



ISSN 0130-6073



04 • 2024

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

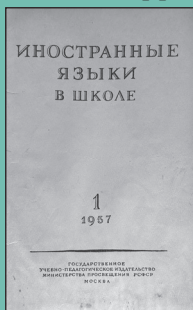
ТЕМА НОМЕРА:

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Актуальные целевые ориентиры

ИЯШ-90: летопись журнала

50-е годы



В 1950-е годы проблема практического изучения иностранного языка в средней школе выдвигается как приоритетная лингводидактическая задача и поддерживается на Всероссийских методических совещаниях учителей.

В докладе «Задачи и содержание обучения иностранным языкам в средней школе» от 2 февраля 1957 г. В. Д. Аракин отмечает, что изучение иностранных языков в средней школе имеет общеобразовательное, теоретическое и практическое значение: «Язык есть средство общения людей друг с другом и имеет две стороны, образующие сложное диалектическое единство. Это, с одной стороны, исторически сложившаяся языковая система, подчиняющаяся фонетическим и грамматическим закономерностям, и, с другой стороны, речь, т.е. практическое пользование языком в целях взаимного общения. Иностранный язык как учебный предмет средней общеобразовательной школы изучается в целях практического овладения устной и письменной речью на нем».



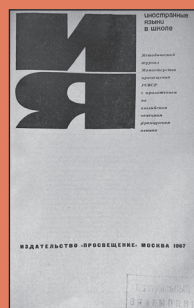
Развитие навыков устной речи стало актуальным при подготовке к VI Всемирному фестивалю молодежи и студентов, который состоялся в Москве летом 1957 года.

В 1960-е годы осуществляется переход от всеобщего семилетнего образования к десятилетнему. Проекты программ по преподаванию иностранных языков проходят широкое открытое обсуждение в ходе методических совещаний и на страницах нашего журнала.

Основные особенности новых программ по иностранным языкам:

- Деление языкового материала на два концентрира: 5–7 и 8–10 классы.
- Отказ от изучения грамматических явлений иностранного языка ради системы самого языка и ограничение материала лишь тем минимумом, который необходим для развития навыков и умений.
- Иное соотношение между лексикой и другими разделами языка (грамматикой, фонетикой и правилами чтения). Объем сведений из этих разделов языка определяется их необходимостью для практического использования изучаемой лексики.
- Усиление значения внеклассной и внешкольной идейно-воспитательной работы по иностранным языкам.

60-е годы



Журнал «Иностранные языки в школе» публикует первые статьи по коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам, возрастает количество публикаций страноведческого характера.

Приглашаем принять участие в создании коллективной монографии «Летопись журнала «ИЯШ» в событиях, датах и лицах». Редакция принимает воспоминания о знаковых публикациях, встречах с учеными, входившими в разные годы в редколлегия, фото по адресу: iyash90@relod.ru. Подать заявку на участие в коллективной монографии с публикацией можно до 30 июня 2024 года.



№04–2024

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

Ведущий редактор:

Е.О. Зосимова

Редактор-корректор:

Н.Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 27.04.24

Формат 170 × 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе»

Тел.: 8 (495) 787-17-74, доб. 108

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. Мнение редакции может

не совпадать с мнением авторов.

© «Иностранные языки в школе», 2024

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Трубицина О.И., Перевёрткина М.С., Иванова Е.А.

Учебные материалы регионоведческой направленности
сквозь призму языкового образования 2

Барышников Н.В., Ерёмченко В.О.

Принципы вариативно-рефлексивной методики обучения
иностранным языкам 10

Безукладников К.Э., Мелехина Е.С.

Формирование функциональной грамотности на уроках
английского языка в рамках учебно-исследовательской
деятельности 18

ЛЕТОПИСЬ ЖУРНАЛА

Памяти И.А. Зимней 27

Золотые страницы

Гурвич П.Б.

Обучение неподготовленной речи (1964 г.) 28

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Буланкина Н.Е., Болоховец Л.Н.

Формирование методической готовности учителя
к проектированию образовательного процесса в соответствии
с требованиями ФГОС ОО, ФООП, ФАОП: повышение качества
иноязычного образования 36

Материалы к учебным темам

Маякова Е.В., Фомина А.Д.

Развитие речевых коммуникативных и метапредметных
умений младших школьников на тематическом уроке
английского языка «День космонавтики» 44

Из опыта вуза

Лебедева М.В., Миронова О.А.

Профессиональная ориентация современных школьников:
региональный опыт лингвистического вуза 51

Машошина В.С., Котихина С.А.

Организационные основы проведения учебной страноведческой
практики в педагогическом вузе: опыт, задачи, перспективы 57

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

Ефремова Н.Н., Тарасова О.М.

Сложности составления монологического высказывания
на основе иконографических документов (на материале
французского языка) 63

Педагогический вуз – школе

Фетисова А.А.

Сочетать несочетаемое, или Использование мемов
для подготовки к ГИА по английскому языку 68

Консультация

Ненашева А.С.

К вопросу обучения иностранному языку детей с ОВЗ в условиях
инклюзивного образования в общеобразовательной школе 73

В записную книжку учителя

Лазарев М.Л.

Музыкальная модель гармонизирующего образования на уроках
английского языка в младшей школе (программа «Musical Heart») 77

Слово молодым ученым

Янь Лэй

Актуальные проблемы обучения устному иноязычному общению
на разных ступенях школьного образования 86

Сергеева О.А.

Актуальность коммуникативного подхода в обучении студентов
колледжа иностранному языку будущей специальности 91

УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ РЕГИОНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

Статья посвящена рассмотрению учебных материалов регионоведческой направленности и возможностей их применения при обучении иностранным языкам. В статье разграничены понятия «регионология» и «регионоведение», дано определение учебных материалов регионоведческой направленности, перечислены их функции, представлен набор критериев для отбора. Продемонстрированы возможности применения учебных материалов регионоведческой направленности на уроке английского языка в форме экспедиции. Сделан вывод о возможности их использования в системе не только общего, но и дополнительного образования.



Abstract

EXPLORING AREA STUDIES THROUGH THE LENS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article delves into the exploration of area study materials and their application in a foreign language classroom. The authors aim to differentiate between 'regionology' and 'area studies', define area study materials, outline their functions, and discuss the criteria for selecting resources. The narrative surveys area study materials and describes an English lesson centered around a learning expedition. Ultimately, the article concludes by emphasizing the versatility of area study materials for both classroom settings and supplementary education.



Ключевые слова

учебные материалы, регионоведение, функции учебных материалов регионоведческой направленности, критерии отбора материалов, урок иностранного языка



Keywords

study materials, area studies, functions of area study materials, resource selection criteria, foreign language class

В условиях изменения социокультурного контекста повышается значимость формирования гражданской идентичности обучающихся, базирующейся на их представлениях о региональных, исторических, социальных, этнокультурных особенностях России. На уровне общего образования формирование умений представлять свою страну, культуру, традиции, осознавая их роль в современном поликультурном мире, становится одним из стратегических приоритетов, что зафиксировано в Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации», указано в качестве одной из задач реализации проектов федерального уровня (Национальный проект «Образование»,

Федеральный проект «Патриотическое воспитание»), сформулировано в качестве требования в нормативных документах, определяющих цели и содержание обучения (федеральный государственный образовательный стандарт, федеральная основная общеобразовательная программа).

До недавнего времени указанная стратегическая цель достигалась в ходе изучения обучающимися предметных областей «Русский язык», «Литература», а также общественных наук. Проведенный нами сравнительный контент-анализ федеральных рабочих программ дисциплин гуманитарного профиля позволил выявить ряд сходств в их целевых установках:

- а) Изучение русского языка направлено на формирование представлений обучающихся о русском языке как культурной ценности, о взаимосвязи языка и культуры, об отражении в языке российских духовно-нравственных ценностей; изучение литературы имеет схожую цель — формирование чувства причастности обучающихся к отечественным культурным традициям; изучение обществознания также направлено на проявление обучающимися уважения к традиционным ценностям и культуре России.
- б) Целью изучения русского языка является осознание обучающимися общероссийской гражданственности, формирование чувства патриотизма; аналогично целью изучения истории является формирование гражданской ответственности и социальной культуры обучающихся, их воспитание в духе патриотизма; схожим образом сформулирована и цель изучения обществознания — воспитание общероссийской идентичности обучающихся, их гражданской ответственности, которая основана на идеях патриотизма.

Таким образом, через ряд дисциплин гуманитарного профиля осуществляется формирование комплексного представления обучающихся о нашей стране и осознание себя гражданами России, что, в свою очередь, составляет основу для обучения школьников представлению своей родины, ее культуры в ситуации межкультурного общения в иноязычной среде и одним из актуальных целевых ориентиров в области обучения иностранным языкам.

Сравнивая учебные функции иностранного языка и других дисциплин гуманитарного профиля, можно обнаружить два принципиальных отличия. Во-первых, как отмечает С.Г. Тер-Минасова, наши иноязычные партнеры по межкультурному общению заинтересованы в первую очередь в получении информации о русской культуре и мире современной России, а не о своем [6, с. 9]. В связи с этим методически важным и перспективным представляется предложение В.В. Сафоновой рассматривать обучающихся как коммуникантов, которые выступают в роли культурных медиаторов (в данном случае в области регионоведения), представляя свою страну в условиях иноязычной плюрикультурной коммуникации, и, следовательно, должны продемонстрировать владение медиативными стратегиями осуществления этой деятельности [4]. Во-вторых, как показывает обобщение положений современных лингводидактических исследований, изучение обучающимися иностранного языка и культуры страны изучаемого языка неотделимо от изучения родного языка и культуры России и может осуществляться с применением элементов сравнительно-сопоставительного анализа. Е.Г. Тарева обосновывает данный тезис тем, что трансляция на занятиях исключительно культуры страны изучаемого языка может привести к признанию обучающимися ее превосходства над культурой родной страны, что окажет деструктивное влияние на их личностное развитие и сохранение национальной идентичности [5, с. 97]. С.В. Чернышов и А.Н. Шамов подчеркивают значимость направленности иноязычного образования на признание многополярности окружающего мира, на продвижение российских культурных

ценностей в иноязычных лингвокультурных социумах [9, с. 150]. Следовательно, в ходе обучения иностранному языку важно демонстрировать равнозначность взаимодействующих иноязычной и российской картин мира и обеспечить формирование знаний обучающихся о национально культурных особенностях России, навыков употребления в речи национально маркированных языковых единиц, передающих информацию о своей стране в целом и малой родине в частности, умений представлять родной регион, край, культуру и традиции нашей страны в иноязычной среде [8, с. 120]. Для достижения данной цели, руководствуясь предложенным В.В. Сафоновой принципом дидактической культуросообразности, представляется возможным рассматривать учебные материалы регионоведческой направленности как средство обогащения содержания обучения иностранным языкам.

Проведенный контент-анализ нормативных документов и результатов современных лингводидактических исследований составил методологическую основу данной статьи и обусловил необходимость рассмотреть учебные материалы регионоведческой направленности сквозь призму языкового образования: дать их уточненное определение и перечислить функции, выделить критерии их отбора для использования в условиях обучения иностранным языкам, привести пример их практического применения на уроке английского языка, что и стало задачами статьи.

Регионология и регионоведение. Учебные материалы регионоведческой направленности и выполняемые ими функции. Признавая значимость учебных материалов регионоведческой направленности, следует тем не менее отметить, что некоторые теоретические вопросы и практические решения по их интеграции в процесс обучения иностранным языкам остаются в недостаточной степени разработанными.

Одной из проблем, решение которой требует теоретического обоснования, является терминологический плюрализм, наблюдаемый в русскоязычном научном дискурсе, и необходимость разграничить использование терминов «регионология» и «регионоведение». Вслед за Е. В. Лесниковской и Е. В. Кремневым под регионологией будем понимать науку, которая изучает экономико-географическое, историко-социальное, культурное, языковое своеобразие регионов и выявляет закономерности регионального развития [3, с. 7]. Термины «регионология» и «регионоведение», таким образом, соотносятся как общее и частное, а регионоведение можно рассматривать как учебную дисциплину, опирающуюся на теоретические положения регионологии и эмпирические данные о различных регионах. При таком подходе к разграничению терминов представляется возможным выделять зарубежное регионоведение и регионоведение России, или россияведение. В рамках данной статьи будем рассматривать лингводидактический потенциал изучения регионоведения России средствами иностранного языка для формирования умений обучающихся представлять свою страну, ее географические, исторические, этнические особенности, культуру и традиции, а также будем придерживаться термина «регионоведческий» как зафиксированного в российских нормативных документах, регулирующих сферу образования.

Уточняя определение учебных материалов, предложенное Э.Г. Азимовым и А. Н. Щукиным [1, с. 335], под **учебными материалами регионоведческой направленности** предлагаем понимать специально отобранные и методически организованные иноязычные материалы, которые включают регионально маркированные языковые единицы и реалии, обозначающие предметы

и явления культуры, этнонациональные особенности, обычаи, исторические факты, а также звучащие и письменные, в том числе креолизированные и прецедентные, тексты, содержащие информацию о каком-либо регионе и его населении. **Целью** применения учебных материалов регионоведческой направленности выступает формирование осведомленности обучающихся о самобытности регионов России, их географических и исторических особенностях, специфических чертах этносов, традициях, языке населяющих их народов.

Применение учебных материалов регионоведческой направленности способствует пониманию обучающимися значимости роли родного края в становлении человека как личности [7], в связи с чем можно утверждать, что данные материалы выполняют ряд важных **функций**:

- информационную, которая позволяет обучающимся получить информацию об изучаемом регионе России;
- систематизирующе-интегрирующую, которая направлена на рациональную организацию информации для формирования у обучающихся комплексного представления о родной стране;
- деятельностьную, которая связана с формированием навыков и умений обучающихся использовать полученную информацию в различных сферах жизни и деятельности, в том числе в ходе межкультурного общения;
- ценностно-ориентационную, которая предоставляет возможность оказывать воспитательное воздействие на обучающихся, развивать их личностные качества, обучать критическому оцениванию информации и формированию отношения к ней;
- трансформационную, которая связана с перекодированием информации, осуществляемым разработчиками учебных материалов в лингводидактических целях и с учетом дидактических и методических принципов.

Перечисленные функции, которые выполняют учебные материалы регионоведческой направленности, позволяют охарактеризовать их как ценный ресурс в обучении иностранным языкам.

