внимание и работу. Оценивает работу на основе известных критериев	Слушают, задают вопросы, благодарят учителя	фронтальная
VII. Рефлексивный блок		
Организует рефлекссию • степени достижения цели учебного занятия; • эффективности собственной работы; • участия обучающихся в иноязычном речевом взаимодействии с чат-ботом; • сложность и полезность иноязычного речевого взаимодействия с чат-ботом	Осуществляют самооценивание эффективности собственной работы (достижение результата, сложность, полезность, взаимодействие и пр.)	фронтальная
Подведение итогов учебного занятия, инструктаж по выполнению домашнего задания		

Рис. 1

Ответ чат-бота на вопрос «Какие правила кибербезопасности нужно соблюдать при использовании чат-бота ChatGPT?» / «Wie sind die Regeln für die gefahrlose Nutzung von ChatGPT auf der Niveaustufe A2?»

Wie sind die Regeln für die gefahrlose Nutzung von ChatGPT auf der Niveaustufe A2?

Natürlich, hier sind die Regeln für die sichere Nutzung von ChatGPT auf Niveau A2:

1. Sei höflich und respektvoll.

2. Verwende klare und einfache Sprache.

3. Halte Sätze kurz und prägnant.

4. Vermeide Fachbegriffe.

5. Behandle sensible Themen mit Vorsicht.

6. Teile keine persönlichen Informationen.

7. Achte auf korrekte Grammatik und Rechtschreibung.

8. Zeige Geduld bei den Antworten.

9. Nutze ChatGPT verantwortungsvoll.

10. Beaufsichtige die Nutzung durch Kinder und Jugendliche.

Рис. 2

Ответ чат-бота ChatGPT на задание «Составь список факторов, которые помогут сохранить здоровье, на уровне B1» / «Erstelle eine Liste aus den Faktoren, die fit und gesund halten, auf der Niveaustufe B1»

Erstelle eine kurze Liste aus den Faktoren, die fit und gesund halten, auf der Niveaustufe B1

Sicher, hier ist eine kurze Liste von Faktoren, die dazu beitragen, fit und gesund zu bleiben, auf Niveau B1:

1. Sport treiben: Bewege dich regelmäßig und mache Sport.

2. Gesund essen: Achte auf eine ausgewogene Ernährung.

3. Genug schlafen: Sorge für ausreichenden Schlaf.

4. Stress bewältigen: Finde Wege, mit Stress umzugehen.

5. Kein Rauchen und wenig Alkohol: Meide das Rauchen und trinke Alkohol in Maßen.

6. Arztbesuche: Gehe regelmäßig zum Arzt.

7. Hygiene: Achte auf Sauberkeit und Hygiene.

8. Soziale Kontakte pflegen: Halte soziale Beziehungen aufrecht.

9. Pausen machen: Plane regelmäßige Pausen.

10. Genug Wasser trinken: Achte darauf, ausreichend Wasser zu trinken.

Diese Punkte können dir helfen, gesund und fit zu bleiben.

Рис. 3

Сгенерированные чат-ботом ChatGPT тексты с пропусками ЛЕ по теме «Составляющие ЗОЖ»

Selbstverständlich, hier ist die Definition von Gesundheit als Lückentext mit 4 Lücken, und die fehlenden Wörter werden unter dem Text angezeigt:

**Gesundheit ist ein Zustand des körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen. Dies ist die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Das bedeutet, dass Gesundheit mehr ist als die bloße Abwesenheit von (1) oder (2). Sie umfasst sowohl das physische als auch das psychische Wohlbefinden und berücksichtigt auch soziale (3), wie die Fähigkeit, produktive Beziehungen zu pflegen und effektiv in der (4) zu funktionieren.

Hier sind die fehlenden Wörter:

1. Krankheiten

2. Beschwerden

3. Aspekte

4. Gemeinschaft

Selbstverständlich, hier ist die Definition von Gesundheit als Lückentext mit 5 Lücken, und die fehlenden Wörter werden unter dem Text angezeigt:

**Gesundheit ist ein umfassendes Konzept, das Ernährung, Bewegung, Entspannung und soziales Wohlbefinden umfasst. Eine ausgewogene (1) mit viel Obst und Gemüse ist wichtig. Regelmäßige (2) stärkt die körperliche Fitness. (3) wie Meditation sind hilfreich, ebenso wie soziale (4). Insgesamt ist Gesundheit ein ganzheitliches Ziel für ein erfülltes (5).

Hier sind die fehlenden Wörter:

1. Ernährung

2. Bewegung

3. Entspannungstechniken

4. Interaktion

5. Leben

51

Рис. 4

Проверка и редактирование советов чат-бота ChatGPT при помощи сервиса DeepL Write

Write ▾

perminowa_gv@mail.ru ▾

✕

Um fit und gesund zu bleiben, gibt es viele Maßnahmen, die Sie ergreifen können. Hier sind 10 Tipps, die Ihnen dabei helfen können:

Sie können fit bleiben, indem Sie regelmäßig Sport treiben und körperlich aktiv sind.

Eine ausgewogene Ernährung trägt zur Gesundheit bei, indem Sie vielfältige Lebensmittel in Ihre Mahlzeiten einbeziehen.

Trinken Sie ausreichend Wasser, dadurch, dass Sie Ihren Flüssigkeitsbedarf decken.

Schlaf ist wichtig für die Regeneration. Achten Sie darauf, ausreichend Schlaf zu bekommen, indem Sie eine regelmäßige Schlafenszeit einhalten.

Reduzieren Sie Stress, indem Sie Entspannungstechniken wie Meditation oder Atemübungen praktizieren.

Ihre Gesundheit wird verbessert, indem Sie auf das Rauchen verzichten und Alkoholkonsum begrenzen.

Achten Sie auf regelmäßige Gesundheitschecks, dadurch, dass Sie Ihren Arzt konsultieren und Präventivuntersuchungen durchführen.

Halten Sie Ihr Gewicht in einem gesunden Bereich, indem Sie

Um ~~fit~~ → gesund und ~~gesund~~ → fit zu bleiben, gibt es viele Maßnahmen, die Sie ergreifen können. Hier sind 10 Tipps, die ~~Ihnen dabei~~ helfen können:

bleiben Sie ~~können~~ fit ~~bleiben~~, indem Sie regelmäßig Sport treiben und körperlich aktiv sind.

Eine ausgewogene Ernährung trägt zur Gesundheit bei, indem Sie ~~vielfältige~~ → verschiedene Lebensmittel in Ihre Mahlzeiten einbeziehen.

Trinken Sie ~~ausreichend~~ → genug Wasser, ~~dadurch, dass Sie~~ → um Ihren Flüssigkeitsbedarf zu decken.

Schlaf ist wichtig für die Regeneration. Achten Sie darauf, ~~ausreichend~~ → genug Schlaf zu bekommen, indem Sie ~~eine regelmäßige Schlafenszeit einhalten~~ → regelmäßig zur selben Zeit ins Bett gehen.

~~Reduzieren~~ → Verringern Sie Stress, indem Sie Entspannungstechniken wie Meditation oder Atemübungen ~~praktizieren~~ → verwenden.

Ihre Gesundheit wird ~~verbessert~~ → besser, ~~indem~~ → wenn Sie auf das Rauchen verzichten und ~~den~~ Alkoholkonsum ~~begrenzen~~ → einschränken.

Рис. 5

Сгенерированные чат-ботом ChatGPT советы по сохранению здоровья

Um fit und gesund zu bleiben, gibt es viele Maßnahmen, die Sie ergreifen können. Hier sind 10 Tipps, die Ihnen dabei helfen können:

1. Sie können fit bleiben, **indem** Sie regelmäßig Sport treiben und körperlich aktiv sind.
2. Eine ausgewogene Ernährung trägt zur Gesundheit bei, **indem** Sie vielfältige Lebensmittel in Ihre Mahlzeiten einbeziehen.
3. Trinken Sie ausreichend Wasser, **dadurch, dass** Sie Ihren Flüssigkeitsbedarf decken.
4. Schlaf ist wichtig für die Regeneration. Achten Sie darauf, ausreichend Schlaf zu bekommen, **indem** Sie eine regelmäßige Schlafenszeit einhalten.
5. Reduzieren Sie Stress, **indem** Sie Entspannungstechniken wie Meditation oder Atemübungen praktizieren.
6. Ihre Gesundheit wird verbessert, **indem** Sie auf das Rauchen verzichten und Alkoholkonsum begrenzen.
7. Achten Sie auf regelmäßige Gesundheitschecks, **dadurch, dass** Sie Ihren Arzt konsultieren und Präventivuntersuchungen durchführen.
8. Halten Sie Ihr Gewicht in einem gesunden Bereich, **indem** Sie auf eine ausgewogene Ernährung achten und Sport treiben.
9. Pflegen Sie soziale Kontakte, **dadurch, dass** Sie Zeit mit Freunden und Familie verbringen, um Ihr soziales Wohlbefinden zu fördern.
10. Informieren Sie sich über Gesundheitsthemen, **dadurch, dass** Sie Bücher lesen, Workshops besuchen oder Online-Ressourcen nutzen.

Diese Maßnahmen können dazu beitragen, dass Sie fit und gesund bleiben.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что разработанная профессором П.В. Сысоевым и научным сотрудником Е.М. Филатовым методика развития умений иноязычного речевого взаимодействия на основе чат-бота прошла, на наш взгляд, успешную апробацию на практике. Этапы организации иноязычного речевого взаимодействия обучающихся с чат-ботом совпадают с блоками современного учебного занятия (организационный, целеполагание, мотивационный, информационный, практический, оценивающий, рефлексивный). Однако мы взяли на себя смелость перенести этапы 2 и 3 в их авторской редакции в организационный блок учебного занятия, а в блоке «Целеполагание» заострили внимание на формулировании в диалоге с учителем цели учебного занятия.

Анализируя наш опыт применения чат-бота *ChatGPT* на учебном занятии

по немецкому языку, следует отметить значительный интерес со стороны обучающихся к иноязычному речевому взаимодействию с чат-ботом и большую вовлеченность каждого в достижение общей цели учебного занятия; удивление от того, что на один и тот же вопрос чат-бот всегда дает уникальные ответы, и единство во мнении о необходимости продолжить аудиторную работу над языком с применением чат-бота.

Безусловно, в своей статье и на учебном занятии мы не раскрыли весь лингводидактический потенциал применения чат-ботов, но это и не было нашей целью. Интеграция алгоритма работы с инновационной диалоговой обучающей программой *ChatGPT* в традиционную систему обучения иностранному языку позволила не только повысить мотивацию и интерес обучающихся к изучению немецкого языка как второго иностранного, но и, безусловно, способствовать достижению поставленной учебной цели.

Рефлексия в мини-группах по поводу советов чат-бота, содержащих модальные придаточные предложения с союзами *dadurch*, *dass* и *indem*, их разбор на наличие ошибок правописания, пунктуации, синтаксиса и грамматики при помощи сервиса *DeepL Write*, в силу своей трудоемкости, были ограничены тремя первыми предложениями. Разбор полного текста, как мы считаем, будет более полезен для обучающихся, изучающих немецкий как первый иностранный язык. В нашем случае было гораздо важнее показать обучающимся, что тексты, сгенерированные чат-ботом *ChatGPT*, подлежат критическому осмыслению и проверке.

На наш взгляд, одним из ключевых преимуществ обучения с использованием искусственного интеллекта является возможность персонализации обучения; это позволит преподавателям обеспечивать вариативность учебного содержания за счет создания уникального учебного содержания и упражнений, исходя из уровня языковой подготовки и сохраняя при этом единство образовательного пространства.

К минусам можно отнести тот факт, что чат-бот не всегда верно понимает вопросы с первого раза, что требует неоднократной переформулировки и, как следствие, снижает плотность урока. Затруднения во взаимодействии также вызывали случаи, когда чат-бот не воспринимал уточняющий вопрос как продолжение диалога. Именно поэтому мы рекомендуем предварительно составить «правильные» вопросы для учебного занятия. Предварительная подготовка нужна также для подготовки карточек с упражнениями на закрепление ЛЕ и грамматики.

В перспективе мы планируем продолжить работу по интеграции чат-бота *ChatGPT* в процесс обучения немецкому языку как второму иностранному и организации иноязычного речевого взаимодействия обучающихся с чат-ботом в рамках изучения других тем и направлений, а именно – при подготовке обучающихся к участию во всероссийской олимпиаде школьников по немецкому языку, поскольку по запросу чат-бот может не только сгенерировать тексты на заданную тему с пропусками для тренировки лексико-грамматических навыков, но и предложить бесконечное множество вариантов начала историй для их последующего продолжения в рамках подготовки к заданию по письму, а также стать помощником в составлении аргументов «за» и «против» в рамках подготовки к ток-шоу.

1. **Авраменко А. П.** Технологии распознавания речи искусственным интеллектом для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ / А. П. Авраменко, А. А. Тарасов // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 60–67.
2. **Коган М. С.** О возможном использовании нейросети ChatGPT в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 31–38.
3. **Немецкий язык. Второй иностранный язык. 10 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций, базов. и углубл. уровни** / М. М. Аверин, М. А. Лытаева. – М.: Просвещение, 2018. – 76 с.: ил. – (Горизонты).



Литература

4. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 13.10.2023).
5. **Сысоев П. В.** Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат-боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов, Д. О. Сорокин // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 45–54.
6. **Сысоев П. В.** Искусственный интеллект: новые возможности и новые вызовы / П. В. Сысоев, И. П. Твердохлебова // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 2–5.
7. **Сысоев П. В.** Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6–16.
8. **Харламенко И. В.** Чат-боты в обучении английскому языку // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 55–59.



**Сведения
об авторе**

Перминова Галина Валерьевна, преподаватель отдельной дисциплины (иностранный язык), ФГКОУ «Московский кадетский корпус "Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации"»
E-mail: perminowa_gv@mail.ru

МНЕМОНИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В ШКОЛЕ



Аннотация

В статье представлено описание mnemonic техник, способствующих успешному формированию грамматического навыка и разработанных на основе грамматического материала немецкого языка как второго иностранного на базе английского языка. Грамматические единицы немецкого языка, изучаемые в 5 классе общеобразовательной школы, представлены в наиболее запоминающейся для обучающихся форме с использованием той или иной mnemonic техники.



Abstract

MNEMONIC TECHNIQUES IN TEACHING GRAMMAR OF GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

This article describes mnemonic techniques that contribute to a successful formation of grammatical skill. Mnemonic techniques are developed on the basis of grammatical material of German as a second foreign language based on English. Grammatical units of the German language studied in the 5th grade of the school are presented in the most memorable form for students using one or another mnemonic technique.



Ключевые слова

методика, немецкий язык как второй иностранный, английский язык как первый иностранный, преподавание в школе, mnemonic техники, грамматика



Keywords

methodology, German as a second foreign language, English as the first foreign language, teaching at school, mnemonic techniques, grammar

Изменения, происходящие в мире, делают поликультурность и полилингвальность важнейшими факторами современного образования. Изучение второго и последующих иностранных языков обретает все большую актуальность в связи с необходимостью формирования новых социальных, экономических и политических контактов. Однако вопрос введения второго иностранного языка в образовательное пространство школы остается проблемным.

Согласно ФГОС основного общего образования (утвержден Министерством образования и науки Российской Федерации 17.12.2010 г.) в новейшей редакции [2; 7], второй иностранный язык в школе является обязательным в рамках предметной области «Иностранный язык». Однако при внедрении данной дисциплины на практике был выявлен ряд трудностей: проблема нехватки квалифицированных кадров для реализации обучения второму

иностранному языку; низкая мотивация сотрудников, затрудняющая достижение образовательных целей; нежелание обучающихся тратить силы и время на еще один учебный предмет; непонимание родителями обучающихся цели внедрения второго иностранного языка (многие из них трактовали это как значительную дополнительную нагрузку). Вышеперечисленные трудности не были преодолены, и в большинстве школ второй иностранный язык стал факультативным предметом, на наличие или отсутствие которого в учебном плане могут влиять все заинтересованные субъекты: администрация образовательного учреждения, школьники и их представители. Желание каждой из сторон учитывается, и на его основании принимается решение о внедрении или невнедрении второго иностранного языка в том или ином классе или параллели. Для реализации дисциплины у конкретного учреждения должна быть сформирована соответствующая материально-техническая и финансовая база, без которой (или при недостаточном развитии которой) вопрос о внедрении второго иностранного языка не будет подниматься.