Критерии отбора учебных материалов регионоведческой направленности. Значимость применения учебных материалов регионоведческой направленности отмечают и авторы учебно-методических комплексов по иностранным языкам, включенных в федеральный перечень учебников, которые были допущены Министерством просвещения РФ к использованию при реализации основных образовательных программ. Проведенный анализ линий УМК «*Starlight*. Звездный английский», «*Wunderkinder*. Вундеркинды», «*Le français en perspective*. Французский в перспективе», «*Español*. Испанский язык» для углубленного уровня изучения соответствующих языков позволяет отметить наличие в них серий упражнений, направленных на осуществление обучающимися сравнения страны изучаемого языка и России. Следует, однако, отметить, что представленные в анализируемых УМК российско-европейские материалы преимущественно не учитывают региональные особенности нашей страны, что, с одной стороны, представляется закономерным ввиду их федерального статуса и универсальности для обучающихся из всех регионов, но, с другой стороны, позволяет формировать лишь общее представление учащихся о России, а не о специфике области их проживания. Так, например, в учебнике «*Starlight*. Звездный английский» для 10 класса при изучении тематического раздела «Еда» осуществляется сравнение традиционного британского и русского завтраков, но не организовано ознакомление обучающихся с кулинарными традициями разных регионов России. Следовательно,

возникает необходимость разработки учебных материалов регионоведческой направленности, которые смогут дополнить материалы УМК и позволят на основе знаний обучающихся о региональных особенностях нашей страны формировать их навыки употребления в речи регионально маркированных языковых единиц, умений представлять особенности малой родины в иноязычной среде, а также обеспечивать овладение медиативными стратегиями на базовом уровне.

В первую очередь представляется важным осуществить отбор регионоведческой информации, подлежащей усвоению, и систематизацию материалов регионоведческой направленности для их дальнейшего использования в учебных целях. В ряде современных исследований предложены критерии отбора регионоведческих и краеведческих материалов¹; далее мы представим их обобщенный и уточненный перечень. Предлагаем при отборе учебных материалов регионоведческой направленности руководствоваться **критериями**:

- актуальности, реализация которого предполагает отбор современных регионально маркированных языковых единиц и реалий;
- доступности, который позволит учитывать уровень владения обучающимися иностранным языком, содержательную и смысловую доступность учебных материалов, их объем;
- содержательной ценности, который предусматривает отбор регионоведческих материалов, позволяющих обучающимся понять специфику того или иного региона России;
- учета региональной специфики, в соответствии с которым отбираемый материал должен демонстрировать уникальность и неповторимость изучаемого региона;
- междисциплинарности, при учете которого отбираемый материал позволит установить взаимосвязь между двумя и более учебными предметами.

Систематизация учебных материалов регионоведческой направленности, на наш взгляд, может быть осуществлена на основе тематического принципа, при этом они могут дополнить те тематические разделы, освоение которых предусматривается рабочими программами по иностранным языкам.

Проиллюстрируем возможность применения учебных материалов регионоведческой направленности в ходе осуществления урочной деятельности. В качестве примера представим урок английского языка нетрадиционной формы – урок-экспедицию.

Применение учебных материалов регионоведческой направленности на уроке иностранного языка. Тематика урока – «Неизвестная Россия: сувенир на память» – определила выбор формы его организации. Урок-экспедиция – это одна из нетрадиционных форм организации урока, основу которой составляет познавательная лингводидактическая игра. В ходе урока обучающиеся с помощью учебных материалов регионоведческой направленности и разработанной серии упражнений совершают виртуальные «экспедиции» в несколько регионов России, а в результате выполнения заданий получают доступ к артефактам – сувенирам из этих регионов. Следует отметить, что, несмотря на нетрадиционную форму организации, урок-экспедицию следует планировать в соответствии с требованиями к урокам иностранного языка, обозначенными Н.Д. Гальсковой и З.Н. Никитенко; он направлен не только на достижение предметных результатов (формирование умений устной и письменной монологической речи), но и на оказание воспитательного и развивающего влияния на личность обучающихся за счет применения

¹ А.П. Кузнецова, 2002; Е.С. Орлова, 2011; Е.С. Малахова, 2018; Н.Г. Перевозчикова, 2018; И.А. Романкина, 2019.

технологии обучения в сотрудничестве [2, с. 3]. Кроме того, урок-экспедицию можно охарактеризовать как интегрированный, что позволяет при его планировании устанавливать межпредметные связи и достигать метапредметных результатов обучения: обучающиеся овладевают базовыми исследовательскими действиями, учатся работать с информацией, получать ее из источников разных типов и создавать тексты на английском языке.

Планированию урока-экспедиции предшествовал отбор учебных материалов регионоведческой направленности, осуществленный на основе описанных выше критериев. Были выбраны современные регионально маркированные реалии, обозначающие предметы материальной культуры, которые можно привезти в качестве сувениров из различных регионов России (*candied rhubarb*, *reindeer moss chips* и др.); определено соответствие отобранного текстового материала уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся девятого класса; учтена специфика регионов (в ходе урока у обучающихся была возможность совершить экспедиции в девять регионов нашей страны); установлены межпредметные связи с географией, историей, технологией и обществознанием.

На начальном подготовительном этапе урока-экспедиции было осуществлено целеполагание и организована актуализация фоновых знаний обучающихся о традиционных сувенирах, которые можно привезти из различных регионов России или англоговорящих стран.

Основной этап включал ознакомление обучающихся с новыми регионально маркированными языковыми единицами (*Sagan-Daila*, *seaweed chips* и др.), которое сопровождалось снятием фонетических и лексических трудностей. Кроме того, с целью формирования соответствующих навыков была организована тренировка в употреблении регионоведческого языкового (лексического) материала в ходе выполнения упражнений (см. рис. 1).

Обязательным элементом основного этапа урока является применение обучающимися освоенных знаний и сформированных навыков в различных видах речевой деятельности. С целью индивидуализации процесса обучения нами было разработано девять комплектов учебных материалов регионоведческой направленности, отличавшихся содержательно и включавших информацию о девяти разных регионах России и нетипичных сувенирах, которые можно привезти из этих регионов. Целью применения данных комплектов было формирование умений обучающихся представлять особенности различных регионов России в иноязычной среде. Их структура была единой, и каждый содержал: два креолизованных текста регионоведческой направленности, первый из которых был предложен обучающимся для ознакомительного чтения, второй – для изучающего, а также упражнения на контроль понимания прочитанного; фрагмент видео регионоведческой направленности, на материале которого осуществлялось развитие умений обучающихся в аудировании с последующим контролем уровня их сформированности посредством выполнения упражнения; творческое задание, целью которого являлось развитие умений

Рис. 1

Пример упражнения на формирование лексических навыков обучающихся на материале регионально маркированных языковых единиц

Task A. Look at the pictures and match the words with their definitions.

1) celjoo
2) candied rhubarb
3) amber
4) Sagan-Daila
5) Kalmyk tea
6) watermelon marshmallow sticks
7) reindeer moss chips
8) seaweed chips
9) gingerbread

a) a yellow stone that is used in Jewellery
b) a herb that gives people energy
c) a sweet green fruit
d) cooked in syrup and dried rhubarb
e) healthy chips made of reindeer moss
f) dried watermelon slices
g) chips made from seaweed
h) a type of biscuit with honey and spices
i) pressed green tea

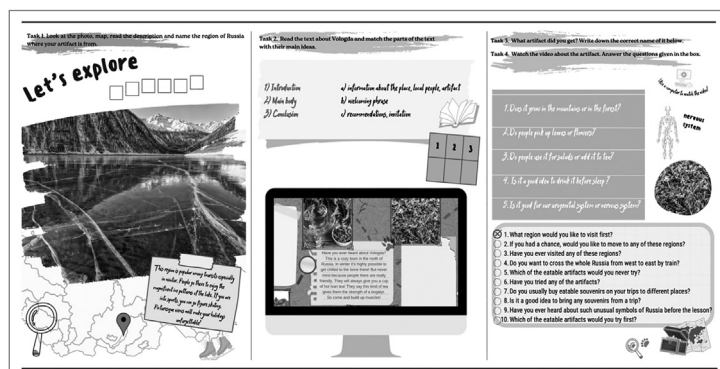
1	2	3	4	5	6	7	8	9

watermelon marshmallow sticks
Sagan-Daila
celjoo
amber
reindeer moss chips
candied rhubarb
seaweed chips
gingerbread
Kalmyk tea
Wonderful treasure chest

Рис. 2

Пример комплекта учебных материалов

письменной речи на материале поста в блоге об одном из регионов России; набор вопросов дискуссионного характера, выступавших стимулом для построения обучающимися устных монологических высказываний (см. рис. 2).



Следует отметить, что предложенный для чтения текст регионоведческой направленности позволил ознакомить обучающихся со структурой поста для блога, в дальнейшем выступив опорой при выполнении ими творческого письменного задания, а фрагмент видео содержал аудиовизуальную информацию, которую обучающимся необходимо было обобщить и письменно прокомментировать в ходе написания поста, таким образом продемонстрировав применение одной из медиативных стратегий. Выполнение обучающимися творческого письменного задания осуществлялось с использованием информационно-коммуникационных технологий. Все написанные посты были размещены на виртуальной доске *Jamboard* (см. рис. 3), что позволило не только осуществить моделирование аутентичной ситуации иноязычного общения на уроке и создать совместный продукт, но и организовать групповое обсуждение полученного результата на заключительном этапе.

Рис. 3

Шаблон виртуального коллективного блога²

Подводя итог, следует отметить, что материалы регионоведческой направленности могут быть задействованы в учебном процессе для формирования средствами иностранного языка расширенного представления обучающихся о национальном этнокультурном многообразии России и уникальных отличительных особенностях ее регионов, однако их применение отличается от использования в других предметных областях, так как направлено на формирование готовности обучающихся представлять свою страну и самобытность малой родины в ситуации межкультурного общения в иноязычной среде. Необходимо также добавить, что возможности применения учебных материалов регионоведческой направленности не ограничены системой общего образования. Так, в системе дополнительного образования детей они могут составить содержательную основу соответствующего элективного курса на иностранном языке.

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Урок иностранного языка и интерес учащихся как показатель его результативности // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 2–10.



Литература

3. **Лесниковская Е. В., Кремнев Е. В.** Регионология, регионалистика, регионоведение и другие академические пространства российских региональных исследований: моногр. – Иркутск: Издательство ИГУ, 2020. – 175 с.
4. **Сафонова В. В.** Медиативная текстообразующая деятельность как объект оценивания в лингвокультурной педагогике // Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования. – М.: Эдитус, 2023. – 252 с.
5. **Тарева Е. Г.** Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 3 (23). – С. 94–101.
6. **Тер-Минасова С. Г.** Преподавание иностранных языков и культур в современной России. Проблемы и пути их решения // Язык и культура: сборник статей XXIX Международной научной конференции (16–18 октября 2018 г.) / под. ред. С. К. Гураль. – Томск: Томский государственный университет, 2019. – С. 3–11.
7. **Тихонова А. Ю.** Региональная культура: образовательный аспект: моногр. / Ульяновск: Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2006. – 271 с.
8. **Трубицина О. И., Переверткина М. С.** Культуроориентированные технологии // Педагогические технологии в школьном иноязычном образовании: коллективная моногр. / под. ред. С. В. Чернышова. – Обнинск: Титул, 2023. – С. 110–125.
9. **Чернышов С. В., Шамов А. Н.** Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (4 апреля 2017 г.) / под ред. Е. Е. Беловой. – Н. Новгород: Мининский университет, 2017. – 257 с.

Трубицина Ольга Ивановна, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

E-mail: truwat@bk.ru

Переверткина Марина Сергеевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

E-mail: mperevertkina@herzen.spb.ru

Иванова Екатерина Александровна, учитель английского языка Академической гимназии № 56 имени М. Б. Пильдес; аспирант кафедры методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

E-mail: ekaterina23english@mail.ru



**Сведения
об авторах**

ПРИНЦИПЫ ВАРИАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

В статье аргументирована необходимость перехода от обучения иностранному языку по готовым методическим рекомендациям к вариативно-рефлексивной методике формирования у обучающихся иноязычных компетенций. Сформулированы и обоснованы пять принципов высшего порядка вариативно-рефлексивной методики обучения иностранным языкам: ведущая роль учителя в обучении ИЯ по вариативно-рефлексивной методике; методически обусловленная диверсификация приемов, способов, методов и технологий обучения ИЯ; сотворчество учителя и обучающихся; учет специфики конкретных педагогических ситуаций; взаимосвязь вариативности обучения с методической системой УМК по иностранному языку.



Abstract

PRINCIPLES OF VARIABLE-REFLEXIVE METHODOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article argues for the need to refuse from teaching a foreign language according to ready-made methodological recommendations to teaching based on the methodical creativity of the teacher, implemented by a variable-reflexive methodology for the development of foreign language competencies among students. Five principles of the highest order of variable-reflexive methods of teaching foreign languages have been defined and substantiated: the leading role of the teacher in teaching foreign languages according to a variable-reflexive methodology; methodically determined diversification of techniques, methods, and technologies of teaching foreign languages; co-creation of the teacher and students; taking into account the subtleties of specific pedagogical situations; the colligation of methodological variability and foreign language teaching package.



Ключевые слова

**принципы обучения, вариативно-рефлексивная
методика, методическое творчество учителя**



Keywords

**principle of teaching, variable-reflexive methodology,
teacher's methodical creativity**

Обучение иностранному языку в средней школе осуществляется, как известно, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (ФГОС СОО), призванным обеспечить успешность, стабильность и организованность процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями. Образовательная практика обучения иностранному языку реализуется на основе УМК — учебно-методических комплексов, в состав которых входят такие компоненты, как учебник, книга для учителя, книга для чтения, рабочая тетрадь,

аудиозаписи. Таким образом, для результативного процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями созданы все необходимые условия: имеется полный комплект учебных материалов, учитель обеспечен методическими рекомендациями.

УМК по иностранным языкам используются в практике в течение нескольких десятилетий, предоставляя учителю необходимую методическую основу для проведения урока. Однако лишь в последнее время стали исследоваться не только преимущества, но и слабые стороны обучения ИЯ по готовым методическим рекомендациям авторов, обусловленные тем, что в книге для учителя даются рекомендации по организации и методике проведения урока без учета психологического состояния обучающихся, уровня их языковой подготовки, характера взаимодействия педагога и учащихся.

Аргументируя тезис о необходимости большей самостоятельности учителя в организации и выборе методических приемов обучения иностранному языку, мы считаем, что книга для учителя (КДУ) как основной компонент УМК имеет существенное значение, и отдаем себе отчет в том, что «было бы ошибочно полностью отрицать положительную роль КДУ, которая важна для начинающего учителя» [2, с. 63]. С учетом данной оговорки отметим, что работа с готовыми методическими рекомендациями способствует формированию у учителя готовности следовать им, не обращая должного внимания на объективно существующие условия и обстоятельства. Таким образом, правомерно утверждать, что регулярное следование рекомендациям авторов УМК способствует тому, что «учитель вольно или невольно приобщается к готовым методическим решениям, за короткое время превращается в сторонника рецептурной методики, довольствуется обучающимися штампами, утрачивает стремление к методическому творчеству» [1, с. 8]. В связи с этим особую актуальность приобретает исследование двух взаимосвязанных проблем:

- развитие методического творчества учителя как фактор становления его индивидуального стиля преподавания предмета «Иностранный язык» [4];
- разработка вариативно-рефлексивной методики обучения иностранному языку и овладение ею учителями нового поколения.