Важным аспектом становится и выбор второго иностранного языка для изучения в школе. Традиционно английский язык преподается как первый иностранный, а в паре с ним, в зависимости от учебного учреждения, школьники могут изучать испанский, итальянский, французский или немецкий языки. Последний в этом списке составляет идеальную комбинацию с английским языком по причине схожести грамматического и лексического строя, связанной с принадлежностью обоих языков к германской языковой группе [6, с. 158]. Однако современная политическая ситуация диктует иные условия: на передний план выходят восточные языки, в первую очередь – китайский, что обосновано смещением центров мирового развития (в том числе и лингвистического) с Запада на Восток.

Необходимо отметить, что переход на другую языковую парадигму не может быть быстрым, а внедрение восточных языков в область современного лингвообразования не отрицает изучения европейских языков. Сформированная в нашей стране за многие десятилетия методика преподавания конкретных языковых пар не должна быть утеряна или проигнорирована по причине смещения приоритетов. Необходимо осознавать, что смысл изучения иностранных языков – не только в овладении ими: это еще и способ достижения определенных развивающих, воспитательных и общеобразовательных целей. Несомненно, наиболее эффективный способ достижения вышеуказанных целей – работа по проверенным, многократно апробированным методикам. Так, предсказуемость результата делает изучение немецкого языка на базе английского одним из самых желанных для обучающихся.

Следует отметить, что, несмотря на схожесть грамматической базы, между грамматическими единицами немецкого и английского языков есть и значимые различия. Главным образом сложности появляются на первом году изучения второго иностранного языка [4]. Чаще всего обучение немецкому языку как второму иностранному начинается в пятом классе и продолжается на протяжении всей средней и часто старшей школы. К моменту начала погружения в новый лингвистический мир относятся такие грамматические темы, как:

- отделяемые приставки, которых не существует в материале английского языка (только послелого, которые являются другим грамматическим явлением);

- предлоги, употребляемые только с *Dativ* или только с *Akkusativ* и сложные по причине отсутствия падежей в первом иностранном языке;
- группы глаголов, образующих сложное прошедшее время *Perfekt* со вспомогательными глаголами *sein* и *haben*.

Школьники уже знакомы с принципом употребления вспомогательного глагола в одном времени, однако эта привычная особенность иностранного языка теперь не является абсолютным правилом. К грамматическим единицам, изучаемым в рамках первого года обучения второму иностранному языку, относятся глаголы, корневая гласная которых меняется при спряжении. Для английского языка также свойственно подобное изменение окончаний глаголов, однако только при смене грамматического времени. В английском языке нет и особого спряжения модальных глаголов, составных глагольных сказуемых с переносом одной из частей в конец предложения и вопросов, соответствующих определенным падежам.

Все вышеуказанные проблемные аспекты грамматики немецкого языка для большей целесообразности изучения требуется подчеркнуть как можно ярче [3]. Под яркостью подразумевается представление грамматической единицы таким способом, чтобы школьники могли запомнить ее максимально эффективно за наименьший промежуток времени. Именно здесь на помощь приходят мнемотехники. **Мнемонические техники** – искусство совершенствования памяти, облегчения запоминания за счет известных вспомогательных представлений. Как правило, для слова, которое необходимо запомнить, подбирается ассоциация (обычно по механической схеме), в результате чего и наступает запоминание [8]. Мы предлагаем вашему вниманию ряд мнемонических приемов, которые сами по себе или в определенных комбинациях улучшают запоминание обучающимися языкового материала.

Рис. 1

Красочность и образность

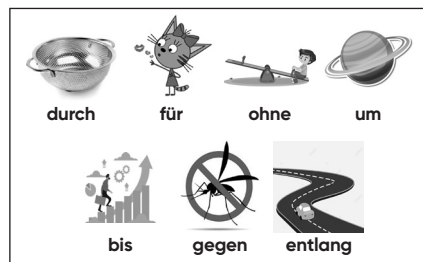


Рис. 2

Ассоциации

Как следует из определения, в первую очередь мнемотехники требуют **красочности и образности**. Это основной, но, в то же время, самый простой мнемотехнический прием. Так, для запоминания предлогов, употребляющихся с существительными в винительном падеже (*Akkusativ*), можно использовать изображения, демонстрирующие их базовое значение. На рис. 1 проиллюстрированы предлоги *durch* («сквозь»), *für* («для»), *ohne* («без»), *um* («вокруг»), *bis* («до»), *gegen* («против»), *entlang* («вдоль»).

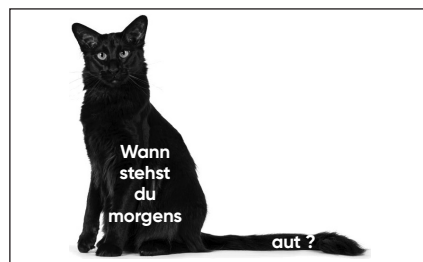
Ассоциации – следующая мнемоническая техника, которую можно успешно использовать на уроках иностранного языка (см. рис. 2). Для обучающихся, уже имеющих представление об английском языке, непривычно встречаться с рамочной конструкцией и фиксированным порядком слов. Однако в немецком языке каждая часть речи должна находиться строго на своем месте в предложении, особенно это касается составного глагольного сказуемого. Две половины одного яблока должны быть собраны вместе, напоминая школьникам о том, что вторую часть глагольного сказуемого терять нельзя.

Похожая техника может быть использована и для того, чтобы не забывать об отделяемых приставках. Так,



Рис. 3

Сравнение



на рис. 3 глагол представлен в образе черного кота: часть его тела скрыта внутри предложения, а хвост символизирует приставку, без которой это предложение не может быть закончено. *Сравнение* должно помочь детям не только успешно справиться с изучением той или иной грамматической темы, но и сохранить их интерес к изучению иностранных языков в будущем.

Отдельное место в системе mnemonic приемов занимают *рифмовки* – короткие стихотворения, помогающие запомнить ряд не поддающихся логике элементов. В ходе написания данной работы нами был создан ряд рифмованных фрагментов (см. табл. 1) по таким темам как:

- глаголы с изменяющейся корневой гласной (слева снизу);
- глаголы с *sein* (справа сверху);
- окончания обычных и модальных глаголов (слева сверху);
- предлоги, употребляющиеся только с дательным падежом (справа снизу).

Табл. 1
Рифмовки

<i>fahren, wandern, reisen, gehen, sein, können, bleiben, aufstehen</i> – Все эти глаголы с <i>sein</i> . Их хорошо запоминай!	<i>anfangen, schlafen, lesen, essen, sein, fernsehen, fahren, fressen</i> в корне гласную меняют или <i>Umlaut</i> добавляют
Нет с глаголами проблем <i>e, st, t, en, t, en.</i> Но есть модальные глаголы: <i>mögen, müssen, wollen, können.</i> <i>Können Umlaut</i> потерял – <i>Ich kann, du kannst, er kann, sie kann.</i> И вернулся к прежней форме – <i>Ihr könnt, wir, ihr, Sie, sie können.</i>	<i>Von den Freunden aus Wien Mit Mühe fahren nach Berlin Zum ersten Mal seit vielen Tagen Dem Dyskomfort entgegen schlafen Natürlich außer dem Fahrer Wir saßen einander gegenüber Bei gutem Wetter ruhig fahren</i>

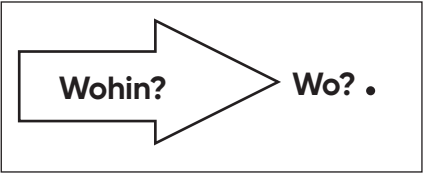
Рис. 4
Яркие образные фразы



Широко известно, что запоминание рифмованных произведений происходит быстрее и эффективнее, чем тех, что написаны в прозе, и – тем более – той информации, которая, на первый взгляд, не воспринимается совсем.

Также хотелось бы отметить прием заучивания *ярких образных фраз*, способствующих запоминанию, к примеру, отдельных элементов слов (см. рис. 4). Фраза «Не стирает енота енот» поначалу кажется абсурдной, но за счет своей уникальности надолго остается в памяти. Она должна помочь обучающимся в запоминании окончаний глаголов немецкого языка.

Рис. 5
Смешение приемов



Основные mnemonic техники немногочисленны, но, соединяясь, они могут стать творческой базой для учителя при подготовке к урокам иностранного языка. В данном случае использованы и сравнение, и образность (см. рис. 5). Вопрос к винительному падежу («Куда?») коррелирует со стрелкой – символом направления движения, а вопрос к дательному падежу («Где?») соотносится с точкой, обозначающей статичность действия. Вопрос расположен где? Там, где поставлена точка.

Отдельное внимание хотелось бы уделить основным *принципам*, в соответствии с которыми были разработаны вышеуказанные мнемотехники.

Так, **первый принцип – это краткость**. Объемные стихотворения не запоминаются обучающимся и, соответственно, не имеют достаточного эффекта при применении на практике. Краткость нужна и при использовании

картинок: здесь речь идет о минимализме. На изображении должен быть один основной объект, чтобы внимание обучающегося не рассеивалось, а в сознании успешно формировался образ, способствующий усвоению той или иной грамматической единицы.

Следующий принцип – это доступность. Конечно, каждая мнемотехника основана на грамматическом материале, соответствующем определенному уровню изучения языка. Однако следует обращать особое внимание на различия в восприятии единиц языка разными группами обучающихся и ориентироваться на более слабых учеников: мнемотехники должны быть понятны и интересны каждому представителю группы.

Третий принцип, логически вытекающий из предыдущего, – *привлекательность* как в оформлении, так и в подаче материала. Оформление не должно быть слишком ярким, должно привлекать внимание одним-двумя главными акцентами; обучающиеся должны сразу понимать, какой грамматической единице посвящена та или иная иллюстрация. подача материала должны быть интересной, привлекать своей неоднозначностью или основываться на ассоциациях, соответствующих возрастному и культурному развитию обучающихся.

Четвертый принцип – простота. Так, обучающиеся должны сразу понимать, о чем идет речь. Если возникают ситуации многозначности или ученик не может понять и запомнить то, что изображено или написано, данный принцип нарушается.

Пятый принцип, касающийся мнемотехник, связанных с запоминанием фрагментов текста, – это *самостоятельность конструктивных элементов*. Каждое двустилишное или четверостишие, направленное на фиксацию в памяти той или иной грамматической единицы, должно быть в меру обособленным: чтобы вспомнить отдельный глагол из рифмовки, обучающийся не должен восстанавливать в сознании весь текст стихотворения.

Таким образом, при соблюдении всех принципов, указанных выше, использование мнемотехник может стать отличным подспорьем на уроках немецкого языка как второго иностранного [5, с. 671]. Данная методика помогает на начальных этапах обучения за счет своей простоты, красочности и наглядности. Применение мнемотехник рекомендуется также в гетерогенных группах, как то: школьный класс, языковая группа, группа для факультативных занятий, языковой клуб [1].



Литература

1. Глумова Е. П. Методическая типология грамматического материала немецкого языка как второго иностранного на базе английского / Е. П. Глумова, В. А. Сухарева // Развитие образования. – 2020. – № 3 (9). – С. 36–39. – DOI 10.31483/r-75824. – EDN VCANUT.
2. Письмо Министерства просвещения РФ от 31 августа 2021 г. № 03–1420 «Об изучении учебного предмета “Второй иностранный язык”». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402734040/> (дата обращения: 12.09.2023).
3. Трубицина О. И. Формирование грамматических навыков на уроке немецкого языка посредством песенных материалов / О. И. Трубицина, Е. Г. Кобзарь // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 40–46. – EDN QXUCKD.
4. Чернышева Л. А. Обучение немецкому языку как иностранному после английского в русскоязычном контексте // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 4 (60). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-nemetskomu-yazyku-kak-inostrannomu-posle-angliyskogo-v-russkoyazychnom-kontekste> (дата обращения: 07.08.2023).

5. **Glumova E. P.** Formation of a metalinguistic grammatical skill in teaching a second foreign language / E. P. Glumova, V. A. Sukhareva, T. S. Malysheva // Freedom and Responsibility in Pivotal Times: Proceedings of International Forum 'Freedom and responsibility in pivotal times' (FaR 2021), Linguistics University of Nizhny Novgorod, 19–23 апреля 2021 года. Vol. 125. – Future Academy: Future Academy, 2021. – P. 669–674. – DOI 10.15405/epsbs. 2022.03.80. – EDN DKOSOG.
6. **Hufeisen B.** Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. – Frankfurt am Main: Lang, 1991. – 208 S. – URL: <https://www.dafdigital.de/ce/britta-hufeisen-englisch-als-erste-und-deutsch-als-zweite-fremdsprache-empirische-untersuchungen-zur-fremdsprachlichen-interaktion/detail.html> (дата обращения: 12.09.2023).
7. ФГОС основного общего образования. – URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 12.09.2023).
8. Философский энциклопедический словарь. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2732/%D0%9C%D0%9D%D0%95%D0%9C%D0%9E%D0%A2%D0%95%D0%A5%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%90 (дата обращения: 12.09.2023).



**Сведения
об авторах**

Глумова Елена Петровна, канд. пед. наук, доцент, начальник НИЛ инновационной лингводидактики Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.
E-mail: glumova@lunn.ru

Аристархова Валерия Александровна, аспирант третьего курса высшей школы лингвистики, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.
E-mail: valera.suhareva@yandex.ru

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УНИВЕРСИТЕТЕ



Аннотация

Неотъемлемой составляющей деятельности преподавателя университета является разработка комплекса условий и средств развития универсальных компетенций студентов. Автор статьи анализирует возможности достижения указанной цели по курсу «Практика устной и письменной речи (иностраннй язык)» по направлению подготовки «Педагогическое образование» у студентов продвинутого уровня владения иностранным языком. В статье обосновывается необходимость взаимосвязанного развития универсальных и предметной компетенций для качественного овладения иностранным языком. Автор определяет принципы и приемы, обеспечивающие получение интегрированных образовательных результатов у студентов продвинутого уровня владения предметом.



Abstract

UNIVERSAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

An indispensable part of university foreign language education is key competence development by means of relevant educational tools. The article highlights possibilities of reaching this goal at the advanced level of university foreign language education in the course 'Conversation and Writing Practices' intended for future teachers. The author claims that the interconnected enhancement of key and foreign language communicative competences promotes quality learning outcomes. Special emphasis is placed on the description of relevant principles and techniques which allow to achieve cumulative outcomes of the advanced course.



Ключевые слова

универсальные компетенции, обучение иностранным языкам, продвинутый уровень, условия получения интегрированных результатов



Key words

key competences, foreign language education, advanced level, conditions for achieving cumulative outcomes

Университетский курс «Практика устной и письменной речи» является важной составляющей профессиональной подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»). В течение пяти лет должны быть достигнуты множественные цели: предметные, связанные с овладением иностранным языком (ИЯ) на продвинутом уровне иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК), в том числе и для применения его как инструмента будущей профессиональной деятельности; профессиональные, предполагающие овладение студентами

компетенциями, необходимыми в деятельности учителя ИЯ; развивающие, которые подразумевают овладение студентами универсальными компетенциями (УК), служащими ядром любой деятельности; воспитательные, направленные на становление позитивных ценностей личности и ее качеств. Цель статьи – проанализировать особенности развития УК в курсе «Практика устной и письменной речи» на продвинутом уровне и наметить ряд условий для интегрированного достижения данных целей.

Что понимается под «универсальными компетенциями»? Под *универсальными компетенциями* мы будем понимать *способность и готовность субъекта качественно выполнять комплекс универсальных действий, входящих в состав любой предметной деятельности*. В педагогической литературе имеется широкий спектр терминов для обозначения способности применять универсальные действия: «навыки XXI века», «мягкие навыки», «ключевые компетенции», «универсальные компетентности» и т. п. В англоязычных источниках используются термины *soft / generic skills, key competences*. Мы используем термин «универсальные компетенции», ориентируясь на ФГОС 3++.

Включение УК в цели ФГОС для университетов обеспечивает преемственность разных уровней образования в РФ. В ФГОС основного общего образования РФ применяется термин «универсальные учебные действия» (УУД). Выпускники школы должны овладеть *регулятивными* (общее управление деятельностью); *познавательными* (работа с информацией, ее логический анализ) и *коммуникативными действиями* (устное и письменное взаимодействие с другими людьми). Это позволит им качественно выполнять в первую очередь задания в рамках учебной деятельности, хотя выделенные УУД относятся к фундаментальным, «ядерным», обеспечивающим освоение любой деятельности. Учитывая положения теории деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя), мы рассматриваем владение этими действиями как *универсальные умения*. Полагаем, что термин *soft skills* в свое время был неточно переведен на русский язык как «мягкие навыки», вызывая путаницу понятий «навык» (автоматизированное владение операциями) и «умение» (владение действиями). В литературе до сих пор встречается смешение данных терминов как в контексте конкретных предметных деятельностей, так и при описании их универсальной составляющей. В отличие от умений, целостное понятие «универсальные компетенции» (УК) предполагает качественное, интегрированное *владение субъектом набором универсальных действий* (уровень умения), необходимых *операций* (уровень навыка) и *знаний*, готовность проявлять инициативу, творчество, автономию за ход и результаты выполняемой *деятельности*, причем не только учебной. Поскольку УК имеют широкую сферу функционирования, образуя метапредметное ядро личностного опыта, качественное овладение универсальными действиями, операциями и становление необходимых личностных качеств обеспечивает способность субъекта эффективно решать различные проблемы. Под *качественным овладением* УК мы имеем в виду придание обобщенным механизмам выполнения действий и операций гибкости, способность к переносу в разные виды деятельности, адекватную применимость на любом предметном содержании в самых разных условиях за счет комбинации универсальных и предметных действий и операций в контексте целостной конкретной деятельности. Таким образом, высокий уровень УК значим и для профессиональной сферы, и для любой другой деятельности, например, непрерывного образования. Отметим также, что владение ИКТ является неотъемлемым умением современного человека, сопровождая коммуникацию и сотрудничество, размышления и креативные процессы. Соответственно, применение ИКТ и искусственного интеллекта можно рассматривать как *вариант условий*, в которых человек/

субъект актуализирует свои предметные и универсальные компетентности, что требует специального обучения.

Как классифицируются УК? Виды УК предлагаются или списком, который может включать до сорока тысяч наименований, или объединяются в группы по ведущей функции. И.А. Зимняя выделяет УК, относящиеся: «к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности»; «к взаимодействию человека с другими людьми»; «к деятельности человека» в ее различных типах и формах [5, с. 23]. Схожая классификация предлагается и авторами более позднего исследования, которые выделяют компетентность познания («мышления, т.е. использование навыков мышления для решения интеллектуальных задач»); компетентность взаимодействия с другими людьми; компетентность взаимодействия с собой (управление собой) [9, с. 19]. Частотной классификацией в ряде работ является объединение универсальных умений в группы, связанные с проявлением креативности, коммуникацией, коллаборацией и критическим мышлением (*the four C's of the 21st century skills*) [11].

В ФГОС 3++ задан список целевых УК, которые важны в любой сфере жизни для решения проблем любой сложности, приобретая, однако, различные особенности в конкретных деятельности в разных культурных контекстах и обстоятельствах [13, с. 966]. В иноязычном образовании практически все УК в разной мере связаны с применением языковых средств в действиях внутренней и внешней речи (рецепции и продукции).

Почему овладение УК значимо для качественного овладения и владения ИЯ? Исследователи доказывают возможность и значимость образования для становления УК студентов и их личностных качеств, что реализуется при взаимосвязанном развитии УК и предметных компетенций. В методике вузовского обучения ИЯ уже давно исследовалось развитие конкретных УК на материале предмета. В последние годы в фокусе внимания методистов находится вопрос об усилении интеллектуально ориентированной направленности иноязычного образования и развитии интеллектуальной культуры студентов [3; 6].

Б. Шульц [21] выявил, что наиболее слабыми аспектами у выпускников являются владение коммуникативными действиями и умениями работы в команде. Наши наблюдения показали, что студенты языковых профилей, демонстрируя продвинутый уровень владения ИЯ при тестировании, испытывают затруднения при решении сложных задач. Продуцируемые ими тексты, соответствуя нормам ИЯ, могут быть слабо аргументированными и содержательно примитивными. В этом как раз и проявляется недостаточное владение обучающимися УК [2]. Очевидно, что при усложнении задач не происходит автоматического переноса универсальных действий, которыми должны владеть студенты на родном языке, будучи выпускниками школы, в иноязычную деятельность, что отражается на качестве ее результатов. Высказывается точка зрения, что в иноязычном образовании не уделяется должного внимания становлению УК [22, с. 22], хотя при овладении ИЯ имеются наиболее благоприятные условия для их развития [23, с. 223].

Рассмотрим некоторые положения относительно развития УК в иноязычном образовании в университете на продвинутом уровне.

Многие исследователи убеждены, что становление УК невозможно отдельно от предметного содержания: все универсальные действия актуализируются

применительно к определенному предмету деятельности. УК функционируют *в тесной связи с предметными*, на конкретном предметном содержании, поскольку «метапредметность не может быть оторвана от предметности» [8]. УК «пересекаются и переплетаются при решении конкретной задачи» [9, с.37], адаптируясь субъектом к условиям выполняемой предметной деятельности. «В основе любой компетенции лежат универсальные способы деятельности по саморегуляции, самоуправлению, самооценке» [4, с. 103]. Интернациональная команда исследователей иноязычного образования отмечает, что в любой коммуникативной ситуации УК всегда комбинируются с ИКК и соответствующими стратегиями [12, с. 29]. Соответственно, оптимальное овладение и владение именно УК способствует повышению качества учения и его результатов в любой образовательной области, равно как и качества любой деятельности. Взаимосвязанное развитие УК и ИКК рассматривается как важное условие иноязычного образования. В.В. Сафонова утверждает, что коммуникативные способности «формируются во взаимодействии с когнитивным и аффективным (эмоциональным) развитием личности индивида» [7, с. 78]. В иноязычном образовании объектом овладения выступает иноязычная речевая деятельность, неразрывно связанная с мыслительными, эмоциональными, регулятивными аспектами личности (И.А. Зимняя). Учитывая специфику объекта, понятна важность множества универсальных действий как для овладения, так и для реализации иноязычной речевой деятельности. В недавно проведенных экспериментальных исследованиях доказано, что качество результатов иноязычного образования, в частности — овладение чтением и письмом, существенно повышается за счет включения в образовательный процесс метакогнитивных стратегий [25]. Еще одно подтверждение тесной взаимосвязи действий связано с тем, что реализация социокультурных задач иноязычного образования предполагает глубокое осознание студентами особенностей как другой культуры, так и родной, влияя на их самосознание и самоидентификацию [15, с. 22].

ИКК можно рассматривать как вариант универсальной коммуникативной компетенции, базирующейся на синтезированном использовании универсальных коммуникативных и иноязычных речевых действий. Поскольку язык является средством многих видов деятельности, собственно речевые действия входят в состав не только коммуникативной, но и других ее видов (учебной, познавательной, профессиональной, проектной и т.д.). Следовательно, в контексте иноязычного образования базовой УК для всех остальных является коммуникативная, поэтому вовлеченность обучающихся в коммуникативное взаимодействие как важное условие овладения ИЯ неизбежно влечет за собой совершенствование коммуникативных и других универсальных действий. Доказано, например, что, поскольку работа в группах способствует лучшему пониманию понятий, следует вывести процессы размышлений и аргументации во внешний план, вербализируя свои идеи при говорении, объясняя и обсуждая их смыслы с другими [14]. Коммуникация и сотрудничество выступают, следовательно, условиями более глубокого понимания проблем и поиска их качественных решений [16; 20], положительно воздействуя на другие УК.

Мы также исследовали возможность и необходимость взаимосвязанного развития ИКК и УК применительно к условиям старшей школы [1] и вуза [10]. Экспериментально было доказано, что у обучающихся затруднен перенос универсальных умений из общения на родном языке в общение на ИЯ. Поэтому повышение качества универсальных умений должно

осуществляться на базе становления предметной компетенции – ИКК, которая, в свою очередь, совершенствуется благодаря повышению качества выполнения различных универсальных действий. Это предполагает не только расширение тематики общения на ИЯ и набора языковых средств, которыми владеют обучающиеся, но и усложнение содержания речи, функций использования ИЯ и речемыслительных задач при включении обучающихся в различные виды деятельности. Каждый из этих видов требует взаимосвязанного использования и универсальных, и иноязычных речевых действий. Недостаточный уровень развития одних в то же время может влечь за собой снижение качеств других. При этом имеет место взаимное положительное влияние УК и ИКК. Очевидна возможность и значимость взаимосвязанного развития и функционирования УК и предметных компетенций как интегрированных способностей целостной личности.

Таким образом, УК выявляются в конкретных ситуациях и видах деятельности *при выполнении универсальных действий в совокупности с предметными, по сути, управляя ими*. Успешное овладение и владение ИЯ обусловливается применением универсальных и предметных действий, значимых и для учения, и для иноязычной коммуникации, и для любой другой деятельности. Активная вовлеченность студентов в содержательное взаимодействие друг с другом, с источниками информации, в разных условиях и с разными целями побуждает к обмену информацией, мыслями и эмоциями, деятельностному сотрудничеству и актуализации всех стратегий мышления, опосредованных языковыми средствами и речевыми способами.

При каких методических условиях осуществляется взаимосвязанное совершенствование УК и ИКК на практических занятиях по ИЯ? При описании условий взаимосвязанного совершенствования УК и ИКК на практических занятиях по ИЯ мы исходим из общеизвестных психолого-педагогических положений, в которых утверждается, что качественное образование происходит в деятельности обучающихся, в общении, при активизации мышления, в становлении самосознания человека (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и многие др.). Можно представить эти условия в виде взаимосвязанных принципов-требований к организации иноязычного образования на продвинутой ступени.

Принцип выхода студента в позицию субъекта своей деятельности учения и общения на ИЯ. Студенты учатся выполнять целостный акт деятельности, содержащий комплекс как предметных, так и универсальных действий, реализуемых средствами ИЯ. В ходе специально организованной образовательной деятельности обучающиеся выделяют обобщенные способы действий, их алгоритмы, применяя их в разных условиях, что соответствует положениям теории развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Такие повторяющиеся алгоритмы и выступают основой функционирования универсальных компетенций [2]. Постепенно студент выходит в позицию субъекта своей деятельности учения и общения, что проявляется в приращении его самостоятельности и инициативности (Д. Б. Эльконин), в самоопределении при выборе действий, их предмета (содержания), средств и способов. Включаясь в разные виды интеракции (студент – текст / мультимедийный материал / вся группа / ее часть / другой студент), студент прилагивает все действия, операции, способы и средства к конкретной ситуации деятельности.

Принцип овладение ИЯ в его различных функциях. Иноязычное образование на продвинутой ступени организуется как *овладение ИЯ в его различных*

функциях: как одним из средств разных видов деятельности (коммуникативной, познавательной, интеллектуальной, образовательной, связанной с подготовкой к будущей профессии). Что важно, в каждом виде деятельности предполагается актуализация иноязычных речевых действий с самыми разными интенциями (получение информации из различных источников, понимание информации, других людей и себя посредством размышлений, внутреннего диалога и рефлексии; поиск, анализ и обсуждение вариантов решения реальных проблем). Эти виды деятельности могут разворачиваться в разных форматах (онлайн, офлайн, гибридно). Устная и письменная вербализация мыслей, эмоций способствует лучшему пониманию предмета деятельности, их формированию и формулированию, сохранению значения и формы в долговременной памяти, что в совокупности повышает качество образовательного результата [24].

Принцип многофункциональности содержания общения на ИЯ. На продвинутой ступени овладения ИЯ существенно возрастает значимость содержания устного и письменного взаимодействия на ИЯ, что объясняется расширением возможностей самовыражения и понимания аутентичного содержания из самых разных источников. Содержание речи выступает как *основа частичного отбора языковых средств*, поскольку значительная часть лексико-грамматического материала в разной степени усвоена студентами ранее или самостоятельно. На продвинутом уровне основное внимание уделяется идиомам, сочетаемости лексики и средствам логической организации текстов. Содержание выступает как *стимул к речевому взаимодействию* студентов, побуждая их к информационным обменам и дискуссиям. Следует обогащать информативную базу речевой деятельности на ИЯ, подключая культурологические тексты, тексты из разных релевантных сфер, расширяя кругозор студентов, реализуя *познавательную функцию* содержания общения. Отметим функцию содержания как *основы для эмоционального отклика* и выражения своей оценки, отношения. Содержание общения также используется как *предмет размышлений, критического анализа*, обобщения, что требует структурирования и систематизации информации. В этой связи полезны содержательные материалы проблемной направленности. Таким образом, данный принцип не только закрепляет связи «иноязычная форма – значение», важные для совершенствования ИКК, но и способствует проявлению студента как личности, формируя личностные смыслы и побуждая к их обоснованию, воспитывая открытость новой информации, уважительное отношение к другим позициям (аспекты УК).

Принцип обогащения образовательной среды (Ю. В. Громыко, А. П. Зинченко, М. А. Холодная). Образовательная среда рассматривается как система воздействий и влияний на обучающегося в образовательных целях. Обогащение среды реализуется через разнообразие материалов, форм взаимодействия обучающихся на занятии, за счет интеракции с содержанием для размышлений и общения, представленным мультимедийными средствами [2]. Богатая образовательная среда, насыщаемая познавательной информацией, в том числе связанной с будущей профессиональной областью, предъявляемой различными техническими (мультимедийными) и нетехническими способами и средствами, стимулирует студентов к взаимодействию и воздействию на партнеров, познанию мира и пониманию многообразия: культурного, национального и личностного. Такая среда вызывает ощущение *событийности* занятия, его эмоциональной насыщенности. С одной стороны, мультисенсорное восприятие, разнообразные формы интеракции и глубокой переработки иноязычных средств (*recycling*)

способствуют прочности овладения ИЯ. С другой, при этом обеспечивается вовлечение обучающихся в активный информационный обмен, столкновение с разными фактами и мнениями, критические размышления. Обмен информацией, ее анализ, обобщение в коллаборации содействуют рассмотрению явлений с разных сторон, расширению вариантов решения проблем и перечня аргументов, поиску компромиссов.

Принцип проектирования обучения по спирали: ранее освоенные элементы действий, языковые средства, способы, идеи повторяются позднее в более сложных заданиях. Мы выделяем малую спираль как модель организации одного занятия, среднюю спираль — как модель организации одного модуля и большую спираль — как модель организации курса в течение одного или нескольких семестров. Идея спирали позволяет обеспечить повторяемость знаний, всех навыков и умений в новых контекстах и ситуациях. За счет этого накапливается личный опыт выполнения коммуникативных и универсальных действий, который подкрепляется и совершенствуется в разнообразных практиках студентов. Как результат, интегрируются все деятельностные компоненты для выхода на уровень ИКК и УК в рамках как одного, так и нескольких модулей. Организация занятий с учетом данного принципа способствует переносу компонентов деятельности в новые ситуации, их закреплению, предупреждая деавтоматизацию навыков и обеспечивая успешность учения. При этом реализуется не просто повторение, а глубокая переработка всех составляющих ИКК и УК и механизмов их актуализации.