Вариативно-рефлексивная методика обучения иностранному языку в данном контексте интерпретируется как процесс и результат профессионально-методической рефлексивной деятельности учителя, направленной на овладение обучающимися иноязычными компетенциями.

Вариативно-рефлексивная методика обучения ИЯ не предусматривает шаблонных инструкций по обучающим действиям и жесткой последовательности их выполнения, поскольку это методический продукт, созданный самим учителем на основе его целенаправленной рефлексивной деятельности, принятия оптимального методического решения в каждой конкретной ситуации образовательной практики, а также методически оправданной диверсификации приемов, способов, методов и технологий обучения иностранному языку.

Несмотря на то что успешность реализации вариативно-рефлексивной методики обучения ИЯ во многом зависит от уровня профессионализма учителя и его методического творчества, определяющим фактором ее

эффективности являются теоретические основы методики, в том числе принципы обучения как познавательные и деятельностные императивы, регулирующие организацию и имплементацию определенной теоретической или практической деятельности [12].

Принципы в методике обучения иностранным языкам определяются как научно обоснованные положения, на которых построен процесс обучения, и являются его первоосновой. Базовые принципы обучения иностранным языкам в методике сформулированы и теоретически обоснованы; среди наиболее значимых определены следующие: принципы коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанного обучения всем видам иноязычной речевой деятельности, учета родного языка обучающихся, доминирующей роли упражнений, сочетания языковых тренировок с речевой практикой, аппроксимации и др. [5; 11].

Иерархия принципов в методике обучения ИЯ представляет собой отдельную исследовательскую проблему, которую мы не затрагиваем. Однако в данном контексте представляется уместным подчеркнуть значение методологической обусловленности таких методических принципов, «без реализации которых <...> овладение иноязычной речью не осуществимо», – их Г.Е. Ведель именовал «принципами верхнего порядка» [6, с. 17].

Обучение иностранному языку регламентируется упомянутыми базовыми методическими принципами, однако для наиболее полной реализации преимуществ вариативно-рефлексивной методики обучения иностранному языку важно руководствоваться специальными принципами верхнего порядка, релевантными исключительно для нее; они и рассматриваются далее.

Принцип ведущей роли учителя в реализации вариативно-рефлексивной методики обучения иностранному языку. Обосновывая данный принцип, мы утверждаем, что в системе школьного образования ведущая роль всегда принадлежала, принадлежит и будет принадлежать учителю. Именно учитель, по определению В.Н. Грищенко, «направляет, организует и мотивирует учебную деятельность. Он определяет задачи, исходя из уровня готовности ребенка, контролирует усвоение знаний и приобретение умений учащимися, определяет цели обучения и воспитания» [6, с. 6].

Приоритетная роль учителя в образовательной сфере – неоспоримая истина, которая не подлежит сомнению и не может быть подвергнута какому бы то ни было пересмотру или ревизии. Что касается сформулированного принципа вариативно-рефлексивной методики обучения ИЯ, то его рассмотрение целесообразно начать с аргументации тезиса об отсутствии в нем дублирования базового общепедагогического принципа приоритетной роли учителя в среднем общем образовании. Наиболее убедительными аргументами отсутствия подобного дублирования и жизнеспособности рассматриваемого принципа представляют следующие:

1. Данный принцип имеет ограниченную зону действия, т.к. применим только к процессу обучения иностранному языку.
2. Даже в лингводидактическом контексте он релевантен исключительно для вариативно-рефлексивной методики обучения ИЯ.

3. Реализация принципа ведущей роли учителя в рамках данной методики является важнейшим условием развития и совершенствования его методического мастерства.

Таким образом, принцип ведущей роли учителя в реализации вариативно-рефлексивной методики обучения ИЯ обеспечивает развитие и совершенствование его методического творчества и профессионального мастерства, что позволяет преподавателю самостоятельно принимать (в соответствии со своим методическим кредо) методические решения, адекватные конкретным педагогическим ситуациям. Понятие «методическое кредо», заимствованное из работ одного из авторов статьи, было введено в научно-методический тезаурус для обозначения «методической позиции учителя иностранного языка, сформированной под влиянием уверенности в своем профессионализме, в способности точного выбора методически обоснованных и интуитивных обучающих действий, обеспечивающих оптимальный вариант формирования у обучающихся иноязычных компетенций» [2, с. 60].

Следовательно, принцип ведущей роли учителя является первоосновой вариативно-рефлексивной методики обучения ИЯ и обеспечивает реализацию ее преимуществ, становление, развитие и совершенствование профессионально-методического мастерства учителя, приобретение им ответственности за принимаемые методические решения и выбор приемов и технологий формирования у обучающихся иноязычных компетенций.

Принцип методически обусловленной диверсификации¹ приемов, способов, методов и технологий формирования у обучающихся иноязычных компетенций. В обосновании данного принципа терминологическая единица «диверсификация» является ключевой, поскольку его методическая сущность заключается в обеспечении разнообразия приемов, способов, методов, технологий обучения, так как однообразие (единообразие) в конечном счете оборачивается малоэффективными повторами или алгоритмизацией обучающих действий, нередко приводящих к их шаблонизации.

Следует заметить, что тенденция к унификации образовательного процесса вообще и обучения ИЯ в частности в современной образовательной практике просматривается достаточно прозрачно. Возможно, она обусловлена необходимостью рационализации или оптимизации системы образования, однако очевидных преимуществ унификации образовательного процесса, как свидетельствует практика, не обнаруживается.

Важнейшим аргументом в пользу принципа диверсификации приемов, способов, методов и технологий обучения являются:

- а) утверждение Дж. Дьюи о том, что «Поголовное навязывание всем якобы единого общего метода плодит посредственность во всех учениках, кроме самых исключительных» [7, с. 164];
- б) теоретический постулат о творческом характере процессов трансляции знаний и формирования навыков, умений, компетенций, которм чужды шаблоны, казенщина и рутина.

Многообразие организационных форм, технологий и средств обучения предмету «Иностранный язык» в полной мере обеспечивает реализацию

¹ Диверсификация (лат. *diversus* – «разный», *facere* – «делать») – разнообразие, разностороннее развитие [9, с. 162].

обучающего потенциала вариативно-рефлексивной методики обучения ИЯ, направленной на овладение обучающимися иноязычными компетенциями. Предлагаемая нами методика, реализуемая на основе рассматриваемого принципа, выступает в качестве «антипода унификации и единообразия образовательного процесса» [10, с. 122]. Вместе с тем диверсификация приемов и методов обучения ИЯ в вариативно-рефлексивной методике — это не самоцель: она должна быть методически обусловленной и целесообразной, в противном случае диверсификация утрачивает всякий методический смысл.

Принцип сотворчества учителя и обучающихся включен в перечень специальных принципов вариативно-рефлексивной методики обучения иностранным языкам ввиду того, что он определяет новый тип взаимодействия преподавателя и учащихся в процессе овладения ими иноязычными компетенциями, в основу которого положена идея коллективного творчества. Как известно, обучение вообще — и иностранному языку в том числе — представляет собой процесс взаимодействия учителя и обучающихся, направленный на достижение заданной образовательной цели. Следовательно, формирование иноязычной компетенции у обучающихся есть не что иное, как творческая деятельность учителя, а овладение ими иноязычными компетенциями обеспечивается за счет их интеллектуально-когнитивных действий творческого характера. Таким образом, высокой результативности можно достичь только при соблюдении принципа сотворчества учителя и обучающихся.

По своей сути он имеет много общего с технологией обучения в сотрудничестве (*cooperative learning*), разработанной в зарубежной лингводидактике [13] и получившей известность в отечественной методике благодаря трудам Е.С. Полат [8]. Методический смысл этой технологии заключается в организации совместной групповой учебной деятельности обучающихся. Однако в вариативно-рефлексивной методике обучения ИЯ акценты смещаются на взаимодействие учителя и обучающихся, при этом не ритуальное, в виде однажды принятого алгоритма обучающих действий и стандартизированных учебных операций, а, напротив, отличающееся разнообразием используемых учителем приемов обучения, проявлением готовности обучающихся к совместной деятельности.

Реализация принципа сотворчества учителя и обучающихся обеспечивает гармонизацию, рационализацию процесса овладения учащимися иноязычными компетенциями и повышает его результативность.

Как и всякий творческий процесс, методическое творчество требует от учителя значительного интеллектуально-когнитивного напряжения; в то же время реализация принципа сотворчества минимизирует «творческие муки» преподавателя и активизирует учебно-познавательные действия обучающихся, постепенно трансформируя их в осознано-логические кванты, а в случаях негативного отношения к предмету «Иностранный язык» — в позитивный настрой к овладению иноязычными компетенциями, необъяснимое противостояние обучающихся — в стремление к творческому взаимодействию с учителем. Эффективное овладение иноязычными компетенциями невозможно без конструктивного взаимодействия учителя с обучающимися, позволяющего ему слышать своих учеников, анализировать их ошибки и трудности в освоении дисциплины.

Принцип сотворчества также предполагает диалог, систематическое профессиональное общение с коллегами, обмен опытом, обсуждение неординарных случаев в процессе обучения иностранному языку, коллективный поиск решений сложных педагогических ситуаций в преподавании ИЯ на конференциях, учительских семинарах, вебинарах, курсах повышения квалификации.

Принцип учета специфики конкретных педагогических ситуаций предусматривает всесторонний анализ сложившихся обстоятельств в каждом случае образовательной практики обучения иностранному языку, поскольку принятие адекватного методического решения обеспечивается благодаря гибкому мышлению учителя, его методической грамотности.

Соблюдение данного принципа вариативно-рефлексивной методики обучения иностранным языкам создает условия для развития рефлексивной культуры педагога, которая чрезвычайно важна, по определению Н.Д. Гальсковой, «для реконструкции появившегося затруднения и обнаружения его причин» [5, с. 78]. Рассмотрение учителем специфики конкретных педагогических ситуаций невозможно без подключения рефлексии к решению проблем и устранению трудностей, возникающих у участников образовательного процесса в определенных обстоятельствах. Учет конкретных обстоятельств, в которых происходит обучение ИЯ, приводит учителя к приобретению способности рефлексировать «о действии» и «для действия», что с развитием педагогического мастерства трансформируется в способность рефлексировать «в процессе действия» [5, с. 79] и находить «рефлексивный выход» за пределами устоявшейся системы методических действий благодаря развившейся способности к методической импровизации.

Таким образом, реализация принципа учета специфики конкретных педагогических ситуаций является своего рода фильтром, предохраняющим учителя от принятия ошибочной стратегии обучения, использования методически неоправданного обучающегося действия. Он обеспечивает результативную рефлексивную деятельность преподавателя на уровне анализа педагогической ситуации, а также при создании оригинальных авторских вариантов организации образовательной практики обучения иностранному языку.

Принцип взаимосвязи вариативного обучения с методической системой используемого УМК по иностранному языку. В современной методике обучения существуют две взаимоисключающие точки зрения относительно преподавания предмета «Иностранный язык» на основе учебно-методических комплексов (УМК).

В соответствии с первой из них каждая линейка УМК представляет собой методическую систему обучения ИЯ, которая не нуждается в дополнениях, изменениях и корректировках. Данной позиции придерживаются авторы УМК по ИЯ, методисты органов управления образования и некоторые лингводидакты.

Вторая точка зрения основана на идее эклектики. Несмотря на то что в недавнем прошлом в методике имело место активное сопротивление эклектическому направлению, оно все более уверенно занимает приоритетные позиции в теории и практике обучения ИЯ.

Эклектическая методика предусматривает использование любых приемов, способов, технологий, если это приводит к запланированному результату обучения [14].

Несовместимость двух позиций свидетельствует о важности и целесообразности принципа взаимосвязи вариативного обучения ИЯ и методической концепции используемого УМК, который является основным ориентиром при выборе учителем вектора усовершенствования процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями, направляет творческую методическую мысль в рациональном направлении, ограждая преподавателя от методических фантазий, реализация которых несовместима с конкретными образовательными реалиями. Принцип взаимосвязи вариативного обучения с методической концепцией используемого УМК призван, таким образом, обеспечить сближение двух упомянутых противоположных точек зрения относительно преподавания иностранного языка.

С одной стороны, реализация данного принципа предполагает обстоятельное ознакомление учителя с методической системой, взятой авторами УМК за основу при создании. Важным условием является не только освоение учителем этой концепции, но и ее безусловное принятие как соответствующей его методическому кредо, индивидуальному стилю преподавания. Вместе с тем, чтобы не трансформироваться в «обучающего киборга», творчески работающий учитель, несомненно, вносит в процесс обучения в целом и в план проведения конкретного урока свои коррективы – иными словами, адаптирует рекомендации авторов УМК к конкретной педагогической ситуации, не нарушая выбранной ими методической системы.

Однако рассматриваемый принцип не следует трактовать как догму: многое зависит от уровня профессионально-методического мастерства педагога. Для начинающего преподавателя книга для учителя является «методическим путеводителем» [3], но с приобретением опыта он будет совершенствовать свое методическое мастерство, вносить коррективы, разнообразить приемы и технологии обучения с учетом методической концепции УМК и конкретной педагогической ситуации.

Таким образом, принцип взаимосвязи вариативного обучения с методической концепцией УМК обеспечивает диверсификацию приемов, способов и технологий обучения ИЯ, направленных на повышение эффективности процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями.

Заключение. Все изложенное позволяет сделать вывод, что вариативно-рефлексивная методика обучения ИЯ представляет собой не набор обучающих действий, а результат методического творчества учителя, основанного на психолингвистических закономерностях овладения обучающимися ИЯ, общих методических принципах и специальных принципах рассматриваемой методики, обеспечивающих ее эффективность.

Представленные выше пять специальных принципов методологически обусловлены философией плюрализма, и в связи с этим их правомерно квалифицировать и как принципы вариативно-рефлексивной методики обучения ИЯ высшего порядка, и как принципы совершенствования профессионально-методического мастерства учителя иностранных языков.



Литература

1. **Барышников Н. В.** Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как искусства // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 4–12.
2. **Барышников Н. В.** Методическое кредо учителя иностранного языка как основа его профессионализма // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2023. – № 1 (43). – С. 57–66.
3. **Барышников Н. В.** Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя: монография. – Москва, ИНФА-М, 2024. – 187 с.
4. **Ведель Г. Е.** Методические принципы и их методическая обусловленность // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 17–21.
5. **Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2013. – 192 с.
6. **Грищенко В. Н.** Креативность как принцип проектирования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 2. – С. 6–8.
7. **Дьюи Д.** Демократия и образование. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 282 с.
8. **Полат Е. С.** Обучение в сотрудничестве // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4–11.
9. Словарь иностранных слов. 13-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 608 с.
10. **Тимкина Ю. Ю.** Вариативно иноязычное образование в условиях многопрофильного неязыкового вуза: монография. – Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2017. – 204 с.
11. **Шатилов С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 221 с.
12. **Шкода В. В.** Оправдание многообразия: Принцип полиморфизма в методологии науки. – Харьков: Основа, 1990. – 175 с.
13. **Kagan S.** Cooperative Learning. – San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning, 2015. – 528 p.
14. **Kumar Ch. P.** The Eclectic Method-Theory and Its Application to the Learning of English // International Journal of Scientific and Research Publications. 2013. – Vol. 3, No. 6. – P. 1–4.

Барышников Николай Васильевич, доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета.
E-mail: baryshnikov@pgu.ru

Ерёменко Виталия Олеговна, аспирант кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета, учитель английского языка СОШ с. При-малкинского Кабардино-Балкарской Республики.
E-mail: linguist.23@mail.ru

Сведения
об авторах

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹



Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме формирования функциональной грамотности у обучающихся посредством организации учебного исследования. Описываются целесообразность, принципы и подходы, приводятся результаты опытного обучения, иллюстрирующие эффективность организации учебно-исследовательской деятельности для формирования функциональной грамотности, а именно — развития читательской грамотности, креативного мышления и глобальных компетенций с помощью заданий, предполагающих самостоятельное обучение и обучение в сотрудничестве.



Abstract

FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF EDUCATIONAL INQUIRING ACTIVITY IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASS

The article discusses the matter of fostering functional literacy in students through the organization of inquiring research. This text outlines the feasibility, principles, and approaches of experiential learning. It presents the results of educational inquiring activity that aim to develop functional literacy, including reading literacy, creative thinking, and global competencies through independent and collaborative learning tasks.



Ключевые слова

учебно-исследовательская деятельность; учебное исследование; формирование функциональной грамотности; обучение в течение всей жизни; обучение в сотрудничестве; индивидуальная образовательная траектория; коммуникативные УУД



Keywords

educational inquiring activity; educational research; formation of functional literacy; lifelong learning; collaborative learning; individual educational trajectory; communicative UEA

¹ Публикация подготовлена в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации от 18.08.2021 № 07-00080-21-02, номер реестровой записи 7300000Ф. 991 по теме: «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

способствовать формированию, последующему развитию и совершенствованию компетенций, необходимых для других сфер жизни и способствующих саморазвитию и становлению успешной личности. Такие занятия имеют определенные преимущества:

- Помогают стимулировать мыслительную деятельность учеников.
- Необычная форма увлекает обучающихся, и сам английский язык становится не самоцелью, а средством обучения.
- Самостоятельное выявление проблемы и формулирование цели учебного исследования повышает познавательный интерес.
- Самостоятельное планирование своей деятельности способствует развитию мышления, памяти, логики.
- Организация исследовательской деятельности помогает развивать образное мышление.
- Поскольку работа с информацией является одним из основных видов деятельности, то ученики получают навыки и умения поиска и отбора необходимых источников, обработки информации и выбора наиболее существенной.

Учебно-исследовательская деятельность способствует изменению способа мышления обучающихся и научению формулировать вопросы грамотно для того, чтобы быть успешными в любом виде деятельности (в данном случае – исследованиях) [3].

Методология исследования. Современное общество предъявляет новые требования к школьному образованию, что и обуславливает пристальное внимание к формированию функциональной грамотности. Быть грамотным в современном мире означает не только умение читать, писать, считать и владение фактическими знаниями, но также сформированность умений анализировать и критически относиться к информации, планировать и принимать решения, быть ответственным и самостоятельным, учиться в течение всей жизни, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию в этом стремительно меняющемся мире [16; 18]. В одной из работ А.А. Леонтьев дает следующее определение: «Если формальная грамотность – это владение навыками и умениями техники чтения, то функциональная грамотность – это способность человека свободно использовать эти навыки для извлечения информации из реального текста – для его понимания, сжатия, трансформации» [5]. Знание иностранного языка помогает решать языковые задачи и способствует формированию разносторонней личности. Развитие языковой компетентности тесно связано с функциональной грамотностью, поскольку предполагает использование умений письма и чтения в условиях реального социума.

Федеральный государственный образовательный стандарт предписывает, что в целях реализации программы основного общего образования в школах должны создаваться условия, обеспечивающие возможность:

- развития личности, ее способностей, удовлетворения образовательных потребностей и интересов, самореализации обучающихся;
- формирования функциональной грамотности обучающихся, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий;
- индивидуализации процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных учебных планов, обеспечения эффективной самостоятельной работы обучающихся при поддержке педагогических работников;
- обновления содержания программы основного общего образования, методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития

системы образования, запросов обучающихся, родителей с учетом национальных и культурных особенностей субъекта Российской Федерации [14].

Для создания условий для формирования и развития функциональной грамотности школьников на уроках необходимо:

- 1) использовать задания с недостатком или избытком информации, что помогает развивать критическое мышление, мыслить нестандартно и выходить за пределы привычного;
- 2) использовать разнообразные источники информации (не только традиционные УМК, но также современные источники из сети Интернет или периодические издания);
- 3) больше времени уделять формированию и развитию метапредметных умений (определение проблемы, постановка цели и задач, формулирование гипотез, анализ и синтез, обобщение и систематизация, прогнозирование и т.д.) [5].

Личностно ориентированный подход к обучению, который предполагает учет потребностей, интересов, способностей, устремлений, мышления и психолого-педагогических особенностей обучающихся, помогает воспитывать самостоятельность, уверенность в своих действиях, чувство ответственности, способность самостоятельно планировать и осуществлять свою деятельность [19]. Такой подход развивает необходимые ученикам качества и умения: творческое и критическое мышление, целеустремленность, независимость, уверенность и ответственность. Современная школа создает условия для познания учениками самих себя, дает возможность самостоятельно осуществлять выбор и понимать его значимость. В данных условиях более уверенные школьники могут проявить себя в процессе обучения в большей степени [4; 12]. Для развития самостоятельности и свободы воли на уроках учителя:

- планируют процесс обучения с учетом способностей, интересов, увлечений и нужд своих учеников;
- дают им высказывать свое мнение, выслушивают и отвечают на дополнительные вопросы, обращают внимание на стремления и желания для стимулирования физической и мыслительной активности;
- учат определять актуальную и подлинную информацию с помощью заданий, не имеющих одного правильного ответа;
- дают ученикам возможность брать на себя ответственность и проявлять свои способности (организаторские, лидерские, творческие);
- могут определить, когда ученикам нужна помощь;
- внимательно слушают и грамотно реагируют на любую деятельность, которая способствует развитию личностных качеств и способностей учеников [9].

Учебно-исследовательская деятельность развивает потребность научиться учиться в течение всей жизни. Полученные знания, умения, навыки и компетенции влияют на формирование личности каждого обучающегося, укрепляя такие качества, как ответственность, креативность, самостоятельность, уверенность в себе. Этого результата можно достичь в рамках эвристического и опытного обучения. Эвристическое обучение (*inquiry-based learning*) предполагает вовлечение обучающихся в активную учебную деятельность с целью создания образовательного продукта, в рамках которой они самостоятельно выстраивают свою образовательную траекторию, активно взаимодействуя с учителем, выполняющим роль ментора [1], что способствует более глубокому пониманию темы и усвоению материала. Опытное обучение (*experiential learning*) дает им возможность погрузиться в изучаемую тему с опорой на собственный опыт. Для этого необходимы учет

конкретного опыта школьников, проведение активного эксперимента, осуществление рефлексивного обучения, абстрактная концептуализация [16]. Здесь основным аспектом в процессе обучения также является тщательное планирование учебного исследования [15]. Такое обучение способствует формированию и развитию исследовательских навыков и направлено на формирование компетенций, которые можно перенести во внешкольную жизнь и которые будут способствовать дальнейшему саморазвитию и самореализации.

Исследование и результаты. Современные условия жизни и образования дают обучающимся возможность выбирать индивидуальную образовательную траекторию, что способствует дифференциации и индивидуализации процесса обучения, а также развитию самостоятельности учеников в рамках самостоятельной работы [2; 10]. Одним из способов планирования собственной образовательной траектории является организация учебного исследования, предполагающего не только индивидуальную работу обучающихся, но и сотрудничество с одноклассниками, преподавателями и узкими специалистами для моделирования научно-исследовательской деятельности. Кроме этого, данный вид работы соответствует основным принципам обучения:

- 1) принципу научности (соответствие содержания образовательной программы методическим правилам, соблюдение основных этапов проведения научного исследования);
- 2) принципу сознательности (обучающиеся имеют возможность самостоятельно планировать свою деятельность для достижения поставленной учебной цели);
- 3) принципу активности и интерактивности (обучающийся становится субъектом образования, активным инициатором работы);
- 4) принципу прочности результатов обучения (личная заинтересованность обучающихся в теме учебного исследования, основанная на практической значимости; индивидуальное планирование и самооценка своих результатов);
- 5) принципу наглядности (использование различных форматов наглядных материалов) [14].

В новой редакции ФГОС ООО овладение универсальными учебными коммуникативными действиями входит в познавательные УУД и предполагает два аспекта:

- 1) общение: формулировать свои суждения, аргументированно выражать выбранную точку зрения в устной и письменной формах; проявлять уважительное отношение к собеседнику в ходе диалога, уметь корректно поддерживать беседу, строить речевые высказывания, соответствующие учебной ситуации и нацеленные на решение поставленной задачи; сопоставлять и оценивать суждения других участников диалога (дискуссии); готовить публичные выступления по представлению результатов проведенного опыта, проекта или исследования;
- 2) совместная деятельность: работать индивидуально и в команде, планировать деятельность для достижения поставленной цели; распределять роли и задачи между участниками команды, качественно выполнять свою часть работы и координировать действия с другими членами команды; осуществлять само- и взаимооценку качества выполненной работы, определять критерии оценки; корректировать свою работу, определять наиболее эффективные методы и приемы для достижения поставленной цели.

Овладение системой универсальных учебных коммуникативных действий обеспечивает сформированность социальных навыков и эмоционального интеллекта обучающихся [14].

Исследовательская задача, которой посвящена данная публикация, касается возможности выполнения заданий в рамках осуществления учебно-исследовательской деятельности, способствующих формированию функциональной грамотности. На уроках английского языка функциональная грамотность включает овладение грамотной устной и письменной речью, готовность и способность вести диалог, умение самостоятельно определять проблему и планировать свою деятельность по осуществлению учебного исследования. При анализе уроков английского языка, направленных на формирование функциональной грамотности через организацию учебно-исследовательской деятельности, учитывались следующие результаты:

- предметные: формирование языковых навыков, развитие умений говорения (как монологической, так и диалогической речи), умение ориентироваться в терминах, связанных с исследовательской деятельностью и в рамках темы учебного исследования;
- личностные: развитие памяти, внимания, самостоятельности, формирование ответственного отношения к процессу обучения, готовности к самообразованию;
- метапредметные: способность определять цель и задачи своего обучения, анализировать свои действия в процессе обучения и достигнутый результат, организовывать учебное сотрудничество.

Определение уровня сформированности функциональной грамотности на уроках английского языка посредством подготовки учебного исследования проводилось среди 150 учеников 5–6 классов одной школы (участники контрольной и экспериментальной групп).

Целью проведения нашего исследования было определить уровень сформированности читательской грамотности, креативного мышления и глобальных компетенций как важных аспектов при организации учебно-исследовательской деятельности на уроках английского языка. Объектом оценивания уровня сформированности *читательской грамотности* послужили умение осуществлять эффективный поиск, сортировку и отбор информации при просмотре нескольких источников, а также умение интерпретировать и использовать информацию из разных предметных областей.

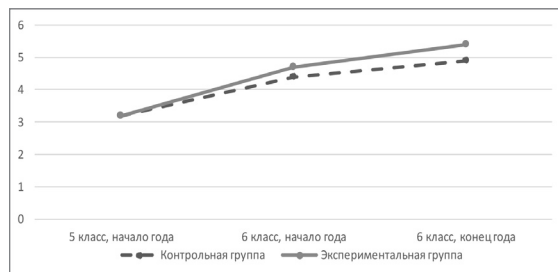
Задание 1: Литература для исследования. Обучающиеся получают карточки с тремя темами для исследования на английском языке (можно каждому дать свою тему или работать в группе). Обучающиеся выбирают наиболее интересную для них тему, после чего работают со списками печатных и интернет-источников (и текстами), предоставленными учителем (ученикам также разрешается найти подходящие ресурсы самостоятельно). Цель – подобрать необходимые для написания работы источники, классифицировать используемую литературу по темам, опираясь на ключевые слова.

В ходе выполнения задания следует обращать внимание на правильность оформления источников и ссылок. Несколько источников из списка оформлены неправильно или не подходят для данных тем (на это стоит обратить внимание и обсудить параметры, по которым данная литература является неподходящей).

Задание 2: Графический органайзер (задание в формате метода CLIL). Обучающиеся получают текст (например, рецепт традиционного шотландского блюда), для которого им нужно составить графический органайзер (например, для дальнейшего пересказа или заучивания наизусть).

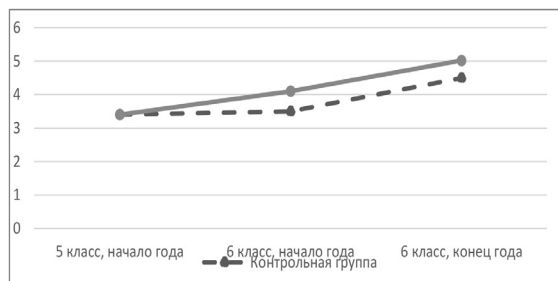
Анализ работ обучающихся показал положительную динамику формирования *читательской грамотности* (рис. 1), поскольку при подборе необходимой литературы по теме учебного исследования они больше внимания обращали на ключевые слова, достоверность изложенных фактов, их актуальность и применимость в конкретном учебном исследовании. Со временем ученики могут проводить отбор большего количества источников информации за меньшее время. Помимо этого, иностранный язык становится не самоцелью, а средством обучения, преподаватель может сделать акцент на его изучении для специфических целей [7].

Рис. 1
Уровень сформированности читательской грамотности



Объектами анализа уровня сформированности *глобальных компетенций* (рис. 2) стали умения оценивать информацию, формулировать аргументы, выявлять различные подходы, анализировать действия и их последствия. Для оценивания были отобраны тексты, содержащие информацию местного, глобального и межкультурного значения, которые включали оценочные суждения и отражали точки зрения разных людей.