Какие педагогические инструменты следует использовать для взаимосвязанного становления УК и ИКК на практических занятиях? Сложность объектов овладения (ИКК во взаимосвязи с УК) требует применения *цепочек упражнений/заданий, состоящих из нескольких шагов*, с меняющейся доминантой при каждом последующем шаге. Эти цепочки повторяются в рамках каждой средней спирали. В них комбинируются разные приемы, активизирующие деятельность студентов, с адаптацией к определенному содержанию. Сквозными приемами организации общения на занятии выступают формы интеракции студентов: в парах, группах, парах/группах сменного состава, по кругу, по станциям, «клубок», перегруппировки и т.п. Фронтальная форма работы переходит или во фронтальное взаимодействие «студент 1 — студент 2», или в один из перечисленных выше вариантов. *Совершенствование языковых навыков* на продвинутой ступени проходит дома с применением компьютерных программ. На самом занятии возможно использование приемов *peer tutoring*, работа с карточками по кругу с взаимопроверкой, письменный самоконтроль. Приемы взаимосвязанной актуализации компонентов ИКК и УК можно объединить в разные группы:

1. *Совершенствование отдельных стратегий коммуникативного взаимодействия:* «ответил — узнай то же у другого»; «передача инициативы однокурсникам»; «прослушал другого — отреагирую / сравни с собой / уточни / будь готов к различным вариантам реакций». *Совершенствование стратегий интеллектуального взаимодействия:* обсудите определения понятий, реалий; сгруппируйте факты; сравните/сопоставьте (у нас — у них / в тексте — в моей реальности / раньше — сейчас) и т.п.
2. *Поиск и накопление информации:* «разные студенты — разные материалы и задания»: студенты прослушивают/читают разные тексты и делятся их содержанием с теми, кто не знаком с ним; опрашивают всех по готовым анкетам / по своим вопросам, накапливая факты, мнения и т.п.; слушая других, делают записи (ключевые слова, заполнение таблицы и т.п.).

3. *Мозговой штурм фронтально или в группах. Организация информации:* составление развернутых планов; заполнение ментальных карт, таблиц, схем по содержанию прослушанного / прочитанного / личного опыта / анкетирования и т.п.
4. *Анализ информации:* выделение связей (главное/второстепенное; причины/следствия; факты/мнения; часть/целое; общее/различное и т.п.); обоснование идей, выводов с помощью примеров / графических способов / ссылок на авторитеты или статистику; обоснование решений. *«Взвешивание»:* назовите возможные плюсы и минусы; перечислите положительные и отрицательные стороны.
5. *Обобщение информации:* дайджест (устно/письменно) содержания предыдущей дискуссии или текстов; аннотация; выводы.
6. *Спонтанные дебаты:* два ряда – две позиции; в парах.
7. *Разработка развернутых высказываний / сценариев* в рамках проектов, исследований, сложных ролевых игр с применением различных стратегий; публичные выступления и организация общей дискуссии с рефлексией; взаиморецензирование продуктов.

Заметим, что список приемов является открытым. Пример цепочки:

1. **War 1:** дома студенты просматривают *разные видео по группам*, каждое из которых раскрывает содержание подтемы, и готовят сообщение информации для других.
2. **War 2:** на занятии в группе, просмотревшей одно видео, обсуждаются *смысловые вехи пересказа и дискуссия*.
3. **War 3:** в новых группах (тройках или четверках) заслушиваются сообщения и проводится дискуссия; предлагаются выводы.
4. **War 4:** фронтально обсуждаются и сравниваются выводы групп.
5. **War 5:** по кругу заполняются ментальные карты (запись ключевого тезиса и ключевых слов), каждая по отдельному проблемному вопросу с последующим переходом студента в новую группу и комментированием заполненной части.
6. **War 6:** презентация группой полностью заполненной карты (публичное выступление) и дискуссия.
7. **War 7:** индивидуальный письменный дайджест по сути обсужденной на занятии проблемы.

Таким образом мы проектируем практическое занятие по ИЯ на продвинутой ступени для разнообразной деятельности обучающихся индивидуально и в группах, для размышлений и взаимодействия, самовыражения и понимания других, накопления информации, проявления себя как личности в учении и общении на ИЯ. При взаимосвязанном развитии и функционировании УК и ИКК качество овладения ИЯ существенно повышается за счет обеспечения гибкости механизмов, способности к переносу в разные виды деятельности и на разное предметное содержание в самых разных условиях, комбинации универсальных и предметных действий и операций в контексте целостной конкретной деятельности.



Литература

1. **Борзова Е. В.** Иноязычное личностно ориентированное образование на старшей ступени средней школы. Автореф. ... докт. пед. н.: 13.00.02. С.-Петерб. гос. педагог. ун-т им. А. И. Герцена, 2008. – 52 с.
2. **Борзова Е. В.** Потенциал иноязычного образования в вузе для становления универсальных компетенций // Вопросы методики преподавания в вузе. – Санкт-Петербург. политехн. университет Петра Великого. – 2017. – Том 6. – № 22. – С. 16–23.

3. **Володина О. В.** Опыт-экспериментальная работа по реализации методической модели развития интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами иноязычного образования // Вестник Томского государственного университета. – Томск. – 2022. – С. 187–206.
4. **Голуб Г. Б., Фишман И. С., Фишман Л. И.** Стандарты третьего поколения: чему учить и что проверять на выходе // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 102–114.
5. **Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 42 с.
6. **Колесников А. А.** Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 6–14.
7. **Сафонова В. В.** Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровнему описанию в методических целях / Серия: О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
8. **Хуторской А. В.** Метапредметное содержание образования с позиций человекоосообразности // Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г. – URL: <http://avkrasn.ru/redirect.php?aid=1378&url=http%3A%2F%2Faidosinstitute.ru%2Fjournal%2F2012%2F0302.htm> (дата обращения 28.01.2023).
9. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. – Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
10. **Borzova E., Shemanayeva M.** University Foreign Language Curriculum for Pre-Service Non-Language Subject Teacher Education // Education Sciences. – Basel, Switzerland., 2019. – N 9, № 3. – P. 163.
11. **Bialik M., Fadel C.** Skills for the 21st Century: What Should Students Learn? Center for Curriculum Redesign. – Boston, Massachusetts, 2015. – 19 p.
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors; Council of Europe: Strasbourg, France. 2020. – URL: www.coe.int/lang-cefr (дата обращения: 04.05.2023).
13. **Cornalli F.** Training and developing soft skills in higher education University of Turin // Italy 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18), Universitat Politècnica de Valencia, Valencia, 2018. – P. 961–967. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.812>
14. **Grabinger R. S., Dunlap J. C.** Rich environments for active learning: A definition. – Association for Learning Technology Journal (ALT-J), 1995. – 3 (2). – P. 5–34.
15. **Lantolf J.** Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory // New insights into foreign language learning and teaching. – 2004/01/01. – P. 13–34.
16. **Larkin S.** Collaborative Group Work and Individual Development of Metacognition in the Early Years // Research in Science Education. – 2006. – 36:1. – P. 7–27.
17. **Larsen-Freeman D.** On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective // The Modern Language Journal. – 2019. – 103 (S1). – P. 61–79. – URL: <https://doi.org/10.1111/modl.12536> (дата обращения: 22.09.2023).
18. **Li L. and Larkin S.** The Role of Metacognition in the success of reading and writing tasks across cultures // ELT Research Papers 08.17. – University of Exeter. British Council, London, 2017. – 15 p.
19. **Parupalli S. R.** The Need to Develop Soft Skills Among The English language Learners in the 21st Century // Research Journal Of English (RJOE). – 2019. – 4 (2). – P. 286–292.
20. **Rogoff B.** The Cultural Nature of Human Development. – Oxford, England: Oxford University Press, 2003. – 449 p.

21. **Schulz B.** The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge // Journal of Language and Communication. – 2008. – 1 (2). P. 146–154.
22. **Tevdovska E.** Integrating Soft Skills in Higher Education and the EFL Classroom: knowledge beyond language learning // SEEU Review (South East European University). – 2015. – 11 (2). – P. 97–108. – URL: <https://doi.org/10.1515/seeur-2015-0031> (дата обращения: 22.09.2023).
23. **Tikhonova E., Raitskaya L., Solovova E.** Developing Soft Skills in English for Special Purposes Courses: The Case of Russian Universities 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM-2018. – 2018. – 18. – P. 223–232. – URL: <https://doi.org/10.5593/sgemsocial2018/3.4/S13.028> (дата обращения: 22.09.2023).
24. **Zakin A.** Metacognition and the use of inner speech in children's thinking: A tool teachers can use // Journal of Education and Human Development. – 2007. – 1 (2). – P. 1–14. – URL: www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1179.pdf (дата обращения: 22.09.2023)



**Сведения
об авторе**

Борзова Елена Васильевна, профессор кафедры английского языка Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ), доктор пед. наук, профессор.

E-mail: borzovaelena40@gmail.com

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА¹



Аннотация

Данная статья посвящена исследованию роли современного преподавателя китайского языка как иностранного в условиях стремительного развития технологий искусственного интеллекта. Особое внимание уделяется современным средствам общения в рамках развития искусственного интеллекта и перспективам их развития. Результатом исследования стали обобщающие выводы о значимости такого современного средства искусственного интеллекта, как чат-бот, представлены методы использования ChatGPT в процессе обучения китайскому языку, описана роль современного преподавателя китайского языка как иностранного.



Abstract

THE ROLE OF A TEACHER OF CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

This article is devoted to issues concerning the role of a Chinese language teacher in the context of the rapid development of artificial intelligence technologies. Particular attention is paid to modern means of communication within the development of artificial intelligence and the prospects of their development. The research results in generalizing conclusions about the significance of such a modern means of artificial intelligence as a chatbot, presents methods of using ChatGPT in the process of teaching Chinese, and describes the role of a modern teacher of Chinese as a foreign language.



Ключевые слова

обучение китайскому языку как иностранному, ChatGPT, чат-бот, искусственный интеллект



Keywords

Chinese language teaching, ChatGPT, chatbot, Artificial Intelligence

¹ Работа выполнена в рамках междисциплинарной научно-образовательной Школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия»

Развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) значительно ускорило процесс мировой глобализации. ИИ постепенно проник во все сферы деятельности человека и играет все более заметную роль в области образования. Китай как крупнейшая мировая технологическая держава с населением более полутора миллиарда человек, безусловно, заинтересован в активном использовании технологий ИИ в процессе обучения. В апреле 2018 года Министерство образования КНР опубликовало «План мероприятий по внедрению ИИ в высших учебных заведениях» [10]. Был представлен план по разработке и применению технологий ИИ в сфере

образования, включающий модель воспитания кадров новой формации, модернизации методик обучения, совершенствования контроля за образовательным процессом, а также построения системы цифрового, индивидуального и непрерывного образования. В рамках развития национальной стратегии популяризации китайского языка, а также на фоне роста числа изучающих китайский язык не только в России, но и во всем мире, особое значение уделяется подготовке преподавателей китайского языка как иностранного (ККИ). С ростом влияния технологий искусственного интеллекта на процесс образования в целом изменяется стратегия поведения, методы обучения, в также роль преподавателя как участника образовательного процесса.

В 1999 году Ханс Моравек в книге «Робот: не более чем машина для трансцендентного разума» высказал предположение о том, что к 2040 году машины станут «эволюционными преемниками» человека. Машины будут «расти вместе с нами, учиться навыкам, которыми мы владеем, разделять наши цели и ценности, станут продолжателями наших идей» [8]. Подобные предположения стали пророческими после 30 ноября 2022 года, когда американской исследовательской лабораторией *OpenAI* была официально представлена нейросеть для генерации контента — *ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer)*. В январе 2023 года этот чат-бот стал самым популярным приложением в истории: его ежемесячная аудитория достигла 100 миллионов человек всего за два месяца [3]. Чат-бот взаимодействует с человеком на основе получаемых запросов, а формируемые им ответы очень схожи с теми, что создает человеческий интеллект с точки зрения логики, эмоциональной окраски и структуры содержания. Появление такого мощного инструмента ИИ в открытом доступе заставляет задуматься о возможном исчезновении некоторых профессий в самом ближайшем будущем [7].

В рамках взаимодействия с китайским языком, основываясь лишь на ограниченных текстовых данных в сети Интернет, *ChatGPT* способен вести свободный диалог на китайском языке, в также писать научные статьи, корректировать тексты, выполнять домашние задания, составлять подборку необходимых ресурсов и выполнять иные поручения. В связи с этим возникает вопрос: «Существует ли потенциальная угроза в виде исчезновения профессии преподавателя иностранного языка, в частности — преподавателя ККИ?»

ChatGPT — это генеративная языковая модель, способная осуществлять обработку естественного языка и понимать четкие запросы пользователей посредством непрерывного диалога, предоставляющая ответы в соответствии с заложенными алгоритмами или автоматизирующая выполнение различных рабочих задач, включая анализ данных, написание текстов и программных кодов, сочинение песен, многоязычный перевод и другие. Реализация технологии *ChatGPT* основана на глубоком изучении больших данных, а также анализе данных обратной связи в реальном времени, генерируемых во время взаимодействия человека с компьютером. В этом смысле *ChatGPT* — это не просто инструмент, предназначенный для использования человеком, но и своего рода сосуществующий вместе с людьми механизм, который может стремиться познавать и преобразовывать мир. Возможности генерации контента и создания текста позволяют постепенно избавиться от необходимости использования нетворческого вида деятельности, передав его машине, а способ производства знаний постепенно перейдет от ручного и полуавтоматического к автоматическому и интеллектуальному.

Идея непрерывного образования направлена на преодоление одного из основных противоречий современной образовательной системы — противоречия между стремительными темпами роста объема знаний, информации и ограниченными возможностями по их усвоению, переосмыслению и переработке человеком в период обучения [4]. Сегодня опыт и знания не имеют столь большого значения, как умение пользоваться информацией. Информационные технологии изменили способ хранения знаний, а поисковые системы — методы получения этих знаний. Люди имеют доступ к огромному количеству различных данных, но не в силах ими воспользоваться.

ChatGPT применяет технологию глубокого обучения и на основе данных обратной связи от пользователей тренирует качество обработки естественного языка [9]. Информация, хранящаяся в памяти чат-бота, представляет огромную базу данных, в соответствии с которой *ChatGPT* генерирует ответы на вопросы пользователей. Таким образом, ИИ в скором времени сможет освоить способ, с помощью которого люди генерируют знания. Вслед за этим изменятся требования к знаниям, которыми должен обладать современный человек. Анализ, распознавание и систематизация информации перестанут быть столь важными умениями, в то время как способности рассуждать, выработать стратегию и давать правильные указания станут приоритетными в области подготовки высококлассных кадров [6].

Благодаря технологии глубокого обучения *ChatGPT* уже достиг уровня носителя китайского языка. Возникает вопрос: «А нужно ли вообще учить китайский и другие иностранные языки?» Язык — это не только инструмент общения, но и средство индивидуального мышления, а также главный посредник, с помощью которого люди взаимодействуют с миром. Глобальная интеграция приведет к созданию многоязычной среды, в связи с этим возрастет частота общения между представителями разных культур и народов. Владение иностранным языком позволяет глубже понять иной способ мышления, обрести новые знания из другой области, научиться определять культурные вербальные и невербальные особенности речи собеседника, более эффективно доносить свои мысли до других, вследствие чего — стать более открытым и гибким, быстрее адаптироваться к современной жизни в глобализованном мире. Поэтому людям всегда будет необходимо изучать иностранные языки, а использование возможностей *ChatGPT* для осуществления многоязычного общения на разных языках будет помогать в изучении и применении иностранного языка. Например, *ChatGPT* может играть роль собеседника и вести диалог на разных языках с пользователем в любое время и в любом месте, фактически реализуя процесс индивидуального обучения для абсолютно разных людей. После того, как роботы с ИИ заменят людей при выполнении большей части однотипной работы, у человечества появится больше времени для творческой деятельности. Например, при чтении литературных произведений всегда найдутся люди, которые будут недовольны переводом и обратятся к оригиналу, чтобы проникнуться основными идеями и настроением произведения. Это доказывает, что язык, будучи одним из основных носителей духовной культуры, не умрет. У человечества всегда будет необходимость в изучении второго языка, а мощная обработка естественного языка с помощью *ChatGPT* и его возможности многоязычного взаимодействия станут для людей помощниками в изучении и использовании иностранного языка.

Ответы *ChatGPT* основаны на анализе человеческого мышления, а не только на результатах обширного поиска. В прежние времена диалог был для человека основным способом получения знаний: посредством диалога

учителя обучали своих учеников и отвечали на волнующие их вопросы. Если в будущем учащиеся смогут общаться с учителями с помощью технологий ИИ, обладающего более богатым запасом знаний и более разнообразными путями решения проблем, создается ощущение, что отпадет необходимость в существовании преподавателей – представителей человечества. Но образование никогда не было процессом простой передачи знаний, оно всегда учитывало межличностные отношения между учащимся и преподавателем, а также между другими учащимися. Например, функции медсестры не сможет выполнять робот с ИИ, так как пациентам требуются не только точный диагноз, напоминание о приеме лекарств или лечебных процедурах, но также они нуждаются и в эмоциональном контакте с другим человеком. Также мала вероятность того, что роботом можно заменить психолога. Основание для данных выводов заключается в том, что роботы с ИИ не обладают уникальной для людей способностью эмоционального общения и потребностью в этом общении. Духовное наслаждение – это более глубинная потребность человека, например, потребность в эстетическом удовольствии, передача духовной силы, заключающейся в произведениях литературы и философии. Всего этого не под силу достичь роботам с ИИ, на каком бы глубоком уровне они ни проходили обучение.

Но как бы ни был близок *ChatGPT* к человеку, начиная от модели мышления и заканчивая привычкой выражать свое мнение, он не может быть независимым от своих настроек, основанных на логике и рациональном анализе. Роботы копируют человеческий интеллект, анализируя и изучая логику поведения человека, отыскивая закономерности, лежащие в основе этой логики поведения, то есть основываясь на заранее установленном образе действия. Следовательно, работа ИИ всегда подчиняется установленным правилам, в то время как люди являются эмоциональными существами, часто непроизвольно реагирующими на события, происходящие вокруг. Мысли и чувства людей хаотичны, мы полны заблуждений, человек может так запутаться, что будет противоречить сам себе.

Профессия преподавателя ККИ не может исчезнуть в одночасье. В будущем будут реструктурированы отношения субъекта и объекта образовательного процесса – в частности, руководящая роль учителя и роль ученика, выступающего в качестве центрального объекта обучения. Роль учащегося станет более независимой, связи между преподавателем и учеником будут иметь тенденцию к ослаблению. С развитием технологии ИИ чат-боты, такие как *ChatGPT*, будут глубоко интегрированы в процесс обучения иностранному языку, станут вспомогательным инструментом и узлом обмена информацией между преподавателем и учеником, возьмут на себя роль связующего звена при взаимодействии обоих участников образовательного процесса [5].

В целях удовлетворения потребностей образовательного процесса, которые приносит технология ИИ, подготовка преподавателей ККИ должна быть скорректирована. В эпоху ИИ цель изучения иностранного языка изменится, мотивация изучения языка будет больше связана с потребностью в глубоком культурном понимании языка, а не с поверхностной потребностью использовать язык для осуществления коммуникации. В области преподавания ККИ особое внимание всегда уделялось развитию у учащихся способности общаться на китайском языке, поэтому основным содержанием в обучении общему китайскому языку выступали диалоги из повседневной жизни, акцент в обучении ставился на тренировке языковых навыков [2]. Вслед за изо дня в день улучшающимися функциями машинного перевода, тренировка лингвистических навыков

постепенно будет сводиться к нулю. В будущем преподавателей общего китайского языка заменят преподаватели китайского языка для специальных целей.

ChatGPT не в состоянии определить уровень учащегося, чтобы, учитывая данный уровень, соответствующим образом выстраивать диалоги и предоставлять учащемуся обратную связь. Переоценка своего уровня владения китайским языком при непосредственном диалоге с *ChatGPT* может привести учащегося к разочарованию и сомнениям в собственных силах. Учащийся не может определить, возникли ли проблемы в его собственной речи на выходе или же *ChatGPT* предлагает более удачный способ выразить свою мысль. Таким образом осуществлять эффективную учебную деятельность достаточно трудно, поэтому на начальном этапе изучения языка, когда учащийся еще не обладает достаточным количеством знаний, пониманием правильного китайского произношения и верного написания иероглифов, использование *ChatGPT* может принести негативные результаты [1]. Тем не менее *ChatGPT*, без сомнений, станет эффективным инструментом для учащихся в будущем, а также он, подобно мультимедийному оборудованию, выступит в роли незаменимого вспомогательного инструмента в аудиториях иностранного языка.

С помощью мультимодальных возможностей *GPT-4 ChatGPT* может распознавать изображения китайских иероглифов в текстах, а также рукописные знаки, что удобно для студентов, изучающих или практикующих китайский язык. После того, как в *ChatGPT* будут добавлены функции распознавания и анализа речи, произношение китайских тонов и ритмику языка можно будет визуализировать, что упростит ее изучение. *ChatGPT* за короткий промежуток времени развил свои мультимодальные возможности, изначально опираясь на текстовые данные, поэтому при технической поддержке виртуальной дополненной реальности «цифровой преподаватель китайского языка» может в недалеком будущем начать говорить [4].

В то же время *ChatGPT* будет играть все более важную роль в подготовке преподавателей ККИ. Созданная международная база ресурсов для преподавания и обучения китайскому языку может предоставлять различные продукты деятельности ИИ, используемые в образовании: образовательные программы, учебные пособия, упражнения, домашнее задания. Подобные материалы могут использоваться как в учебном процессе, так и для подготовки преподавателей, в том числе и преподавателей ККИ. В рамках компетенций преподавателей ККИ важное место должны занимать умения правильно давать указания *ChatGPT*, а также оценивать содержание информации, предоставленной ИИ [11].

Продукты с использованием ИИ, генерирующие контент, в ближайшем времени изменят способ производства знаний, вследствие чего большая часть явных знаний будет объясняться посредством диалога между человеком и машиной. Фокус ответственности преподавателей в области обучения ККИ сместится на обучение будущих преподавателей умениям критического мышления и руководство академическими исследованиями. Преподаватели должны уметь применять технологии в области обучения иностранным языкам, побуждать учащихся к приобретению знаний, быть способны взять на себя роль наставника в процессе обучения.

Появление *ChatGPT* вызвало огромный общественный резонанс из-за его способности вести диалог, приближенный к человеческому общению, а также высокой практичности при генерации интеллектуального контента. В области доступности ИИ был сделан большой шаг вперед, перспективы его применения

бесконечно широки. Технологии ИИ будут постепенно интегрированы в область преподавания ККИ, они станут незаменимым вспомогательными инструментами для преподавателей и студентов. Профессия преподавателей ККИ не исчезнет под влиянием ИИ, однако будут серьезно скорректированы программы их подготовки. Свободный и персонализированный диалог человека с машиной в режиме реального времени окажет неизмеримое влияние на обучение ККИ, сделав процесс обучения более индивидуализированным, профессионально ориентированным и узконаправленным.



Литература

1. Безукладников К. Э., Макаренко Л. А. Иероглифическая грамотность как компонент функциональной грамотности будущих учителей китайского языка // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 2. – С. 68–70.
2. Гужвинская Е. Р., Мошникова Э. В., Тарутанова Д. А. Формирование фонетических навыков на занятиях по китайскому языку в средней школе // Иностр. языки в школе. – 2021. – С. 34–40.
3. Обогнал даже TikTok. ChatGPT стал самым быстрорастущим сервисом в истории // РБК Life. – 2023. – URL: <https://www.rbc.ru/life/news/63dbd0f09a7947714892261e?ysclid=lk5nolrz7557983212> (дата обращения: 17.07.2023).
4. Овчинникова И. Г. Развитие информационной культуры обучающихся в системе непрерывного образования: дисс. доктора пед. наук: 13.00.08. – 2009. URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-informatsionnoi-kultury-obuchayushchikhsya-v-sisteme-nepretyvno-obrazovaniya> (дата обращения: 26.10.2023).
5. Струкова П. Э. Искусственный интеллект в Китае: современное состояние отрасли и тенденции развития // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия востоковедение и африканистика. – 2020. – Т. 12. – № 4. – С. 588–606.
6. Сысоев П. В., Поляков О. Г., Евстигнеев М. Н. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта: коллективная монография // Министерство науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина». – Тамбов. Издательский дом «Державинский». – 2023. – С. 74.
7. Dinesh K., Smith N. Study and Analysis of Chat GPT and its Impact on Different Fields of Study // International Journal of Innovative Science and Research Technology. – 2023. – Vol. 8, issue 3. – P. 828–833.
8. Moravec H. Robot: Mere Machine to Transcendent Mind. – Oxford University Press, 2000. – 1–15 p.
9. 王建磊, 曹卉萌. ChatGPT 的传播特质、逻辑、范式 // 深圳大学学报 (人文社会科学版), 2023, 第 2 期, 20–25 页. (Ван Цзяньлэй и Мэн Цаохуэй. Модель, логика и особенности применения технологии ChatGPT // Вестник Шэньчжэньского университета. Серия социально-гуманитарных наук. – 2023. – № 2. – С. 20–25. URL: https://it.sohu.com/a/684548547_121124715 (дата обращения: 26.10.2023).
10. 高等学校人工智能创新行动计划 // 中华人民共和国教育部, 2018. (План мероприятий по внедрению искусственного интеллекта в высших учебных заведениях // Министерство образования КНР. – 2018). – URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s7062/201804/t20180410_332722.html (дата обращения: 17.07.2023).
11. 谷陵. ChatGPT 对国际中文师资培养的影响与应对 // 云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版), 2023, 第 3 期. (Гу Лин. Влияние ChatGPT на процесс подготовки международных преподавателей китайского языка как иностранного // Вестник Юньнаньского педагогического университета. Серия Обучение китайскому языку как иностранному. – 2023. – № 3. – С. 21–23).

Силенко Максим Валерьевич, соискатель ученой степени канд. пед. наук факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова, сотрудник Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне.
E-mail: maksimsilenko@yandex.ru



Сведения об авторе

РАЗВИТИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МАГИСТРАТУРЕ



Аннотация

Статья посвящена проблеме развития терминологической компетенции учителя иностранного языка в процессе обучения в педагогической магистратуре. Анализируются трудности владения терминами методической науки, которые возникают у выпускников бакалавриата на начальном этапе обучения в магистратуре. Описывается содержание курса «Терминосистема межкультурной лингводидактики», направленного на преодоление выявленных трудностей.



Abstract

DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE TEACHER TERMINOLOGICAL COMPETENCE AS AN ESSENTIAL PART OF A MASTER'S DEGREE COURSE

The article raises the problem of developing foreign language teacher terminological competence in the programme leading to a Master's Degree in Pedagogy. It analyses the difficulties of mastering the terms of methodology of teaching foreign languages that young teachers face. The article describes the content of the course 'Terminology of intercultural linguodidactics' aimed at overcoming the identified difficulties.



Ключевые слова

учитель иностранного языка, магистратура, термин, терминологическая компетенция



Keywords

foreign language teacher, Master's Degree course, term, terminological competence

Профессия учителя по праву находится в центре внимания общественности: от труда учителей зависят достижения страны, перспективы ее роста и развития. Как признание особой значимости труда учителя следует трактовать присвоение 2023 году статуса Года педагога и наставника. Его миссия направлена как на повышение престижа профессии учителя, так и на привлечение в педагогические вузы творческих активных выпускников школы, которые после окончания профессиональной подготовки в университете придут в российскую систему образования.

Следует отметить, что для потенциальных абитуриентов профессия учителя иностранного языка по сравнению с другими учителями-предметниками имеет особый шлейф привлекательности: такой учитель в совершенстве владеет иностранным языком и может использовать его для общения с представителями иных стран, он имеет широкую эрудицию и в состоянии на иностранном языке говорить о самых разных проблемах, демонстрируя свой кругозор. Для специалистов в области профессиональной подготовки

специфика труда учителя иностранного языка определяется разнообразием коммуникативных сфер деятельности: профессионально-коммуникативная, социокультурная, межкультурная, профессионально-трудовая сферы и сфера самосовершенствования [2].

Требования к профессии учителя иностранного языка постоянно меняются вместе с развитием методической науки. Установлено, что в настоящее время культуросообразность является одной из ключевых доминант современного поликультурного, многоязычного образования [8, с. 15], что приводит к изменениям в содержании и границах предмета «Иностранный язык». Поэтому правомерно мнение, которое высказывается в научной литературе, о том, что происходит «трансформация учителя иностранного языка в учителя для межкультурного иноязычного образования» [5, с. 203–204].

Необходимость учета названных трансформаций в профессиональной деятельности учителя иностранного языка ставит перед университетами сложные задачи по профессиональному становлению студентов, выбравших профессию учителя, по формированию и развитию у них методической компетенции, способности осуществлять профессиональную деятельность в названных выше разнообразных сферах.

От учителя, как пишет Н.В. Барышников, требуется не только интуиция, но и солидный багаж знаний, способность к переосмыслению методических концепций, к анализу быстро меняющейся педагогической ситуации, к принятию неординарных методических решений [1, с. 7]. Иначе говоря, у учителя должно быть сформировано методическое мышление, то есть определенный вид профессионального мышления, который характеризуется преобладающим использованием принятых в области преподавания иностранных языков способов решения методических задач, способностью применить знание методической теории на практике в соответствии с условиями обучения. Особенности методического мышления являются мобильность операционных структур, высокая скорость актуализации знаний, творческий и критический характер, рефлексия [6, с. 41–43].

Магистерские программы по направлению подготовки «Педагогическое образование» играют особую роль в развитии методической компетенции как стержневого компонента профессиональной компетентности учителя. В ходе освоения дисциплин, прохождения практической подготовки и выполнения выпускной квалификационной работы развивается методическое мышление магистрантов. С учетом выбранного профиля и в соответствии с программой, предложенной университетом, в учебном процессе в магистратуре в различной мере сочетаются фундаментализация и практическая направленность подготовки.

Одной из проблем, которые приходится решать университетам в процессе реализации программ по направлению подготовки «Педагогическое образование», является неоднородный состав слушателей. Среди обучающихся – и выпускники бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», имеющие достаточно серьезную методическую подготовку, и бакалавры, обучающиеся по направлениям подготовки «Филология» и «Лингвистика», зачастую не владеющие даже базовыми терминами методической науки. То есть обучение в магистратуре начинают студенты, не изучавшие базовый курс теории и методики обучения иностранным языкам, не получившие необходимой подготовки в ходе практики. Среди последних есть и такие обучающиеся,

которые осуществляют педагогическую деятельность, работая репетиторами, преподавателями на различного рода курсах и т.д., опираясь при этом преимущественно на свои впечатления о том, как их самих учили иностранному языку, и на сведения, почерпнутые из методических пособий для учителя к используемым УМК. У таких студентов не имеется достаточного багажа знаний, они не готовы самостоятельно анализировать ситуацию и принимать правильные методические решения. У них не сформировано методическое мышление, они не владеют в полной мере понятийно-категориальным аппаратом методической науки.