Рис. 2
Уровень сформированности глобальных компетенций



Примеры заданий:

- 1) Каждому обучающемуся предлагаются три статьи (как из печатных источников, так и электронные варианты), при этом лишь одна из них содержит проверенную информацию по актуальной теме (например, о влиянии компьютерных игр на здоровье подростков), а две остальные не являются научно обоснованными и опубликованы в непроверенных источниках. Задача обучающихся – определить источник с правдивой и проверенной информацией, аргументируя свой выбор, выразить личное отношение к изложенным фактам.
- 2) Обучающимся предлагается посмотреть фрагмент лекции в стиле TED на одну из интересных для них тем (например, как правильно планировать свой день, чтобы все успевать; как быстро и надолго запоминать информацию при подготовке к контрольной; роль иностранного языка в современном мире). Обучающимся нужно высказать свое аргументированное мнение относительно услышанного.
- 3) Обучающимся необходимо определить, какие из 10 предложенных примеров необычных традиций и законов разных стран реально существуют, а какие являются вымышленными. Ответ нужно аргументировать. Целью данного задания является не только проверка знаний, но и отношение обучающихся к другим культурам и традициям.

Анализ работ обучающихся позволяет сделать вывод о том, что школьники начинают критически относиться к источникам информации, способны отличать тексты с верифицированной информацией, анализировать ее и аргументировать свой выбор.

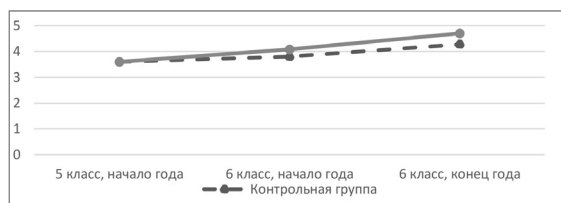


Рис. 3

Уровень сформированности креативного мышления

Для анализа уровня сформированности креативного мышления (рис. 3) были выбраны задания, для выполнения которых обучающимся было необходимо выдвигать разные идеи, оценивать их креативность и предложить варианты усовершенствования. Для оценки были подобраны задания, направленные на анализ сформированности полученных в школе умений, которые

можно применять в реальных жизненных ситуациях и при этом предполагающие написание развернутых аргументированных ответов.

Пример задания: рассмотреть картину или рисунок и придумать заголовок, который бы максимально полно отражал увиденное (можно использовать прием мозгового штурма для придумывания идей и отбора наиболее вероятных вариантов). Можно также использовать обложку книги, чтобы по ней ученики попытались догадаться о содержании.

Обучающимся 6 класса были предложены задания-кейсы, для которых были подобраны аутентичные тексты, актуальные по содержанию и имеющие коммуникативный и практический характер. Такие задания развивают способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного взаимодействия, а также способность работать не только индивидуально, но и в коллективе [6].

Примеры заданий:

- 1) Выбрать отель для отдыха в мини-группах (с учетом предпочтений каждого участника) на основе информации об отелях пяти разных типов в разных городах.
- 2) Составить наиболее оптимальный маршрут путешествия на 5 дней в одну из предложенных стран в условиях ограниченного бюджета и с учетом пожеланий отдыхающих. Необходимо наглядно представить маршрут и просчитать стоимость затрат.
- 3) Составить список достопримечательностей Пермского края, которые могут считаться новыми чудесами света. Выбор необходимо аргументировать.

Анализ ответов обучающихся показывает положительную динамику развития креативного мышления у школьников, их способность применять знания к новым ситуациям, приближенным к реальным. Ученики обучаются эффективному сотрудничеству при групповой работе (распределение ролей и обязанностей, умение договариваться, выслушивать одноклассников и аргументированно и тактично отстаивать собственную точку зрения).

Исследование показывает, что организация учебно-исследовательской деятельности на уроках английского языка способствует развитию таких аспектов функциональной грамотности, как:

- читательская грамотность (обучающиеся могут использовать информацию не только из традиционных источников, например, учебника, рабочей тетради, словарей и энциклопедий, но учатся критически относиться к информации из СМИ и интернет-источников, в том числе из соцсетей);
- глобальные компетенции (школьники обучаются анализировать наиболее актуальные проблемы не только местного, но и международного значения, понимать и уважительно относиться к разным точкам зрения, выстраивать конструктивное взаимодействие с коллективом, участвовать в открытом и эффективном взаимодействии);

- креативное мышление (обучающиеся получают необходимый опыт разработки новых идей, их оценки и доработки для создания новых эффективных решений существующих проблем и самовыражения).

Обучающиеся становятся активными и самостоятельными участниками процесса обучения, поскольку опираются на свой опыт и увлечения; учебный материал можно легко адаптировать к жизненным ситуациям и интересующим их вопросам, что способствует более глубокому погружению в учебный материал и его усвоению. Самостоятельный выбор темы учебного исследования и его планирование помогают формировать научно-понятийный аппарат, обучать основным этапам и особенностям проведения научного исследования. Правильное и уместное использование электронных средств позволяет повысить эффективность и качество выполнения работы в рамках учебного исследования, оптимизирует рабочий процесс и активизирует восприятие и запоминание информации [1].

Заключение. Важность формирования функциональной грамотности обусловлена современными требованиями, предъявляемыми обществом к школьному образованию и закрепленными в нормативных документах, которые определяют его содержание и планируемые результаты. В контексте функциональной грамотности коммуникативные умения связаны с решением практических задач в различных сферах жизни [8; 11].

Положительная динамика представленных результатов позволяет сделать вывод о том, что организация исследовательской деятельности обучающихся на уроках английского языка способствует формированию и развитию функциональной, а именно – читательской грамотности, креативного и критического мышления и глобальных компетенций, что позволяет школьникам приобрести новые способности и открывает перед ними возможность участия в международных конференциях. Работа над учебным исследованием имеет междисциплинарный характер и коммуникативную направленность, способствует развитию навыков говорения, аудирования, чтения и письма наравне с формированием гармонично развитой личности, способной легко адаптироваться в быстро изменяющемся мире, применять полученные академические знания для решения реальных жизненных задач и самообучаться в течение всей жизни.



Литература

1. Ариян М. А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях // Преподаватель XXI век. – 2018. – №. 1–1. – С. 41–54.
2. Безукладников К. Э., Безукладников В. К., Прохорова А. А. Исследование лингвоцифровой компетенции в контексте общей функциональной грамотности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – № 2. – С. 105–121. – DOI 10.15593/2224–9389/2022.2.9. – EDN CSPLQK.
3. Безукладников К. Э., Карпушина Е. Е., Нельзина Е. Н. Требования к организации представления услуг по раннему обучению иностранному языку в условиях общеобразовательной школы: науч.-метод. материалы. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007. – 56 с.
4. Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Мелехина Е. С. Учебное исследование как средство формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся младшего подросткового возраста на уроках английского языка // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 259–276.
5. Веряев А. А., Нечунаева М. Н., Татарникова Г. В. Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – Т. 2. – №. 2 (78). – С. 13–17.

6. Гураль С. К., Корнеева М. А. Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 190–206. – DOI 10.17223/19996195/38/13. – EDN ZHUFEN.
7. Гураль С. К., Краснопеева Т. О., Смокотин В. М., Сорокоумова С. Н. Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 179–196. – DOI 10.17223/19996195/47/10. – EDN UYXTSF.
8. Захарова В. А., Безукладников К. Э., Крузе Б. А. Оценка иноязычных коммуникативных умений как составляющей функциональной грамотности младших школьников // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 470. – С. 189–197. – DOI 10.17223/15617793/470/22. – EDN NCHKAY.
9. Иванов А. В. Культурная среда общеобразовательной школы как педагогическое явление: дис. доктора пед. наук: 13.00.01. – М., 2006. – 426 с.
10. Краснопеева Т. О., Шевченко А. И., Гураль С. К. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. – 2020. – № 51. – С. 153–176. – DOI 10.17223/19996195/51/8. – EDN UWWAOO.
11. Крузе Б. А., Безукладников К. Э., Вертьянова А. А. Условия развития функциональной грамотности: Пушкин-центр как плацдарм для экспансии русского языка в ближнем и дальнем зарубежье // Язык и культура. – 2021. – № 53. – С. 190–216. – DOI 10.17223/19996195/53/13. – EDN XYWJPC.
12. Обдалова О. А., Соболева А. В. Учет когнитивных стилей обучающихся как способ индивидуализации процесса обучения иностранному языку // Язык и культура. – 2013. – № 2 (22). – С. 110–115.
13. Прохорова А. А., Безукладников В. К., Лизунова Л. Р. Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 236–260. – DOI 10.17223/19996195/58/14. – EDN HZMWEB.
14. ФГОС ООО. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#review> (дата обращения: 30.03.2024).
15. Хуторской А. В. Эвристическое обучение. – URL: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm (дата обращения: 18.02.2024).
16. Boothby D. Literacy Skills, Occupational Assignment and the Returns to Over-and Under-Education. International Adult Literacy Survey // Human Resources and Skills Development Canada. – Service Canada, Ottawa, ON K1A 0J9, Canada, 2002. – 48 p.
17. Britt C., McLachlan J. Unearthing why: stories of thinking and learning with children. – Pademelon Press, 2015. – 214 p.
18. Holland C., Frank F., Cooke T. Literacy and the New Work Order // An International Literature Review, Leicester: NIACE. – 1998. – 140 p.
19. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. – FT press, 2014. – 390 p.



**Сведения
об авторах**

Безукладников Константин Эдуардович, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.
E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Мелехина Екатерина Сергеевна, преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.
E-mail: melekhina_es@pspu.ru

ПАМЯТИ ИРИНЫ АЛЕКСЕЕВНЫ ЗИМНЕЙ



5 апреля 2024 г. Президиум Российской академии образования с прискорбием сообщил, что ушла из жизни Ирина Алексеевна Зимняя, советский педагог, заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор, академик РАО.

Научная деятельность И. А. Зимней была связана с исследованием психологии речи, речевой деятельности, вербального общения, обучением родному и иностранному языку. В своих научных трудах («Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке», 1978, 1985; «Психология обучения неродному языку», 1989) И. А. Зимняя заложила основы междисциплинарного, в частности лингвopsихологического, подхода к рассмотрению речевой деятельности. Особенно значимым научным наследием И. А. Зимней является разработка оригинальной функционально-психологической схемы смыслопорождения и смыслового восприятия речевого сообщения. Введенный ею в психологию речи и психолингвистику термин «смысловое восприятие» речевого сообщения в настоящее время является одним из важных элементов теории этих наук.

В сфере педагогической психологии и психологии обучения иностранным языкам И. А. Зимняя была последовательным разработчиком личностно-деятельностного подхода не только в вузовском, но и в школьном обучении («Психологические основы обучения иностранным языкам в школе», 1991). В фокусе ее внимания всегда оставалось формирование коммуникативной культуры обучающихся, культурной коммуникации с помощью средств языковой культуры в социуме и образовании, в пространстве профессионального иноязычного образования. Под научным руководством И. А. Зимней в 1997–2005 гг. была разработана общая стратегия воспитания в образовательной системе России.

С начала 1990-х гг. И. А. Зимняя активно разрабатывала теорию социальной работы в контексте общих проблем гуманизации образования, что способствовало становлению новой профессии в России — профессии социального работника.

На протяжении многих лет Ирина Алексеевна была активным автором и другом нашего журнала, всегда поддерживая стремление учителя школы к личностному росту и познанию нового. Она была глубоко убеждена, что «наряду с коммуникативно-обучающей функцией большой интерес для учителя иностранного языка представляет исследовательская (гностическая) функция».

Ученый неисчерпаемой глубины, бесстрашный и креативный организатор науки, внимательный педагог-наставник, Ирина Алексеевна Зимняя оставила яркий след в отечественной науке и судьбах всех тех, кто ее знал, кто с ней сотрудничал, кто дружил... Это огромная потеря.

Редакция и редколлегия журнала «ИЯШ»

Из архива «ИЯШ» 1964 года (№ 1)¹: П. Б. ГУРВИЧ «ОБУЧЕНИЕ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ»



Перси Борисович
Гурвич

Работу над развитием устной речи можно считать полноценной лишь в том случае, если мы дадим учащимся навыки неподготовленной речи, умение экспромтно реагировать на иностранном языке на всевозможные ситуации реальной действительности. Отсюда вытекает, что основной задачей учебного процесса по иностранному языку является не обучение устной речи вообще, а неподготовленной устной речи. Вот почему главной проблемой методической науки в этой области следует считать разработку такой системы активных видов работы, при которой языковому материалу каждого текста обеспечивалось бы употребление, прогрессирующее от самых скованных, условных речевых упражнений до свободных неподготовленных форм.

В настоящей статье делается попытка конспективно охарактеризовать все этапы работы над языковым материалом параграфа, необходимые для развития действительных навыков устной речи, т.е. навыков экспромтного применения усвоенного языкового материала.

Нам думается, что работа над языковым материалом параграфа должна проходить четыре этапа.

Первый этап — это введение и первичная автоматизация нового материала (лексики и грамматических структур); второй этап — проработка текста, разговорная работа на базе текста параграфа; третий этап — свободный разговор на тему параграфа в самой расширенной ее трактовке; четвертый этап — использование материала определенного раздела в комплексе с ранее пройденными языковыми единицами для организации преимущественно экспромтного разговора.

ПЕРВЫЙ ЭТАП

Задача первого этапа — это введение и первичная автоматизация нового языкового материала параграфа. Весь процесс первичной автоматизации происходит в виде активной речевой деятельности, что не исключает, а иногда даже требует включения отдельных элементов чтения и письма, как например, чтение с доски образцов новых структур, чтения новых слов и выполнение отдельных небольших письменных упражнений.

Введение грамматических конструкций во многих случаях может быть функциональным, то есть учащийся начинает познавать новое грамматическое явление в процессе его функционирования, в живой речи учителя, например, *Present Continuous Tense* из серии однотипных высказываний, которыми учитель комментирует выполнение учениками различных приказаний (*Open the window, Charles! — What is he doing? — He is opening the window.*)

¹ Текст приводится с сокращениями и в соответствии с нормами русского языка на момент публикации.

Введение более сложных грамматических явлений (например, немецкий перфект) должно начинаться с небольшого пояснения.