Так, результаты анкетирования, проведенного среди студентов 1 курса, осваивающих программу магистратуры по направлению «Педагогическое образование» (всего 28 респондентов), показали, что большинство студентов в должной степени не овладели терминосистемой методической науки. При ответе на вопрос «Испытываете ли вы трудности при использовании терминов лингводидактики / методики обучения иностранным языкам?» только 7% выпускников бакалавриата уверены в своих познаниях и не испытывают сложностей при использовании терминов, а остальные обучающиеся сталкиваются с такой проблемой, причем 25% – часто, 64% – иногда, 4% – редко.

Большую значимость имеет понимание и трактовка респондентами трудностей, с которыми они сталкиваются при использовании терминов методической науки. Ответы на вопрос «Какие трудности при использовании терминов лингводидактики / методики обучения иностранным языкам вы испытываете?» можно распределить на две большие группы:

- 1) трудности, связанные со спецификой терминов методической науки, в том числе: их многозначность (6)¹, различные трактовки, предлагаемые представителями разных методических школ (4), необходимость соотнесения терминов на разных языках (3), наличие новых терминов, не получивших точного определения (1), омонимия (1);
- 2) трудности, связанные с недостаточным вниманием к проблеме формирования терминологической компетенции на уровне бакалавриата, в том числе: обучение по другому направлению в бакалавриате (3), неполное, неточное понимание терминов (3), отсутствие целенаправленного обучения работе с терминами (2), непонимание терминов (2), их забывание вследствие нечастого использования (2), невозможность дать научное определение (объяснение) терминам (1), необходимость поиска точного научного определения термина (1), необходимость несколько раз объяснять значения терминов обучающимся в учебном процессе (1).

¹ В скобках указано количество голосов респондентов за тот или иной вариант при ответе на заданный вопрос.

Первая группа трудностей является объективным фактом, так как «свойства и функционирование термина в большой степени обусловлены терминологией, к которой он принадлежит» [4, с. 167]. Терминология методической науки не раз являлась предметом лингвистических и методических исследований [6]. К числу ее особенностей относят многозначность терминов; значительное число терминов, заимствованных из смежных наук, и иноязычных заимствований; синонимия терминов; их консубстанциональность; большая степень расхождений в интерпретации и использовании; неустоявшееся толкование ряда терминов.

Нельзя недооценивать вторую группу проблем, вызванных недостаточным вниманием к процессу формирования терминологической компетенции как способности и готовности корректно и точно использовать термины в процессе профессионального и научного общения. Важно отметить, что и сами

респонденты понимают значимость точности как коммуникативного качества научной речи, осознают роль терминов в языке науки.

Отметим, что поиск путей преодоления данного рода трудностей косвенным образом способствует непосредственной терминологической работе по упорядочению терминов методической науки. Ее значимость трудно переоценить, так как именно термины являются важнейшим орудием профессионального мышления, обеспечивают возможность адекватного и успешного общения специалистов конкретной области науки или сферы профессиональной деятельности, взаимопонимания с коллегами. А для учителя владение терминами необходимо не только при осуществлении профессиональной коммуникации с коллегами, но и при ведении урока. Корректно подбирая термины, адекватные решаемой профессиональной задаче, педагог демонстрирует владение понятийно-терминологическим аппаратом.

Одним из способов решения обозначенной проблемы является курс «Терминосистема межкультурной лингводидактики» для студентов 1 года обучения в магистратуре по направлению подготовки «Педагогическое образование» (направленность программы «Технология межкультурного обучения иностранному языку в школе и вузе» и «Методика обучения английскому языку и русскому языку как иностранному») в рамках модуля «Теоретико-методологический» (всего 108 часов, 3 зачетные единицы).

Первый раздел – «Проблемы терминосистемы межкультурной лингводидактики» – включает следующие компоненты: 1) Закономерности и особенности развития межкультурной лингводидактики; 2) Понятие «термин» и «терминосистема»; 3) Лингводидактический термин; 4) Терминообразование в области методической науки; 5) Международный и отечественный опыт терминологической деятельности; 6) Проблемы профессиональной межкультурной коммуникации в области преподавания иностранных языков.

Во втором разделе – «Базовые термины и понятия современной межкультурной лингводидактики» – рассматриваются следующие вопросы: 1) Особенности понятийно-терминологической системы лингводидактики; 2) Упорядочение терминов современной межкультурной лингводидактики; 3) Соотношение базовых терминов лингводидактики; 4) Трактовка терминов: компетенция и компетентность, подход и метод, технология и прием, умение и навык и др.

Третий раздел посвящен проблеме стандартизации терминологии межкультурной лингводидактики и рассматривает следующие вопросы: 1) Методы работы с научной информацией, представленной в словарно-энциклопедической литературе; 2) Достоинства и недостатки современных словарей лингводидактических терминов; 3) Систематизация терминов в современных словарях; 4) Термины лингводидактики в Федеральных государственных образовательных стандартах общего и профессионального образования; 5) Вклад Общеευропейского стандарта в развитие отечественной терминосистемы методической науки.

Четвертый раздел – «Подсистемы терминосистемы лингводидактики» – включает обсуждение следующих вопросов: 1) Терминосистема межкультурной лингводидактики как совокупность подсистем, представляющих определенную научную школу; 2) Особенности использования терминов в учебной литературе; 3) Использование терминов в речи учителя иностранного языка.

Рассмотрение представленных тем осуществляется в ходе интерактивных лекций, круглых столов, групповых и индивидуальных докладов студентов. Очень результативным также можно считать использование различного рода терминологических задач, словарную работу, составление глоссария терминов.

Глоссарий терминов по теме своего научного исследования, составляемый при выполнении итогового задания по дисциплине, демонстрирует результаты освоения курса магистрантом, способствует более глубокому осознанию проблемы проводимого обучающимся научного исследования. Глоссарий представляет собой описание заданного количества терминов в соответствии со следующим планом:

- 1) указание на отнесенность термина к собственно методическим или заимствованным из смежных наук;
- 2) дефиниции термина, заимствованные из различного типа текстов (терминотворческие, терминопользующие, терминоклассифицирующие), с аргументацией относительно предпочитаемого варианта;
- 3) сведения о происхождении термина (если можно установить);
- 4) синонимы (при наличии) с указанием различий;
- 5) многозначность термина (при наличии);
- 6) трудности в использовании термина и рекомендации по его применению;
- 7) эквивалент(ы) в английском или ином иностранном языке (если имеется/имеются) с указанием различий в значении терминов (ложные друзья переводчика и т.д.).

При анализе результатов обучения важное место занимает «умение ученика или студента найти и придать собственные значения и смыслы вещам, которые им изучаются» [3, с. 3]. Понимание значимости освоения дисциплины и перспективы своего дальнейшего профессионального развития магистранты представили в эссе на тему «Терминологическая культура современного учителя иностранного языка», которое являлось одним из итоговых заданий курса. Приведем фрагмент одного из эссе: «Анализируя свою терминологическую культуру в аспекте сформированности профессионального тезауруса, вынуждена признать, что, несмотря на значительный прогресс, он все еще далек от эталонного, поскольку уровень терминологической компетентности не всегда позволяет мне грамотно и исчерпывающе сформулировать свою мысль при ведении научной дискуссии. В то же время, опираясь на свои наблюдения, предполагаю, что владение профессиональным научным тезаурусом, при множестве преимуществ, не всегда является залогом успешной коммуникации, ведь любой индивидуальный тезаурус охватывает ограниченное количество единиц, которое зачастую не совпадает, поскольку тесно связано с личными взглядами, интересами и предпочтениями человека, будь он школьным учителем или теоретиком» (Елизавета Б.).

Таким образом, подчеркивая важность проведения терминологической работы на первом году обучения в педагогической магистратуре, следует отметить ее значимость для профессиональной подготовки учителя иностранного языка, развития его методического мышления, повышения качества профессиональной подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков (какую бы программу в рамках педагогического направления подготовки ни выбрал обучающийся). Нельзя не отметить также важность работы в данном направлении в целом для упорядочения терминов методической науки.



Литература

1. **Барышников Н. В.** Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как искусства // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 1–12.
2. **Бердичевский А. Л., Тарева Е. Г., Языкова Н. В.** Профессиограмма современного учителя иностранного языка. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2021. – 48 с.
3. **Бокова Т. Н., Морозова В. И.** Влияние идей постмодернизма на высшее образование в России // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения): Сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием, Чебоксары, 17–18 декабря 2019 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 27–31.
4. **Гринев-Гриневиц С. В., Сорокина Э. А., Викулова Л. Г.** Теория языка: антропологистика: учебное пособие. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом ВКН», 2021. – 256 с.
5. Диалектика современного межкультурного иноязычного образования: векторы и смыслы: Методологический опыт научной школы «Межкультурное языковое образование в 21 веке» / В. А. Гончарова, И. Н. Столярова, Е. В. Васильева [и др.]. – Москва: Издательский дом «Библио-Глобус», 2018. – 254 с.
6. **Макеева С. Н.** Терминология методической науки: проблемное поле исследований в области иноязычного образования // Человек в фокусе лингвистики, литературоведения и языкового образования. Международный сборник научных трудов по лингвистике, литературоведению, лингводидактике. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки народов мира», 2022. – С. 222–229.
7. **Макеева С. Н.** Формирование методической компетенции будущего бакалавра педагогического образования в процессе профессионально направленного обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2013. – 232 с.
8. **Языкова Н. В.** Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12–17.



Сведения об авторе

Макеева Светлана Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.
E-mail: MakeevaSN@mgpu.ru

ВСЕРОССИЙСКАЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА «ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ» КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА



Аннотация

Статья посвящена рассмотрению роли Всероссийской лингвометодической школы «Инновации в обучении иностранным языкам» в развитии профессиональной компетентности учителей иностранного языка. Ориентация на профессиональное сообщество проявляется в отборе тематики и содержания пленарных докладов и мастер-классов, проводимых ведущими специалистами из Москвы, Перми, Томска и других городов России и педагогами-новаторами школ Новосибирска и Новосибирской области.



Abstract

ALL-RUSSIAN LINGUO-METHODICAL SCHOOL 'INNOVATIONS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES' AS A FACTOR OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The paper focuses on the role of the All-Russian Linguo-Methodical School 'Innovations in Teaching Foreign Languages' in developing professional competence of a foreign language teacher. Orientation towards the professional community is manifested in the selection of topics and content of plenary reports and master classes, conducted by leading experts from Moscow, Perm, Tomsk and other cities of Russia and innovator teachers from the schools of Novosibirsk and the Novosibirsk region.



Ключевые слова

**Всероссийская лингвометодическая школа,
профессиональная компетентность учителя,
иностраннный язык**



Keywords

**All-Russian Linguo-Methodical School, teacher's
professional competence, foreign language**

Рассматривая вопрос профессионального становления учителя иностранного языка, мы должны отметить значимость компетентного подхода в процессе личностного развития и профессионального роста, который продолжается на протяжении всей деятельности учителя.

Обращаясь к содержанию понятия «профессионально-педагогическая компетентность», отметим, что в работах разных ученых определены различные подходы к его трактовке. В частности, в трудах В.А. Болотова, В.В. Серикова, О.Е. Курлыгиной компетентность определена как следствие саморазвития индивида, его личностного роста, самоорганизации и обобщения деятельностного и личного опыта [1; 4]. Профессиональная компетентность педагога – знания, способность и готовность профессионально решать практические задачи по обучению и развитию личности школьника и формированию у него практических умений [6] – складывается из ряда компетенций: психолого-педагогической, коммуникативной, научно-предметной и методической, связанной с готовностью к преподаванию конкретного учебного предмета с учетом его специфики [4].

В работах Е.А. Костиной, вслед за И.И. Лейфой и А.И. Сурыгиным, под компетентностью понимается «способность личности к выполнению какой-либо деятельности или действий, способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты между людьми» [5]. «В методике профессионального обучения иностранным языкам под профессиональной компетентностью понимается способность, основанная на профессиональных знаниях и умениях, учебном и жизненном опыте, ценностях и индивидуальных наклонностях, позволяющая эффективно решать коммуникативно-обучающие задачи, возникающие в реальных ситуациях профессионально-педагогической деятельности» [3].

В нашей статье представлено понимание структуры профессиональной компетентности Е.А. Костиной: «Профессиональная компетентность складывается из целого ряда ключевых, базовых и специальных компетенций» [2, с. 32]. Ключевые компетенции включают в себя способность человека к эффективной работе в команде, умения планировать деятельность и решать проблемы, творческое начало, лидерские качества, коммуникативные навыки и предполагают сформированность следующих умений, навыков и качеств личности:

- в сфере самостоятельной познавательной деятельности: способность к приобретению знаний из различных источников информации;
- в сфере социально-трудовой деятельности: умения анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности; навыки самоорганизации; знание этики служебных отношений;
- в бытовой сфере: забота о собственном здоровье и здоровье членов своей семьи, знание этики семейных отношений;
- в сфере культурно-досуговой деятельности: умение выбора и способов организации досуга [2, с. 32–33].

Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности (в нашем случае – педагогической); специальные компетенции – специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности [2].

Поддерживая точку зрения Е.А. Костиной в вопросе структуры профессиональной компетентности учителя иностранного языка, в настоящей статье мы остановимся на методической и коммуникативной компетенциях, развитие которых, на наш взгляд, особенно значимо в процессе становления учителя иностранного языка как профессионала.

Для определения роли Всероссийской лингвометодической школы «Инновации в обучении иностранным языкам» в процессе развития профессиональной компетентности учителей данного предмета обратимся к истории возникновения этого мероприятия на факультете иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета. Традиция проведения Школы возникла в 2009 году

и изначально связывалась с повышением профессионального уровня преподавателей именно этого факультета. В рамках Школы рассматривались вопросы совершенствования лингвометодических основ обучения иностранному языку в условиях поликультурности общества, диалог языков и культур, профессиональная подготовка и переподготовка будущих учителей иностранного языка. С течением времени Лингвометодическая школа стала всероссийским мероприятием с международным участием, на что указывает статистика по количеству участников Школы и представленная география. Так, в работе Международной лингвометодической школы 25–27 марта 2014 года приняли участие преподаватели неязыковых вузов и учителя иностранных языков средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий. Международный статус Школе обеспечили представители Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова (Казахстан) и представители Канады и США. Всего в Школе приняли участие 60 человек, из них преподавателей вузов – 30, учителей средних общеобразовательных школ – 14, учителей гимназий – 11, преподавателей частных школ – 2, а также представители Лаборатории иностранных языков – 1, компаний RELOD-Новосибирск и «Британия-Миллениум» – 2. Достаточно широко была представлена тематика докладов: «Концептуальные основы полиязычного образования в Казахстане», «Принципы обучения переводу с позиций полевого подхода», «Инновации в обучении в США», «Веб-технологии в обучении иностранным языкам», «Раннее обучение иностранным языкам», «Лингвокультурологический аспект изучения английского языка в электронном УМК “Английский язык и страноведение”» и др.

В работе Школы внимание выступающих практически всегда сосредоточено на инновациях в обучении иностранным языкам, что позволяет привлечь слушателей и заинтересовать их новейшими подходами в обучении.

До 2020 года Лингвометодическая школа проводилась дважды в год, количество участников достигало 100 и более человек. В период пандемии формат проведения был изменен на онлайн, который был частично сохранен после окончания пандемии: с 2022 года Всероссийская лингвометодическая школа проходит в смешанном формате.

Всероссийская лингвометодическая школа 2023 года, прошедшая 29–30 марта и посвященная Году педагога и наставника в Российской Федерации, была связана с вопросами функциональной грамотности, которая может быть рассмотрена как часть ИКТ-компетенции, с одной стороны, и как часть методической компетенции – с другой. Участники из Москвы, Перми, Иванова, Нижнего Новгорода, Армавира, Бердска, Искитима, Коченева (Новосибирская область) обсуждали вопросы роли учителя в процессе формирования и развития функциональной грамотности в условиях реализации ФГОС, специфику обучения в онлайн-формате, рассматривали особенности внедрения электронных ресурсов в образовательный процесс, учебную мотивацию на уроках иностранного языка, соотношение процесса цифровизации образовательной среды школы/вуза и развития функциональной грамотности, использование технологии смешанного обучения и др.