Процесс первичной автоматизации, на наш взгляд, должен соответствовать следующим принципам:

1. Он должен быть построен в виде подстановочных операций по структурным моделям, в результате чего учащиеся с самого начала должны пользоваться данной структурой без ошибок, бегло, в незамедленном речевом темпе.
2. Традиционные явления грамматики должны быть расчленены на единицы обучения (*study — efforts*), каждая из которых должна быть представлена своей особой моделью и отработана отдельным звеном тренировки, причем каждая единица обучения, по сравнению с предыдущей, может содержать не более одной новой трудности. Так, например, внутри грамматического явления *Present Perfect Tense* можно выделить следующие единицы обучения: 1) *I | have opened | the window.* 2) *He (she, it) | has opened the window.* 3) *I have come (taken, etc) | ...* 4) *I | have just (already) | opened | the window.* 5) *I | have put | the book | on the table.* 6) *Have | you | opened | the window?* 7) *Yes, I have. (No, I haven't.) Etc.*
3. В процессе первичной автоматизации отдельные звенья тренировки время от времени должны быть объединены в собирательное звено. Так, например, при первичной автоматизации немецких предлогов *in* и *an* с дательным падежом, предлоги *in* и *an* сперва тренируются каждый отдельными звеньями, то есть в сериях однотипных предложений, а затем в собирательном звене, где *in* и *an* употребляются вперемешку.
4. Первичная автоматизация уже с первых шагов должна протекать в реальных речевых ситуациях, отражать элементы реальной действительности; вызываться реальными возбудителями.

Когда учащиеся строят однотипные предложения по модели, реагируя на действительные изменения в окружающей их среде, то происходящий при этом мыслительный процесс несравнимо глубже, и поэтому такая автоматизация значительно эффективнее, чем, скажем, построение предложений по модели на основании предложенного списка для подстановки.

Реальными возбудителями могут быть: действия (одного или нескольких лиц, учителя или учащихся и пр.); рисунки, готовые или изменяющиеся на доске, что, в свою очередь, вызывает изменения предложений; кадры диафильма и др.; указания на предметы, жесты и пр. Возбудителями также могут быть слова, если их использование не формальное, например, в работе по модели: *How old is (your father)? (My father) is...* словами-возбудителями будут: *And your mother? And your brother?* и т.д.

Необходимо, чтобы возбудители менялись, чтобы тренировка по действиям чередовалась с тренировкой по картинкам и т.д.

5. Тренировка структур не только должна проходить по реальным возбудителям, но ее звенья должны быть связаны общим содержанием, такой сюжетной ситуацией, в которой максимальное повторение новых структур сочеталось бы с правдоподобностью сюжетной линии. Так, например, английский методист Ф.Г. Френч использовал для первичной автоматизации структур, связанных с глаголом *to have*, тренировочную ситуацию «В магазине»²: перед учеником-продавцом разложены различные предметы, другие ученики-покупатели подходят к нему, спрашивают: «*Have you pens?*» После ответа «*Yes, we have*» говорят: «*Give me three pens, please!*» или же, получив отрицательный ответ: «*No, we have none*», прощаются словами «*Thank you. Good-bye*». В качестве примеров сюжетно-связанных тренировок можно назвать расспрос (или рассказ) о семье для автоматизации конструкций с *haben*, осмотр принесенных в класс семейных фотографий, во время

² Fr. G. French.
The Teaching of English
Abroad, London, 1949, II,
стр. 27.

которого учащиеся, догадываясь по семейному сходству, отвечают на однотипные вопросы *Wessen Vater ist das? Wessen Mutter ist das?* Закрепляя таким образом конструкцию родительного падежа имен собственных; описание сюжетных картин на базе прочно усвоенной лексики с применением одних и тех же новых структур, описание комплекса действий, связанных общим сюжетом, и т.д.

Что касается первичного закрепления новых лексических единиц в устных упражнениях, то, на наш взгляд, этот процесс должен составлять единое целое, связанное общим содержанием. В таких устных упражнениях иногда возникает сокращенный вариант текста, прежде чем учащиеся приступили к первому чтению его. Так, например, новую лексику текста «*Im Zoo*» можно вводить по 12 рисункам, подробно отражающим все моменты текста. Затем рисунки развешиваются в разных частях классной комнаты, а учащиеся во главе с «экскурсоводом» совершают прогулку по «зоопарку», задают «экскурсоводу» вопросы, получают пояснения и, таким образом, в живой, сюжетно-связанной ситуации употребляют всю новую лексику; в данном случае первичное усвоение текста фактически происходит еще до того, как учащиеся видят его. Введение и закрепление новой лексики иногда может происходить таким образом, что новые слова закрепляются в сюжетной ситуации, отличающейся от основной сюжетной ситуации предстоящего текста. Так, например, новые слова текста «*Im Bücherladen*» закреплялись в ситуации *In der Bibliothek*. Таким образом, в устной предварительной работе количество ситуаций, в которых употребляется новая лексика, увеличилось.

Приобретенные на первом этапе работы первичные навыки очень непрочны. Речевая деятельность учащихся чрезвычайно скована моделями и регламентированными звеньями системы упражнений. Языковой материал параграфа нуждается в более свободном употреблении. Ведь одно дело правильно и бегло употреблять структуру или определенную лексику, когда все внимание обращено на них и вся разговорная работа, в сущности, состоит почти только из них, а другое дело употреблять новый языковой материал в окружении ранее пройденного, вперемешку с ним.

ВТОРОЙ ЭТАП

Второй этап работы над новым языковым материалом, так называемая проработка текста³, представляет собой комплекс разнообразных упражнений (преимущественно устных), которые проводятся на базе текста, в рамках основных линий его содержания, хотя почти все они направлены к видоизменению и расширению его, как, например, задача путем подстановки лексики превратить текст «*Im Sommer*» в текст «*Im Winter*» или же в текст «*Unser Zimmer*» вставить всевозможные описательные моменты.

Второй этап точно так же, как и первый, должен обеспечить максимальное повторение новых структур и новой лексики, но не в этом его главная задача. Основная задача проработки текста — это планомерная увязка нового языкового материала с ранее пройденным, установление между ними органической связи. Работа второго этапа должна привести к возникновению максимального количества ассоциативных связей между новым и ранее усвоенным, развивать навыки более непринужденного употребления нового в окружении старого, способствовать безошибочному и беглому использованию нового материала в такой обстановке, когда он уже не находится в фокусе внимания.

Рассмотрим сперва вопрос об увязке новых структур с ранее пройденными. В каждом языке можно выделить определенное количество основных, наиболее

³ Мы пользуемся переводом термина М. Вальтера — «*Verarbeitung des Textes*».

важных структур, например, типы конструкций повествовательных, вопросительных и отрицательных предложений, все основные временные формы и пр. Если новая структура принадлежит к основным, ее можно считать проработанной лишь в том случае, если она в ходе речевых упражнений второго этапа употреблялась вперемешку с остальными основными структурами, (например, *Perfekt* наряду с *Präsens* и *Futurum*). Если новая структура не из числа основных, как, например, сравнительная степень прилагательных, ее необходимо употребить в синтаксическом единстве с пройденными основными структурами. (Например, употребление сравнительной степени в вопросительных и отрицательных предложениях, в предложениях со всеми пройденными временными формами и пр.).

Проследим за этим процессом на примере текста «*On Duty*». Для проработки этого текста используется серия картин, которая в хронологическом порядке показывает все действия, совершаемые двумя дежурными. Новым грамматическим явлением параграфа является *Future Indefinite*, а задание проработки — употребить его структуры вперемешку с другими пройденными временными формами *Present* и *Past Indefinite*, а также с конструкциями, содержащими модальные глаголы. Учитель (указывая на картину, где дежурный чистит доску) задает вопрос: «*What does the pupil on duty do in the morning?*» Ученик: «*He cleans the blackboard.*» Учитель (к картине № 2): «*What will he do next?*» Ученик: «*He will bring the chalk and the duster.*» Учитель (к картинке № 3): «*Imagine, this boy was on duty yesterday. What did he do after the first lesson?*» Ученик: «*He opened the window.*» Учитель (к картинке № 4): «*And what did he do after that?*» Ученик: «*He filled the inkstand.*» Учитель (к картинке № 5): «*Imagine, you will be on duty tomorrow. What will you do before the English lesson?*» Ученик: «*I shall bring the pictures into the classroom.*» И т.д.

Разговор все время держится в рамках основных линий содержания текста, новые структуры употребляются вперемешку или в сочетании с ранее пройденным.

Очевидно, что разнообразные упражнения на видоизменение и расширение текста дают обильные возможности увязать новую лексику с лексикой ранее пройденных параграфов. Возникает, однако, вопрос: что именно из пройденного материала следует привлечь для совместной проработки с новой лексикой текста, какое направление придать повторению пройденной лексики на втором этапе? Этот вопрос нельзя решить в рамках проработки текста, в рамках второго этапа. Ведь проработка текста не является самоцелью; необходимо подготовить учащихся к свободному разговору на расширенную тему текста, то есть к работе третьего этапа, поэтому здесь нужно решать вопрос об отборе пройденной лексики для проработки в сочетании с новой. Поэтому мы уже сейчас должны заглянуть вперед, в работу третьего этапа по проведению свободного тематического разговора. Здесь возникает вопрос о тематической мобилизации пройденной лексики. Дело в том, что большинство пройденных лексических единиц сами по себе не принадлежат к теме текста, но повторяются в ходе его проработки под углом зрения их предстоящего использования в свободном тематическом разговоре. Так, например, в тексте на тему «Утром» подтеме «Утренняя гимнастика» уделено всего лишь одно предложение «*Then we do our morning exercises*». Однако на протяжении предыдущих параграфов была усвоена лексика, дающая возможность побеседовать о разных видах утренней гимнастики, о времени и месте ее проведения, об уроках гимнастики по радио, отношении к гимнастике и оценке ее. Это слова предыдущих параграфов: *room, passage, garden, window, weather, winter, summer, spring, lesson, teacher, music, radio set, listen, open, like, cold, warm, interesting, etc.*

Чтобы свободная беседа на эту тему была содержательной и использовала действительно все лексические знания учащихся, учителю необходимо до начала

проработки текста выделить соответствующий материал и включить его в различные упражнения второго этапа, то есть тематически мобилизовать лексические единицы, сами по себе не связанные с темой текста.

Основные виды работы второго этапа следующие:

1. Различные виды чтения текста, усвершенствующие технику выразительного чтения, способствующие более глубокому пониманию текста и развитию навыков устной речи, как, например, разбивка текста на синтагмы и отработка их чтения, чтение по ролям, по отдельным сюжетным мотивам, чтение выдержек, подтверждающих или опровергающих высказывания учителя, чтение отдельных предложений текста как ответы на вопросы и прочее.
2. Упражнения по переставлению частей текста или отдельных предложений, упражнения по слиянию двух текстов, по включению фрагментов предыдущих текстов в текст данного параграфа и другие операции с неизменяющимися частями текста. Эти упражнения доводят умение ориентироваться в тексте до совершенства, они приучают учащихся к элементарному комбинированию пройденного материала с новым, способствуют запоминанию целых предложений.
3. Упражнения на группирование и разноску лексики нового и предыдущих текстов по тематическим и иным признакам.
4. Прямым продолжением третьего вида является, так называемое, «обговoreние» тематически сгруппированной лексики, то есть образование наиболее типичных сочетаний и предложений с основными лексическими единицами соответствующей темы, один из самых важных видов работы по соединению пройденного и нового лексического материала в предложениях. Образование предложений проводится вокруг стержневого слова, которым обычно служит существительное.
5. Работа по выбору и заучиванию употребительных предложений, в результате которой снабжаются синтаксически готовым материалом, пригодным к использованию в самых разнообразных разговорных ситуациях.
6. Вопросно-ответные упражнения, начиная от элементарных вопросов к тексту и кончая сериями вопросов в связи с текстом.
7. Упражнения на дополнения к отдельным абзацам и предложениям текста. Это могут быть краткие предложения оценочного характера, вставляемые в определенные места текста, и подробные описания встречающихся в нем предметов и лиц. Сюда входят также задания на включение в текст пройденных идиоматических разговорных оборотов.
8. Упражнения на изменение формы текста, среди них: а) упражнения на переделку структур — изменение временных форм, превращение утвердительных предложений в отрицательные, единственного числа во множественное, стяжение самостоятельных предложений в сложносочиненные и подчиненные и т.д. и б) упражнения на лексическую переделку текста, например, синонимирование, перифраза текста и др.
9. Упражнения на изменение содержания текста, например, задание путем подстановки лексики переделать текст «Наша классная комната» в текст «Моя комната» или же задание изменить в тексте все то, что не соответствует определенному условию.
10. Упражнения на переделку жанра текста — его драматизация с последующей инсценировкой в классе, превращение диалога в повествование, так называемая эпистолизация текста (начиная с простейших форм — превращение текста в письмо — и кончая более сложными, как получение учащимися «писем» по основным линиям содержания текста, сочинение ответов; переписка в классе и пр.). Переходную форму к третьему этапу представляет собой так называемое извлече-

ние «разговорной квинтэссенции текста», то есть составление тематических диалогов.

11. Упражнения, связанные с передачей содержания текста, рассказ по опорным словам, по сериям иллюстраций к тексту и т.п.

ТРЕТИЙ ЭТАП

Переходя теперь к основным видам работы третьего этапа, следует отметить, что некоторые из них носят подготовительный характер, то есть проводятся до настоящего свободного разговора на тему. К таким принадлежит, например, чтение без словаря или восприятие на слух кратких рассказов и анекдотов на тему текста со знакомой лексикой и их пересказ. Значение этого вида работы трудно переоценить, так как учащиеся здесь впервые встречаются с усвоенным тематическим материалом в совершенно новом контексте.

Непосредственно к видам работы третьего этапа принадлежат различного рода беседы по незнакомым картинкам и другим видам наглядности по определенной теме, например, сценка «У билетной кассы» по теме «Поездка по железной дороге», диалог «Перед входом в зоопарк» по теме «В зоопарке».

Все же и работа третьего этапа в значительной степени скована. Она ограничена одной определенной темой, на которой сосредоточено внимание, и в основном проходит подготовленно.

Отражение актуальных событий на третьем этапе возможно лишь в отдельных случаях, когда события тематически соответствуют данному параграфу. Поэтому учащиеся должны иметь возможность употребить усвоенный языковой материал в такой речевой деятельности, которая протекает преимущественно экспромтно и не ограничена ни темой текущего параграфа, ни тематикой учебных текстов вообще.

ЧЕТВЕРТЫЙ ЭТАП

Эту задачу выполняет четвертый этап работы над параграфом. Он может протекать: а) концентрированно и планомерно, на специальных занятиях, как четвертый, завершающий раздел параграфа; б) разбросанно по всему курсу, то есть в зависимости от возможности реагировать на реальные события.

Сущность первого подхода заключается в том, что в конце работы над каждым параграфом отводятся одно или несколько занятий, на которых пройденный языковой материал, в том числе и материал данного параграфа, используется в совершенно иной тематической комбинации. На этих занятиях учащимся дается возможность без введения новой лексики (или почти без этого), на базе усвоенного материала, отразить в разговоре небольшие темы, не встречавшиеся ранее и не предусмотренные в последующих параграфах. Так, например, после возвращенного разговора на тему «Мой город» (третий этап), учащимся предлагается описать сцену «чистильщика обуви» («Beim Schuhputzer»). Для этого им приходится комбинировать языковой материал из других, пройденных тем, а именно: *an der Ecke, auf der Straße* (тема «Город»; *putzen, die Bürste* («Утренний туалет» — *die Zähne putzen, mit Kamm und Bürste* — *Schuhe* — «Одежда»); *schmutzig* («Школа» — *die Tafel ist schmutzig*); *kosten, zahlen* («В магазине») и многое другое.

В данном случае работа четвертого этапа является эффективным методом обучения учащихся свободному комбинированию пройденных языковых единиц.

Обратимся теперь ко второй разновидности четвертого этапа — использованию пройденного материала для экспромтного реагирования

на события актуальной действительности. Такое применение материала является высшей формой речевой деятельности учащихся. Оно требует точного учета всего пройденного, осведомленности преподавателя о всех текущих событиях в жизни класса и использования каждой возможности для экспромтного реагирования на конкретные события. Если, например, пройдены темы «Поездка по железной дороге», «Город», «В музее» и т.п., а несколько месяцев спустя классом проводится экскурсия в соседний город, то преподаватель непременно воспользуется случаем, чтобы в экспромтной беседе расспрашивать учеников о подробностях экскурсии, предоставляя им, таким образом, возможность подлинно коммуникативного использования материала в новых комбинациях. В данном случае перед нами экспромтно возникший фрагмент четвертого этапа работы над предыдущими параграфами. Такие фрагменты должны быть разбросаны по всему учебному курсу, так как последовательное использование актуальных событий для проведения экспромтных бесед является неотъемлемой предпосылкой действительного овладения языком.

Возможность экспромтного применения языкового материала подготавливается систематической проработкой всех предшествующих параграфов по четырехэтапной системе. Но помимо этого, развитию навыков неподготовленной речи способствует целый ряд специфических упражнений, проводимых и контролируемых на занятиях третьего и четвертого этапов.

Очень эффективное упражнение — это задание найти подходящую речевую реакцию (вопрос, ответ, констатацию, восклицание) на ситуации, обрисованные преподавателем, например, на ситуацию: *You have got a new flat. You are meeting a friend of yours in the street. What are you going to say to him?*

Такие упражнения пригодны для развития навыков экспромтного применения разговорных фраз, идиоматических выражений и другого вида синтаксически готового материала. Навыки неподготовленной речи развиваются также такими упражнениями, которые помогают учащимся наедине с собой «вспомнить об иностранном языке».

Например, хорошие результаты дает ведение дневника, куда учащиеся на иностранном языке записывают все те предложения, которыми они в течение дня мысленно реагировали или могли бы реагировать на различные ситуации; время от времени эти записи сверяются в классе в порядке состязания между учащимися. Развитию навыков неподготовленной речи в значительной степени способствуют упражнения на инициативное продолжение диалога, где учащиеся должны не только отвечать на вопросы, но добавлять от себя ассоциативно возникшие констатации и встречные вопросы, противопоставлять свои суждения мнению собеседника и т.д.

Сюда же относятся развитие умения сокращенно и просто передать на иностранном языке содержание сложных русских сообщений; фрагментарные рассказы по незнакомым картинкам сложного содержания, на которых учащиеся должны находить и обговорить те моменты, описание которых им по силам, и другие виды специальных упражнений. Одним из наиболее важных способов дополнительного развития экспромтной речи является последовательное внедрение иностранного языка как языка преподавания на уроках. Необходимо, чтобы применение иностранного языка для ведения урока не остановилось бы на первых шагах, а прогрессировало бы вместе с учебным процессом⁴.

⁴ См. статью Г. В. Роговой «О речи учителя на уроке» в этом номере.

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД. СИЛА И МУДРОСТЬ МЫСЛИ П. Б. ГУРВИЧА

25 марта 2024 года исполнилось 105 лет со дня рождения Перси Борисовича Гурвича – выдающегося отечественного ученого, доктора педагогических наук, внесшего большой вклад в развитие методики преподавания иностранных языков. Крупный ученый-востоковед, автор более 200 научных работ, талантливый ученый-практик и педагог, он воспитал не одно поколение школьных учителей и преподавателей высшей школы. Более 40 лет Перси Борисович возглавлял кафедру методики преподавания иностранных языков во Владимирском педагогическом университете. Под его руководством защищено 87 кандидатских диссертаций, он являлся научным консультантом многих докторских диссертаций.

Перси Борисович – человек удивительной судьбы. Он получил два высших образования, окончив в 1937 г. факультет классической филологии, а в 1938 г. – юридический факультет Латышского государственного университета. Классическую филологию и литературу он изучал в Швеции и Голландии. С 1941 по 1944 гг. был узником Рижского гетто, гитлеровских концлагерей, участвовал в антифашистском движении Сопротивления. После войны работал преподавателем, заочно обучался в аспирантуре Московского государственного университета и в 1948 г. защитил кандидатскую диссертацию по истории Древнего мира. Но в начале 50-х гг. он был репрессирован: еврея Перси Гурвича, потерявшего в годы немецкой оккупации родных и близких, отправили в советский ГУЛАГ «за низкопоклонство перед Германией». И после выхода на свободу в 1954 г., имея два диплома о высшем образовании, он два года работал учетчиком, бригадиром тракторной бригады, контролером МТС... Судимость лишила Гурвича права преподавать историю и общественно-политические дисциплины, а реабилитации он добился только через 14 лет после освобождения.

Пройдя через фашистский и сталинский лагеря, Перси Борисович сохранил в себе веру в то, что человеческое в людях неистребимо. Он проявлял уважение к любому человеку и учил современных учителей самодостаточности как основе самоуважения, профессионализма и счастья. Работоспособность и талант видного ученого позволили ему до последних дней активно владеть одиннадцатью иностранными языками, свободно выступать в любой аудитории, вдохновляя мудростью слова и про никновенным даром оратора.

Публикуемая нами статья относится к тому периоду жизни Перси Борисовича, когда он поступил на работу в Тульский педагогический институт (1963–1968), где начал работу над докторской диссертацией о проблемах обучения устной иноязычной речи⁵¹. Нужно отдать дань смелости Николаю Ивановичу Шмаракова, ректора ТГПИ в тот период, который в 1963 г. назначил Гурвича заведующим кафедрой немецкого языка факультета иностранных языков, хотя он еще не был реабилитирован и не мог занимать эту должность.

Статья П. Б. Гурвича «Обучение неподготовленной речи» была опубликована в журнале «ИЯШ №1» в 1964 г. и в полной мере отражает методические воззрения автора как сторонника сознательно-коммуникативного метода обучения иностранным языкам. Данный метод сформировался в нашей стране в середине XX века и подразумевал обучение иностранным языкам с целью коммуникации при условии сознательной, творческой деятельности учащихся в учебном процессе. В современных условиях он не потерял актуальности, так как ориентирует учителя на соблюдение научно обоснованной, корректной последовательности обучающих действий по развитию иноязычных способностей и устных речевых умений учащихся, помогающих им проявлять инициативу в новых ситуациях иноязычного взаимодействия.

Главный редактор «ИЯШ» И. П. Твердохлебова

⁵¹ Докторская диссертация П. Б. Гурвича «Обучение устной речи на языковых факультетах» была успешно защищена в 1973 г.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ОО, ФООП, ФАОП: ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

Данная статья представляет собой результат разработки одного из важнейших вопросов языковой педагогики – формирование методической готовности учителя-практика к проектированию образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО, ФООП, ФАОП в целях повышения качества иноязычного образования, которое выступает как ценностная составляющая регионального образования. Обоснование аксиологического подхода авторы связывают с кардинальной сменой отечественной образовательной парадигмы. Приводится пример авторской архитектоники безопасной информационно-образовательной среды взаимодействия через речевые и культурные обычаи и традиции



Abstract

METHODOLOGICAL READINESS OF A TEACHER FOR DESIGNING THE EDUCATIONAL PROCESS IN TERMS OF RELEVANT STANDARDS: QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

This paper focuses on the results of the long-term regional project aimed at the formation of the educator's methodological competence and readiness to design the educational process in accord with the relevant state standards: quality of foreign language learning. This article considers the quality of education in terms of the axiological approach to create a secure communicative space for authenticity of interaction of all the participants of the teaching process. An example of the author's architectonics of a safe information and educational environment of interaction through speech and cultural customs and traditions is given.



Ключевые слова

иностраннный язык, языковое образование, проектирование, коммуникативные ситуации



Keywords

foreign language, language education, project development, communicative situations

В настоящее время в приоритете актуальные вопросы воспитания в контексте обновления содержания образования. Указ от 09.11.2022 № 809 Президента РФ «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» подтверждает необходимость обновления рабочих программ воспитания в аспекте отражения индивидуальности образовательной организации, а также личностно значимого начала каждого участника образовательного процесса. Дети мотивируют и к обновлению условий развития личностного потенциала обучающихся, т.е. самоуправления школьников в качестве значимого фактора воспитания и самовоспитания [1; 4; 6; 9]. Обсуждаются на федеральном и региональном уровнях вопросы современной семьи и способы взаимодействия с родителями. На первые позиции выдвигаются метапредметные навыки, формируемые в процессе воспитания [2; 3; 7; 12].

В фокусе системного внимания педагогов – эмоциональный интеллект как значимая ценностная доминанта. При этом функциональная грамотность рассматривается, «с одной стороны, как уровень образованности обучающихся и как метапредметный образовательный результат, а с другой – процесс ее формирования предполагает обновление функциональной профессиональной грамотности учителя» [11, с. 3]. В рамках воспитательного процесса и новых технологий в системе воспитания функциональная грамотность ориентирует на использование технологий командообразования, ненасильственного общения [5; 8; 11; 14], а потому ведущими компонентами архитектуры образовательной среды становится методический конструктор, в основе которого – технологии планирования и анализа дел, событий, мероприятий [1; 6; 10; 12].

Проблема описания уникальности образовательной организации и ее непосредственных членов принадлежит к кругу тех лингводидактических проблем, в которых на первый план выступает вопрос об отношении различных аспектов образовательной деятельности участников, прежде всего, в целях повышения значимости языкового образования для становления личности как ценности, ее культурного самоопределения в пространстве языкового образования [4; 14]. Именно поэтому нельзя не согласиться с тезисом профессора А.А. Колесникова о том, что развитие эрудиции, интеллектуальной самоидентификации и социализации в значительной степени способствуют интеллектуальной продуктивности личности [6, с. 6–7]. Центральным аспектом обозначенной проблемы, безусловно, является отношение участников к самому процессу познания, самопознания, в основе которого – вопрос о языке и сознании, мысли и слове, о создании условий для безопасной аутентичной коммуникации в образовательном процессе [2; 4; 5; 9]. Все остальные моменты, связанные с этой проблемой, становятся вторичными и подчиненными основному вопросу, разрешение которого невозможно без установления функциональной связи и интеграции всех элементов при моделировании развивающей образовательной среды. Именно поэтому «педагогический дизайн образовательной среды в стремительно меняющемся мире выдвигает на первый план не только вопросы цифровой грамотности учителя» [11, с. 3]. Средовый поход в канве ценностного подхода предполагает культивирование общешкольных ключевых событий как основы системы урочной и внеурочной деятельности, формирования детско-взрослой общности в целях повышения качества иноязычного образования [1; 5; 7; 13; 14].

От участников образования – в первую очередь, от педагогического сообщества – требуется системная работа по самообразованию. Создание

индивидуального маршрутного листа педагога-наставника – это своего рода техника моделирования и проектирования коммуникативных ситуаций в ракурсе современных информационных ресурсов по вопросам воспитания, а также организации внеурочной деятельности в контексте требований обновленных ФГОС [2; 6; 8; 12; 14]. При этом цель настоящей работы авторам видится в целенаправленном моделировании воспитательного пространства как системы коммуникативных стратегий взаимодействия субъектов образовательного процесса в плане освоения иностранного языка и иноязычной культуры.

Изложенное выше актуализирует необходимость культивирования авторских моделей по вопросам проектирования образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО, ФООП, ФАОП. Искомые модели должны в первую очередь способствовать важной трансформации образовательного процесса в современной российской школе – созданию условий безопасного пространства [4; 14]. В качестве механизма мы предлагаем авторский алгоритм конструирования маршрутного листа педагога-наставника в аспекте моделирования коммуникативных ситуаций на урочных и внеурочных занятиях, а также в сложной архитектонике внеклассной работы по иностранным языкам.

Как *результат* ниже предлагается маршрутный лист педагога-практика – учителя немецкого языка – в аспекте моделирования коммуникативных ситуаций развивающего образовательного пространства. Предлагаемый формат представлен как коммуникативная модель обучения по станциям *«Моя первая методическая картинка: празднование Пасхи в Германии»*.

Цель – моделирование воспитательного пространства как системы коммуникативных стратегий взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В основании модели – ведущие дидактические принципы системно-деятельностного подхода к созданию авторской архитектоники безопасной информационно-образовательной среды взаимодействия непосредственных участников, овладевающих традициями и обычаями иной культуры через речевые и языковые реалии [6; 8; 10; 12]. К ним относим:

- Принцип деятельности, суть которого заключается в том, что обучающиеся, не получая знания в готовом виде, а добывая их самостоятельно, осознают при этом содержание и формы учебной деятельности, понимают и принимают систему норм, активно участвуют в их совершенствовании.
- Принцип непрерывности подразумевает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития обучающихся.
- Принцип целостности предполагает формирование у обучающихся обобщенного системного представления о мире.
- Принцип минимакса предполагает предоставление школьнику возможности освоения содержания образования на максимальном для него уровне, при этом обеспечивается его усвоение на уровне социально безопасного минимума.
- Принцип психологической комфортности подразумевает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на уроках доброжелательной атмосферы, развитие разнообразных форм общения.
- Принцип вариативности предполагает формирование у обучающихся способности к систематическому выбору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

- Принцип творчества нацелен на приобретение обучающимися собственного опыта творческой деятельности.

ОБУЧЕНИЕ ПО СТАНЦИЯМ «МОЯ ПЕРВАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТИНКА: ПРАЗДНОВАНИЕ ПАСХИ В ГЕРМАНИИ»

Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности.

В. А. Сухомлинский

Обучение по станциям – одна из игровых методик, которая применяется для обучения чтению, письму, говорению и аудированию. Эта технология приобретает все большую популярность среди учителей иностранного языка. Каждая станция предоставляет школьникам ряд разнообразных заданий (лексических, грамматических, речевых и т.п.), позволяющих ученику работать в силу своих возможностей и способностей. Участие в игре повышает интерес обучающихся к иностранному языку, у них появляется стремление улучшить свои знания по предмету, преодолеть психологический барьер (страх).