В процессе проведения Лингвометодической школы 2023 года нами был проведен опрос участников – магистрантов первого и второго годов обучения по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» магистерских программ «Образование в области иностранных языков» и «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам» в количестве 42 человек. Опрос проводился с точки зрения направленности посещаемых мастер-классов и пленарных докладов на развитие профессиональной компетентности педагогов. Участникам опроса было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Было ли полезным посещение пленарного заседания Всероссийской лингвометодической школы?
2. Было ли полезным посещение мастер-классов Всероссийской лингвометодической школы?
3. Какие темы пленарного заседания Всероссийской лингвометодической школы показались вам наиболее интересными?
4. Какие мастер-классы Всероссийской лингвометодической школы показались вам наиболее интересными?
5. Назовите компетенции, на развитие которых направлены мастер-классы Всероссийской лингвометодической школы.
6. Укажите названия пленарных докладов, которые помогли вам в развитии/формировании профессиональной компетентности.

В ходе анализа ответов обучающихся мы пришли к следующим результатам: 42 участника опроса ответили положительно на вопросы 1 и 2. Участниками опроса был дан анализ пленарных докладов, представленный ниже (вопрос 3).

На пленарном заседании приглашенные лекторы Б.А. Жигалев, доктор педагогических наук, президент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, и К.Э. Безукладников, доктор педагогических наук, профессор Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, осветили на актуальные вопросы о функциональной грамотности не только обучающихся, но и учителей, что позволяет говорить о направленности выступления на развитие методической компетенции, учебно-познавательной и интерактивной составляющих коммуникативной компетенции, так как именно интерактивное взаимодействие между участниками образовательного процесса позволяет развивать функциональную грамотность не только обучающихся, но и учителей.

Гостями школы также были представлены доклады «Актуальные проблемы языкового образования и профессиональной подготовки учителя через научно-методический журнал "Иностранные языки в школе"» (И.П. Твердохлебова, кандидат педагогических наук, доцент, главный редактор научно-методического журнала «Иностранные языки в школе», г. Москва), «Мультилингвальная и цифровая компетенции в модуле развития функциональной грамотности» (А.А. Прохорова, доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета), «Цифровые инструменты в организации социально-значимых проектов студентов педвузов» (Е.А. Соболева, кандидат педагогических наук, доцент, и И.В. Томашева, кандидат филологических наук, доцент Армавирского государственного педагогического университета).

Участниками опроса был дан анализ мастер-классов (вопрос 4), а также указаны компетенции, на развитие которых направлены мастер-классы (вопрос 5). В частности, было отмечено, что Б.А. Жигалев и К.Э. Безукладников провели мастер-класс по вопросам внедрения функциональной грамотности в учебный процесс, который позволил участникам семинара прийти к следующим выводам: учитель должен четко представлять, для какой цели выполняется то или иное задание, и понимать, какие приемы и методы помогут достичь поставленной цели.

Мастер-класс Ю.В. Ридной, кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка Новосибирского государственного педагогического университета, «Обучение научной речи будущих учителей на примере жанра тезисов конференции» содержал теоретическую и практическую информацию. В процессе

работы слушатели могли, проанализировав требования к написанию тезисов конференции, рассмотреть статьи авторов, сформулировать тематику собственных тезисов и сделать наброски, используя клише научного стиля. Данный мастер-класс направлен на развитие методической и коммуникативной компетенций учителя.

Т. Л. Бородина, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, и И. В. Лисица, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и теории перевода Новосибирского государственного педагогического университета, представили участникам школы мастер-класс «Изменения в заданиях открытого типа в ЕГЭ по английскому языку: письменная часть». Учителя не только имели возможность ознакомиться с новыми форматами заданий закрытого типа ЕГЭ, рассмотреть наиболее сложные для обучающихся аспекты, но и обсудить стратегии и методы эффективной подготовки обучающихся к Единому государственному экзамену. Мастер-класс помог присутствующим определить способы мотивации учеников для достижения ими лучших результатов, а также уточнить, работа с какими компонентами закрытых заданий ЕГЭ в письменной части требует особого внимания на уроке английского языка.

Мастер-класс И. П. Твердохлебовой «Формирование проектного мышления школьников на основе культуроведческого плаката серии *Unity in Diversity*» способствовал развитию умений ставить цели урока, разрабатывать задачи и планы для проведения проектной работы с использованием культуроведческого материала, работать с информационными ресурсами: находить информацию культурологического характера и оценивать ее значение в контексте культур разных стран и народов. Также в процессе такой работы на уроке формируется методическая компетенция в области оценки и анализа учебных достижений учеников: учитель может оценить результаты проектной работы, определить сильные и слабые стороны учеников и ориентироваться на это при планировании следующих занятий. Развивается коммуникативная компетенция в области межкультурной коммуникации: мастер-класс о культуроведческом плакате *Unity in Diversity* способствовал расширению знаний учителей о разных культурах и народах мира, а также познакомил участников с эффективными стратегиями общения с учениками — представителями разных культур.

На развитие методической и коммуникативной компетенций были направлены мастер-классы «Проектная деятельность по философии *AGILE*», «*Extensive reading – a key to success*» (Е. С. Митюшова, старший преподаватель кафедры английского языка Новосибирского государственного педагогического университета), «*Dictation as a still functional device for testing English*» (А. А. Прохорова, доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета) и другие.

В целом Лингвометодическая школа 2023 года, по мнению ее участников — магистрантов, учителей, преподавателей, — мотивирует к самообразованию и саморазвитию, позволяет активизировать коммуникативную составляющую профессиональной компетентности и развить методическую компетенцию, поскольку именно в процессе профессионального общения педагоги получают возможность быть в курсе актуальных вопросов обучения и основных трендов модернизации современного иноязычного образования.



2. **Костина Е. А.** Профессиональная компетентность учителя иностранного языка: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 37.
3. **Костина Е. А.** Социокультурная компетенция учителя иностранного языка: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 4.
4. **Курлыгина О. Е.** Профессиональная компетентность педагога: теоретический аспект // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14269> (дата обращения: 12.04.2023).
5. **Лейфа И. И.** Цели обучения иностранным языкам на современном этапе // Мир языка и межкультурная коммуникация: материалы международной научно-практической конференции (Барнаул, 16–17 мая 2001 г.): [в 2 ч.]. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. – Ч. 1. – С. 193–195.
6. **Хуторской А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 24.04.2023).



**Сведения
об авторах**

Костина Екатерина Алексеевна, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета.

E-mail: ea_kostina@mail.ru

Кретова Лариса Николаевна, канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета.

E-mail: kretlarisa@mail.ru

Безденежных Лилия Валерьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германских языков, руководитель Образовательного лингвистического центра факультета иностранных языков, заместитель декана факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета.

E-mail: liliabezdenzhnyh@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИИ



Аннотация

В статье рассматривается значение изучения фразеологизмов для формирования лексической компетенции учащихся, а также особенности фразеологизмов, которые обуславливают специфику процесса обучения. Делается вывод о необходимости разработки дополнительных технологий для обучения фразеологизмам английского языка. В качестве примера приводится комплекс упражнений по обучению школьников фразеологизмам английского языка на основе рефлексии, который позволяет формировать лексические навыки учащихся и развивать их рефлексивные умения.



Abstract

TEACHING ENGLISH IDIOMS TO PUPILS ON THE BASIS OF SELF-REFLECTION

The article focuses on the importance of learning idioms to be competent language users as well as on their unique features that determine the learning process. The necessity of new methods of teaching foreign idioms is underlined. As an example, a set of exercises based on the process of self-reflection, which encourages the development of lexical skills as well as reflective ones, is described.



Ключевые слова

фразеологизмы английского языка, рефлексия, круговая модель рефлексии, УУД



Keywords

idioms of the English language, self-reflection, ALACT-model

Основной целью изучения иностранных языков в школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая «предполагает знание языковых средств общения, умение соотносить эти средства с задачами и условиями коммуникации, организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и целесообразности высказывания» [4, с. 42]. В рамках формирования иноязычной коммуникативной компетенции происходит совершенствование языковой компетенции школьников, так как «весь процесс обучения иностранному языку, и английский язык здесь не является исключением, предполагает правильное использование лексико-грамматической системы изучаемого языка во время процесса общения» [3, с. 17]. Как отмечает А. А. Фетисова, словарный запас современных учащихся «можно оценить как крайне скудный, служащий лишь для реализации информативной стороны коммуникации» [6, с. 96], что повышает актуальность работы над лексической стороной речи изучаемого языка.

В лексическом составе английского языка важное место отводится фразеологизмам: обладая большим экспрессивным потенциалом, они являются важнейшим пластом языка, который содержит в себе культурологическую информацию

о его носителях (их мировоззрении и ценностях), без знания которой невозможно полноценно участвовать в общении на иностранном языке. Ввиду этого можно с уверенностью сказать, что знание и адекватное использование фразеологизмов в речи является необходимым условием успешной коммуникации и, как следствие, выступает одним из критериев оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Существует ряд сложностей, с которыми учащиеся сталкиваются при изучении фразеологизмов и которые позволяют относить упражнения на их корректное употребление к разряду повышенной сложности, а также использовать их в различных олимпиадных заданиях [9]. Данные сложности обусловлены в первую очередь тем, что фразеологизмы характеризуются двойным смыслом: с одной стороны – настоящие значения слов, из которых построено высказывание, с другой – актуальное значение всей фразы в целом, которое зачастую не имеет ничего общего со словами в отдельности, создает абсолютно новую картину [1, с. 253] и полностью переносное значение. Еще одной объективной сложностью для учащихся является отсутствие структурной вариативности фразеологизмов и их грамматическое постоянство, что позволяет корректно использовать их в речи только при полном усвоении их формы и функции.

Все вышеизложенное позволяет констатировать, что формирование знаний и навыков в области использования фразеологизмов английского языка может являться вызовом для учащихся и учителя. Ввиду этого актуальным является создание различных технологий обучения школьников фразеологизмам английского языка. В данной статье рассмотрим фрагмент одной из подобных технологий, а именно – комплекс упражнений по обучению старшеклассников фразеологизмам английского языка на основе рефлексии.

Прежде всего следует отметить необходимость развития рефлексии у школьников: согласно ФГОС, к выпускникам общеобразовательных школ предъявляются требования по «достижению метапредметных результатов, включающих освоенные школьниками межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике» [5]. В основе многих универсальных учебных действий лежит рефлексия, которая способствует «достижению как личностных, так и метапредметных результатов образовательного процесса» [8, с. 52], а значит – напрямую влияет на успешность учащихся в обучении.

Умения самостоятельно осуществлять целеполагание и планирование своей деятельности, а также умения самоконтроля и самокоррекции не могут быть развиты в полной мере без рефлексии как инструмента познания субъектом своего внутреннего мира и осмысления социальной действительности. Рефлексия, включающая в себя самопознание, самоконтроль и саморегуляцию, не только напрямую влияет на саморазвитие школьника и формирование межпредметных результатов в обучении, но и предметные результаты, являясь средством познания и обучения для человека [2, с. 82].

Рефлексия применительно к обучению иностранному языку представляет собой «психологическое свойство личности обучающегося, которое обеспечивает осознание, анализ, регуляцию, контроль и оценку уровня сформированности своих речевых умений» и языковых навыков для их последующего развития [7, с. 21].

Существует немало способов развития рефлексии на уроках, однако также представляется важным развивать рефлексию непосредственно в процессе обучения

различным аспектам иностранного языка, чтобы, с одной стороны, повысить эффективность этого процесса, а с другой — обеспечить параллельное развитие рефлексии. Этого можно достичь с помощью использования моделей рефлексии.

Рассмотрим модель рефлексии Фреда Кортхагена, которая называется «рефлексивным кругом», или *ALACT-model* (по первым буквам ее стадий). Она состоит из пяти шагов, которые должен выполнить учащийся:

1. *Action* — действие.
2. *Looking back on the action* — мысленное возвращение к действию.
3. *Awareness of essential aspects* — определение наиболее существенных аспектов ситуации.
4. *Creating alternative methods of action* — создание альтернативных способов действия.
5. *Trial* — попытка.

Проанализируем этапы данной модели применительно к обучению старшеклас-ников фразеологизмам английского языка.

I. Действие (*Action*). На данном этапе учащимся предлагается выполнить язы-ковое упражнение, направленное на семантизацию новых лексических единиц беспереводным способом: сопоставить фразеологизм с его значением. Следует отметить, что это задание, вероятно, будет представлять лексическую трудность для учащихся ввиду отсутствия у них когнитивной базы для его выполнения, то есть знаний конкретных фразеологизмов и невозможности понять их значения, исходя из контекста. Таким образом, подобная презентация материала будет пред-ставлять для учащихся проблему, решение которой потребует от них включения рефлексии и мотивации к дальнейшему изучению языка. Ниже представлен пример упражнения первого этапа:

1. Match the idioms with their definitions:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. to go nuts ____ | a) To become very excited, angry, or upset. |
| 2. to look on the bright side ____ | b) To highlight the good in a bad situation. |
| 3. like a bear with a sore head ____ | c) To be extremely angry, annoyed, or irritable. |
| 4. off colour ____ | d) Not well, looking or feeling ill. |
| 5. on one's feet ____ | e) In a healthy or stable condition, usually after a period of illness or misfortune. |
| 6. take a turn to the worse ____ | f) To worsen, often quickly or suddenly. |
| 7. to be as sick as a dog ____ | g) To be very ill. |
| 8. to be sick and tired ____ | h) To be extremely bored and tired of someone or something. |
| 9. to be in shape ____ | i) To be in good health, to be strong or fit. |
| 10. to catch a cold ____ | j) To become ill with the common cold. |

II. Мысленное возвращение к действию (*Looking back on the action*). После вы-полнения первого задания ученики приступают ко второму этапу, в ходе которого анализируют проделанную работу и осознают, насколько хорошо выполнили за-дание. Учащиеся понимают, что недостаток знаний не позволил им успешно выпол-нить упражнение. На этом этапе учащиеся работают со словарем и анализируют значение неизвестных им лексических единиц.

Имитативное упражнение данного этапа направлено на поиск изучаемой язы-ковой формы в речевом образце и ее использование без изменения. Отметим, что просьба прочитать фразы с разной интонацией и настроением также позво-ляет учащимся почувствовать, какая эмоция лучше всего соотносится с употреб-ляемой в высказывании идиомой, что способствует формированию собственного

отношения обучающегося к изучаемым лексическим единицам, а также позволяет менять ситуации их использования.

2. Repeat the phrases loudly, fast, gloomily, ironically.

- 1) *When my father heard about the car accident, he just went nuts!*
- 2) *I've failed the exam but I'm trying to look on the bright side and getting ready to take it again.*
- 3) *Stop shouting! You're acting like a bear with a sore head!*
- 4) *– You are very pale! – Oh, I'm feeling off colour today!*
- 5) *Fred was ill for a month but now he's on his feet again.*
- 6) *Our business was very successful last year but this year it has taken a turn to the worse.*
- 7) *– Jonny, haven't you done your homework yet?! – Mom, I'm sick as a dog, I can't do it!*
- 8) *– I'm sick and tired of winter. I'm looking forward to spring...*
- 9) *He's in shape to take part in the competition.*
- 10) *My little brother caught a cold last weekend.*

Следующее упражнение второго этапа – подстановочное, в процессе которого учащийся, оперируя готовыми частями предложений, подсознательно усваивает как сам фразеологизм и его контекстуальное употребление, так и его форму, поскольку в ходе работы над подобным упражнением происходит внутреннее проговаривание.

3. Fill the gaps with the correct idiom. Change the forms if needed.

- 1) *If we give Jes an iPhone 14 for her Birthday, she'll be so happy she can _____.*
- 2) *Jack lost his job but _____ and now he works for Google!*
- 3) *My grandfather is _____ when he sleeps badly at night. He is very irritable those days.*
- 4) *I feel _____ today, I think I should stay at home not to fall ill.*
- 5) *Mr Greenwood lost his business and he had to sell his house, but now he's _____ again.*
- 6) *Lilly was recovering from the flu, but unfortunately the matters _____.*
- 7) *I have a sore throat, a runny nose and high temperature, so I _____.*
- 8) *I don't want to be friends with Harris anymore. I'm _____ of his negative comments and bad mood.*
- 9) *I go to the gym three times a week and eat healthily because I want _____.*
- 10) *Put on a hat and a scarf when you go out or you will _____.*

III. Определение наиболее существенных аспектов ситуации (Awareness of essential aspects). На третьем этапе учащиеся осмысливают существенные аспекты работы с фразеологизмами и их использования. Происходит осознание учениками своих сильных и слабых сторон, в результате которого они переходят на следующую стадию и работают с фразеологизмами в контексте для окончательной семантизации лексических единиц беспереводным способом.

Представленное ниже упражнение на множественный выбор также является подстановочным. В ходе выполнения упражнения учащиеся обращают внимание на содержание фразы, отмечая для себя, в каком контексте стоит употреблять нужный фразеологизм, осознают, какому стилю речи свойственна та или иная языковая единица.

4. Choose the correct idiom.

be in shape take a turn to the worse go nuts off colour be sick as a dog like a bear with a sore head be sick and tired on one's feet catch a cold look on the bright side

1. *I don't want to go to music school anymore. I am _____ of playing the piano!* (in shape / off colour / sick and tired / on my feet)
2. *Mom said you must wear winter boots today or you will _____.* (take a turn to the worse / catch a cold / be in shape / go nuts)
3. *Don't be so negative about this situation! Try to _____.* (be as sick as a dog / look on the bright side / be like a bear with a sore head / be off colour)
4. *Kendrick is just furious today! He is _____.* (like a bear with a sore head / off colour / sick and tired / on his feet)
5. *When I heard this news, I was so happy and amazed I thought I'll _____.* (be in shape / catch a cold / be as sick as a dog / go nuts)
6. *My grandfather was sporty and healthy all his life, but now he's 87 and his health _____.* (has looked on the bright side / has taken a turn to the worse / has caught a cold / has gone nuts)

IV. Создание альтернативных способов действия (*Creating alternative methods of action*). В ходе четвертого этапа учащиеся создают альтернативные методы действия, то есть решают, какие изменения им необходимо внести в свой способ работы с фразеологизмами (проводить собственные ассоциации для лучшего запоминания, анализировать контекст с точки зрения его эмоциональной составляющей), что позволяет обучающимся самостоятельно найти новые, более эффективные способы работы, помогающие более качественному усвоению и тренировке представленного языкового материала.

5. Replace the italicized words with the idioms from the box. Change the forms if needed.

be in shape	take a turn to the worse	go nuts	off colour
be sick as a dog	like a bear with a sore head	be sick and tired	
catch a cold	on one's feet	look on the bright side	

1. *We had such an awful fight with Jessica yesterday, I was **extremely angry**.*
2. *This book is about a man who **went crazy** and his life in the hospital.*
3. *I **have fallen ill** and now I can't go to the concert with you – I have high temperature.*
4. ***To stay fit** I go to the swimming pool twice a week and ride a bike on weekends.*
5. *Kate was heart-broken for several months but now she **feels much better**.*
6. *My life has changed when I started **to look positively at things**.*
7. *I **feel unwell** today, maybe it's time to buy some vitamins.*
8. *I **am so tired of** listening to his tales every day, everybody knows he's lying.*
9. *– Did you invite Dennis to the cinema with us? – Yes, but he said he was **very ill** and didn't want to go anywhere.*
10. *Jerry was a very popular singer in the 2000s but now his career **is not that successful** anymore.*

Задание №6 сочетает в себе трансформационное и репродуктивное упражнение, так как на первом этапе работы учащимся предлагается найти синоним к предложенной фразе, используя при этом изучаемые в комплексе упражнения фразеологизмы. На втором этапе – репродуктивно-продуктивном – учащийся придумывает предложения с полученной фразой самостоятельно. Воспроизведение усвоенного фразеологизма в собственной реплике дает возможность автоматизировать данную лексическую единицу для ее дальнейшего употребления в речевых упражнениях и свободной речи.

6. Find the synonyms to these words and collocations. Make up sentences with them: *to go crazy / to find the good in bad situations / to be extremely angry / to feel unwell / to recover, to be healthy again / to worsen / to be very ill / to be very annoyed and tired of something / somebody / to be fit / to fall ill with a cold*

Следующее упражнение в разработанном комплексе предлагает учащимся создать забавную историю с использованием изучаемых лексических единиц. Уже усвоенные фразеологизмы теперь находят место в устной речи учащихся, тем самым формируя прочный лексический навык. Упражнение предполагает использование учащимися фразеологизмов в свободной речи, однако имеет достаточно строгие условия выполнения.

7. Make up a funny story (5–7 sentences) using these idioms. Use as many phrases in your story as you can.

*I'm not in shape! The matters took a turn to the worse... Did you catch a cold?
I'm sick as a dog! He/she just went nuts! Look on the bright side. You look off colour today. You're like a bear with a sore head. I'm sick and tired of it!*

Последнее на данном этапе речевое упражнение, направленное также и на развитие умений диалогической речи, отсылает учащихся к их личному опыту и способствуют использованию фразеологизма в релевантных для них обстоятельствах. При этом упражнение развивает креативность и самостоятельность учащихся с опорой на их опыт творческой деятельности, однако не ставя жесткие рамки в сюжете и содержании истории.

8. Work in pairs. Talk about a situation when:

Student A:

1. You felt sick as a dog.
2. Your friend was like a bear with a sore head.
3. You thought you'd go nuts.
4. Your brother or sister caught a cold.

Student B:

1. You felt off colour.
2. You were sick and tired of something or somebody.
3. You tried to look on the bright side but still felt unhappy.
4. Some matters in your life took a turn to the worse.

V. Попытка (Trial). В ходе пятого этапа происходит апробация нового метода. Учащиеся выполняют ряд речевых активностей, применяя при этом все накопленные ими знания и умения работать с фразеологизмами.

В речевом упражнении №9 обучающимся предлагается составить диалог, учитывая контекст, в котором данные фразеологизмы используются чаще всего. У учащихся также есть возможность использовать собственные идеи, что благотворно сказывается на развитии их креативности и самостоятельности. Кроме того, в задании добавляются дополнительные характеристики ситуации общения (настроение участников, их самочувствие, предпочтения и т.д.).

9. Look at the following situations and choose one that you've had in your life or that seems the most probable to you. Work with a partner and make up a dialogue. Role-play the dialogue in front of your classmates. Be convincing.

be in shape take a turn to the worse go nuts off colour
be sick as a dog like a bear with a sore head be sick and tired
catch a cold look on the bright side

Ideas:

1. *Imagine you have caught a cold and you have an appointment with a doctor. The doctor is young and inexperienced; he or she doesn't know how to treat you. Moreover, they are quite tired as it is the end of a day. You, on the other hand, are quite irritable due to your condition.*
2. *Imagine your younger brother/sister played computer games on your laptop and deleted all the files by mistake. You tell your friend about this situation. Your friend is fond of your little brother/sister and tries to persuade you nothing serious has happened. You want some support and you feel sad about your friend's reaction.*

3. Imagine your friend has come to school very sad and he or she doesn't want to tell you what happened. Persuade your friend to tell you what is wrong. It's not the first situation like that and you are quite irritated by such behavior of the friend of yours.

** You can use your own ideas if you want.*

Последнее речевое задание комплекса заключается в проведении групповой или панельной дискуссии. В данном упражнении речь учащихся — неподготовленная, уже усвоенные лексические единицы переходят из разряда тренируемых в разряд свободно используемых. Поднятые в ходе дискуссии вопросы также отсылают учащихся к анализу их жизненного опыта и опыта их творческой деятельности, что помогает окончательно сформировать отношение к изучаемым выражениям, а также готовность использовать их в общении на английском языке.

10. Group or panel discussion. Discuss these issues using the idioms you've learnt. Be ready to tell other groups about your conclusions.

Issues for discussion:

- 1) *Should we always look on the bright side or is it necessary in some cases to feel sad for a while?*
- 2) *Is it fine to act like a bear with a sore head or is it better to conceal your negative emotions? When is it possible to show them?*
- 3) *What should one do if he/she feels off colour and sick and tired of studying but still must go to school? Make up a list of tips for such people.*

Последним заданием в комплексе является задание на рефлексию, предлагающее учащимся еще раз провести анализ всей своей деятельности. В ходе работы с данным заданием они отвечают на вопросы, касающиеся их действий, мыслей и чувств во время, когда они работали над упражнениями. Внимание также акцентируется на самых сложных и интересных для них заданиях.

11. Reflect! Answer the questions.

- 1) *Have you completed the exercises?*
- 2) *Describe your actions during your work with exercises:
What did I do? What did I think about? What did I feel?*
- 3) *Find the most important actions:
Which exercises were the most challenging for me? What helped me to complete them correctly? What problems did I have during my work?*
- 4) *Find the best methods of work:
How can I make my results better? How can I remember idioms better? Which idioms and exercises did I like the most?*
- 5) *Try it out!
Can I find similar idioms in your language? Which idioms do I find the most useful?*

Подводя итог, отметим еще раз, что в основе комплекса упражнений, описанного выше, — круговая модель рефлексии, предложенная Ф. Кортхагеном и определяющая этапы работы над фразеологизмами. Использование данной модели обеспечивает постепенную семантизацию изучаемых фразеологизмов, вписывание их в картину мира ученика, а также самостоятельный поиск эффективных способов работы с лексическими единицами, позволяющий качественно усвоить их и использовать в свободной речи при общении на английском языке. Преимуществом данной модели рефлексии является то, что в процессе ее использования учащиеся развивают умение рефлексировать систематически и структурированно, что помогает им быстрее увидеть и осознать допущенные ошибки, определить методы избавления от них и совершенствовать свои лексические навыки.



Литература

1. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – 7-е издание, стереотипное. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Дрофа», 2007. – 287 с.
2. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: учеб. пособие / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; отв. ред. А. Г. Асмолов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
3. Афанасьева О. В. Корректность и политкорректность речи учителя на уроках английского языка / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова // Педагогический дискурс: качество речи учителя: Материалы II Всероссийской конференции, Москва, 27–29 мая 2020 года / Под редакцией Л. Г. Викуловой. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки народов мира», 2020. – С. 17–22.
4. Тарева Е. Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сборник научных статей. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2021. – С. 34–44.
5. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> (дата обращения: 12.10.2022).
6. Фетисова А. А. Лимерик как материал для работы над лексической стороной английского языка // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 96–99.
7. Фроликова Е. Ю. Методика обучения студентов монологическому высказыванию на основе рефлексии: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2014. – 214 с.
8. Фроликова Е. Ю. Объекты рефлексии в процессе порождения речевого высказывания // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 52–56.
9. Харлашкин М. Н. Отборочный тур Всероссийской олимпиады школьников «Учитель школы будущего – 2019» // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 7. – С. 75–82.



Сведения об авторах

Фроликова Елена Юрьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии Московского городского педагогического университета.

E-mail: frolikovaeyu@mgpu.ru

Фурсова Валерия Романовна, магистрант Московского городского педагогического университета, преподаватель английского языка.

E-mail: fursovaleria@gmail.com

ПРИГЛАШАЕМ НА КОНФЕРЕНЦИИ

V Международная научно-практическая конференция имени Е.Н. Солововой ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ – СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

6–7 ноября 2023 год

Организаторы:

Издательство «Титул»,
Кафедра английского языка № 4 МГИМО МИД РФ,
Кафедра методики факультета иностранных языков
МГУ им. М. В. Ломоносова,
Институт иностранных языков МПГУ,
Школа иностранных языков НИУ ВШЭ, NATE и др.

Формат:

Онлайн, очно

Подробности и регистрация:

titulpublishers.wixsite.com/ensolovovaconference



Международная научно-методическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А.А. Миролюбова ОТЕЧЕСТВЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

16–17 ноября 2023 год

Организаторы:

Московский государственный лингвистический университет
совместно с Минским государственным лингвистическим университетом
(Республика Беларусь)

Формат:

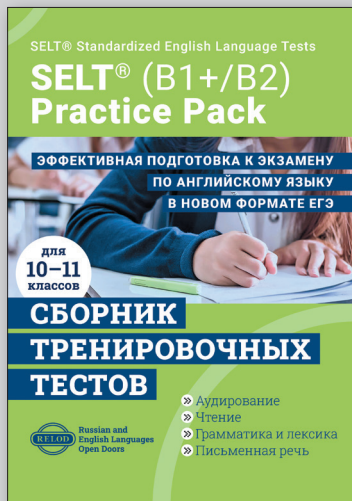
Онлайн, очно

Подробности и регистрация:

linguanet.ru/ob-universitete/meropriyatiya



СБОРНИК ТРЕНИРОВОЧНЫХ ТЕСТОВ SELT® (B1+/B2) для подготовки к ЕГЭ по английскому языку

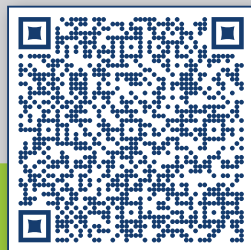


С О Д Е Р Ж А Н И Е	
ТЕСТ 1	ВВЕДЕНИЕ
– Аудирование	8
– Чтение	16
– Грамматика и лексика	16
– Письменная речь	23
ТЕСТ 2	23
– Аудирование	23
– Чтение	30
– Грамматика и лексика	30
– Письменная речь	32
ТЕСТ 3	32
– Аудирование	36
– Чтение	38
– Грамматика и лексика	43
– Письменная речь	46
ТЕСТ 4	46
– Аудирование	50
– Чтение	52
– Грамматика и лексика	57
– Письменная речь	60
ТЕСТ 5	60
– Аудирование	64
– Чтение	66
– Грамматика и лексика	72
– Письменная речь	75
ТЕСТ 6	75
– Аудирование	79
– Чтение	81
– Грамматика и лексика	86
– Письменная речь	89
ВЛАНКИ ОТВЕТОВ 1 И 2 (В КОНЦЕ КАЖДОГО ТЕСТА)	ANSWER SHEETS 1 & 2 (AFTER EACH TEST)
КЛЮЧИ	KEYS
	92

Тренировочные тесты предназначены для качественной подготовки к экзаменам и могут использоваться как для самостоятельных занятий дома, так и для групповой работы в классе.

- Разработаны специально для подготовки учащихся 10–11 классов к экзамену в обновленном формате ЕГЭ–2023
- 6 вариантов тренировочных тестов (B1+/B2) с ключами
- Каждый тест включает задания всех разделов письменной части: «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письменная речь»
- Аудиозаписи носителей английского языка доступны по ссылкам и /или QR-кодам, данным в начале разделов «Аудирование» каждого теста

NB! Также издательство RELOD предлагает «Методическое пособие для учителя к сборнику тренировочных тестов по английскому языку SELT® (B1+/B2)» с критериями оценивания, скриптами к аудио и ключами (в формате PDF)



ПРИБРЕСТИ:

• магазин
иностранной
литературы RELOD
(Последний пер., д. 26)

• Wildberries  relod
• Ozon  relod

• интернет-магазин
shop.relod.ru

Подробнее о тестировании и проведении независимого мониторинга в сертифицированных Центрах тестирования: selt.relod.ru