Все задания, приведенные ниже, были подобраны исходя из языковых возможностей учеников. Игра проводится в виде соревнования по станциям; оптимальное количество станций – 6–8. Ученики объединяются в пары и группы (команды из 5–6 человек); каждая команда имеет название и эмблему. Капитан представляет ее соперникам и получает маршрутный лист, где указана последовательность прохождения станций. Здесь же будут фиксироваться очки, полученные командой за правильно выполненные задания.

Станции располагаются в классах; на дверях вывешиваются таблички с их названиями. На станциях находятся учителя, которые выдают новые задания и делают отметки в маршрутных листах, проставляют баллы, учитывая правильность и скорость выполнения. После прохождения всех станций учащиеся встречаются в кабинете иностранного языка, где проходит соревнование на самой последней станции. После прохождения этой станции всеми участниками подводятся итоги игры, победители награждаются.

В представленной ниже методической разработке предлагаются задания страноведческого характера по теме «Празднование Пасхи в Германии».

При подготовке и организации развивающей образовательной среды были использованы следующие материалы:

1. Католическая Пасха – история и традиции¹.
2. Пасха в Германии².
3. Пасха в Германии: красят ли немцы яйца?³

¹ <http://www.germany-my.ru/ostern.html> (дата обращения: 04.04.2024).

² <http://womanadvice.ru/pasha-v-germanii> (дата обращения: 04.04.2024).

³ <http://schlaraffia.ua/ru/news/133-pasha-v-germanii.html> (дата обращения: 04.04.2024).

Цель: обоснование необходимости формирования и развития ценностного ответственного отношения к совместной учебно-познавательной деятельности.

Задачи:

- Познакомить учащихся с историей и традициями празднования Пасхи в Германии.
- Закрепить лексику, связанную с темами Пасхи и весны.
- Воспитать уважительное отношение к культуре другого народа, интерес к традициям страны изучаемого языка.

- Пробудить интерес к изучаемому предмету через песни, сценки, игровые ситуации.
- Развить творческие способности обучающихся.
- Развить эмоциональные качества учащихся, их любознательность, ответственное отношение к учебе.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=0HhIk6QfzSk>

Звучит песня «Stups, der kleine Osterhase»⁴.

Schüler 1: *Guten Tag, liebe Kinder und Gäste! Willkommen in unserem Fest! Heute sprechen wir über den Ostern.*

Schüler 2: *Man feiert Ostern in Deutschland wie in Russland, im Frühling. Das Osterfest ist reich an Traditionen und Bräuchen. Wie kam es zu diesem Feiertag?*

Schüler 1: По-немецки Пасха называется Остерн. Это название происходит от слова *Ost* (восток). Остера – весенняя богиня восходящей утренней зари. На востоке поднимается солнце. Старая Пасха отмечалась как весенний праздник, ассоциирующийся с нашей русской Масленицей. С ней связаны разнообразные обычаи, которые живы в народе и по сей день.

Три ученика читают стихотворение:

- | | | |
|---|---|--|
| 1. Willkommen Ostertag!
Was soll denn das
bedeuten,
Schneeglöckchen hübsch
und fein?
Wir wollen nichts, wir
läuten
Ja nur den Frühling ein. | 2. Bald wird es Sonntag
werden,
Und vor Gottes Altar
Steigt aus dem Stoss der
Erden
Der Blumen bunte Schar. | 3. Die grünen Augen
brechen,
Dann auf in Busch und
Hag,
Und alle Blüten sprechen:
Willkommen Ostertag! |
|---|---|--|

Schüler 1: *Ein besonderes Symbol für Ostern, das die Fruchtbarkeit der Natur bedeutet, ist der Osterhase. Der Osterhase bringt den Kindern bunte Ostereier und viele Geschenke: Schokoladenhasen, Marzipanhasen, Nestern und Kuckern aus Zuckerzeug. Die Kinder müssen das alles suchen – draußen, im Garten.*

Schüler 2: За несколько недель до Пасхи в Германии повсюду появляется несметное количество зайцев – от шоколадных и плюшевых до воздушных шариков и даже зайцев-стульев и зайцев-столиков. Объясняется их наличие просто: именно это животное традиционно связано в культуре Германии и многих стран Западной Европы (а также Канады и США) с Пасхой. В Светлое Христово Воскресение заяц разносит по домам разноцветные яйца и подарки.

Два ученика читают стихотворение:

- | | |
|---|---|
| 1. Der Osterhase kommt in den Garten,
wo ihn schon viele Kinder erwarten,
denn er hat Eier und Schokolade
und jedes Kind bekommt eine Gabe. | 2. Osterhäschen, komm zu mir
Osterhäschen, komm zu mir,
komm in unsern Garten!
Bring uns Eier, zwei, drei, vier,
lass uns nicht mehr warten! |
|---|---|

Schüler 1: *Hörst du jemanden kommen? Wer ist das? (Der Osterhase).*

Der Osterhase: *Guten Tag! Die wichtigsten Ostereisymbole in Deutschland sind bunte Eier und der Osterhase. Für die Deutschen ist das Osterei ein Symbol für*

Leben, Hoffnung und Fruchtbarkeit. In Deutschland ist es üblich, sich an diesem Tag gegenseitig bunte Eier zu schenken. Alle Menschen essen Ostereier, um gesund zu sein. Eier gibt es in Gelb, Rot, Blau und auch aus Schokolade und Marzipan oder Zucker. Nachts komme ich zu dir. Ich bringe Ostereier mit und verstecke sie im Garten oder in der Wohnung, damit sie mich nie sehen.

Schüler 2: Жители Германии устраивают на Пасху веселые соревнования и игры. Сегодня мы тоже немного поиграем. Вы делитесь на команды. Каждая команда имеет название, девиз и эмблему. Командир получает маршрутный лист, и вы отправляетесь в путь. A der Osterhase будет вам помогать.

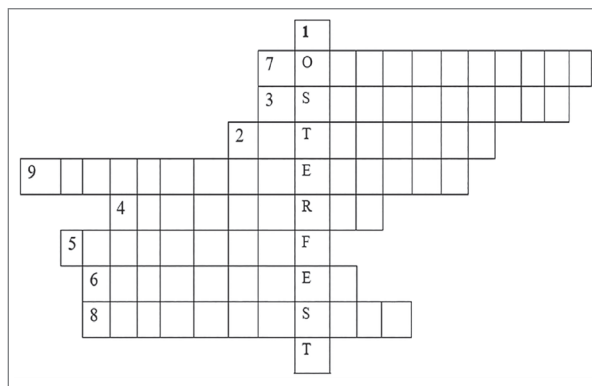
Рис. 1

**Oster-
Kreuzworträtsel**

STATION № 1. OSTER KREUZWORTRÄTSEL

(рис. 1)

1. Bald ist (ESRESTOFT) – OSTERFEST
2. Die Kinder malen (RERELETSO) –
3. Sie basteln (EKEZRETSONR) –
4. Sie saen (SOGRSARTE) –
5. Jede Familie backt einen (ZPFOSOETR) –
6. Die Kinder singe nein (ELDSTOER) –
7. Viele gehen in die Kirche. Sie besuchen (TTEGOSIEDTSN) –
8. Dann suchen sie (STNEEOSTRER) –
9. Der (SECSHAOHKOALDEN) schmeckt sehr lecker –



STATION № 2. GITTEERRÄTSEL (рис. 2)

Suche folgende Wörter im Gitterrätsel auf Deutsch: пасхальный заяц, шоколад, пасхальные яйца, овца, пасхальное гнездо, весна, пря-
тать, искать, рисовать, мастерить, есть, красить

Рис. 2

Gitterrätsel

O	S	T	E	R	E	I	E	R
S	C	H	A	F	V	Z	S	Z
T	H	B	N	R	E	K	S	F
E	O	A	M	U	R	S	E	A
R	K	S	A	H	S	U	N	R
H	O	T	L	L	T	C	D	B
A	L	E	E	I	E	H	R	E
S	A	L	N	N	C	E	L	N
E	D	N	Z	G	K	N	S	X
C	E	P	T	M	E	V	Q	W
O	S	T	E	R	N	T	S	T

STATION № 3. RÄTSEL (рис. 3)

Рисунок делится на отдельные пазлы, которые вместе по кусочкам собираются в одну общую картинку. Обучающиеся составляют два-три предложения по картинке.

STATION № 4. BESCHREIBUNG

Der Lehrer liest eine kurze Beschreibung der Eier vor, die Schüler bestimmen, um welches Ei es sich handelt.

1. Das Ei sieht wie ein Baum aus. Die Baumkrone ist rund, grün. Es gibt kleine, weiße Blumen auf der Krone.
2. Kleine, weiße Blumen schmücken das Ei. Die Blumen heißen Maiglöckchen. Es gibt drei Fotos auf das Ei. Das sind zwei Fotos der Zarenkinder und ein Foto des Zaren.
3. Die Schalen des Eies sind durchsichtig. Innerhalb ist ein Schiff. Das Schiff ist gold.
4. Das Gestell sieht wie ein Kreml aus. Das Ei ist eine Kuppel des Kreml.

Рис. 3

**Veröffentlichen Sie eine
Zeichnung**

STATION № 5. ZAUBERKORB

Команда получает корзины, нужно найти и разложить пасхальные яйца по цвету корзин. Например: говорят: rotes Ei – in einem roten Korb. Sie müssen Ostereier in Körben sammeln.



Рис. 4

Osterhandwerk



STATION № 6. OSTERHANDWERK (рис. 4)

Готовые пасхальные яйца раскрашивают в разные цвета, плетется корзинка (пластмассовый стаканчик разрезается на 8 частей) шерстяной коричневой ниткой. Готовый пасхальный заяц, искусственные цветы, клей ПВА, кисти, ножницы.

Schüler 1: Давайте подведем итоги, а *der Osterhase* поможет подсчитать баллы. (Идет награждение победителей).

Schüler 2: Ребята, *der Osterhase* хочет, чтобы вы раскрасили пасхальные яйца и украсили ими пасхальное дерево (рис. 5).

Der Osterhase: *Wie schön hast du den Osterbaum geschmückt. Es ist Zeit für mich zu gehen Unser Fest ist zu Ende. A теперь давайте пожелаем друг другу всего хорошего и поздравим с приближающейся Пасхой! Все вместе скажем: «Frohe Ostern! Ein schönes Osterfest! Auf wiedersehen!»*

Как показывает опыт, обучение языку по станциям нравится обучающимся, развивает их кругозор, пробуждает интерес

к обычаям, традициям и культуре другой страны. После выполнения заданий у обучающихся возникает ощущение успеха от совместно проделанной работы, которое стимулирует более качественное и осознанное изучение иностранного языка.

В заключение отметим, что актуальность заявленной проблемы как никогда ранее связана с постоянно обновляющимся контентом иноязычного образования, которое ориентировано на взаимодействие его непосредственных участников, обучающихся и педагогов, в целях развития лингвистической и социокультурной компетенций. Последняя структурно включает собственно культурную идентичность, лояльность к культурным особенностям различных народов, понимание различий межкультурного диалога, межкультурные коммуникативные навыки.

Интеллектуализация программно-методического сопровождения и поддержки учителей иностранного языка в образовательных организациях становится приоритетной для программы и хода авторского поиска. Разработка и апробация ценностной модели, в основании которой создание безопасной информационно-образовательной среды, является тем важным триггером, который работает на совершенствование системы непрерывного профессионального образования педагога.

1. Бартош Д. К. Развитие творческих способностей обучающихся посредством мини-проектов на уроках немецкого языка / Д. К. Бартош, М. В. Харламова // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 2. – С. 17–25.
2. Барышников Н. В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как искусства // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 4–12.
3. Биболетова М. З. Возможности предмета «Иностранный язык» в развитии читательской грамотности как метапредметного умения / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева, К. А. Габеева // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 13–19.



Литература

4. Буланкина Н. Е. Интеллектуальная составляющая в концептосфере учителя иностранного языка в свете концепции А. А. Леонтьева // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 10. – С. 73–79.
5. Гальскова Н. Д. Урок иностранного языка и интерес учащихся как показатель его результативности / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 2–10.
6. Колесников А. А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 6–14.
7. Крылов Э. Г. Реализация развивающего потенциала иноязычного обучения в техническом университете / Э. Г. Крылов, К. Д. Сомова // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 5. – С. 73–81.
8. Муриева М. В. Лингводидактический и воспитательный аспекты текстов сказок в иноязычном обучении / М. В. Муриева, Н. Н. Чайко // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 26–32.
9. Тарева Е. Г. Языковое образование: векторы трансформации // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 5–10.
10. Тарева Е. Г. Полиподходность и междисциплинарность – *perpetum mobile* развития лингводидактики // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274–291.
11. Твердохлебова И. П. Функциональная грамотность как фактор успешной деятельности выпускника школы в меняющемся мире // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 2–5.
12. Твердохлебова И. П. Проектная деятельность как технология инновационной педагогической практики для эффективного развития, образования и воспитания личности школьника // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 2. – С. 4–6.
13. Egorova E., Bulankina N. Strategy and tactics of current professional education: axiological approach. – URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202236304038> (дата обращения: 30.03.2024).
14. Ulasevich S. N. Current issues of improving the quality of the federal foreign language education in the light of the updated federal state educational standard: implementation of soft-ware and methodological support / S. N. Ulasevich, N. E. Bulankina // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2022. – № 2 (58). – С. 72–78.

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор филос. наук, канд. пед. наук, зав. кафедрой иноязычного образования Новосибирского ИПК работников образования (НИПКиПРО).

E-mail: nebn@yandex.ru

Болоховец Лариса Николаевна, учитель немецкого языка Беленской средней общеобразовательной школа Карасукского района Новосибирской области.

E-mail: bolokhovets1979@mail.ru



**Сведения
об авторах**

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ТЕМАТИЧЕСКОМ УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА «ДЕНЬ КОСМОНАВТИКИ»



Аннотация

В статье представлен сценарий урока английского языка для четвертого класса по теме «День космонавтики», включающий задания на развитие умения говорения и совершенствование лексических и грамматических навыков. Выделены цель, основные задачи и этапы урока.



Abstract

DEVELOPMENT OF SPEECH COMMUNICATIVE AND META-SUBJECT SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AT THE ENGLISH LESSON WITH THE TOPIC 'COSMONAUTICS DAY'

The article presents a script of an English lesson for the fourth grade on the topic 'Cosmonautics Day', including tasks for the development of speaking competence and improving lexical and grammatical skills. The goal, main tasks and stages of the lesson are highlighted.



Ключевые слова

английский язык, план-конспект урока, космос, игровые технологии, совместная деятельность, начальная школа



Keywords

the English language, lesson plan, space, gaming technology, cooperative activity, elementary school

Иностранный язык как предметная область и дисциплина входит в учебный план начального общего образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). В частности, изучение английского — важнейшего международного языка — является значимой составляющей программы, так как не только дает возможность осуществлять межкультурное общение, но и развивает когнитивные способности и мыслительные процессы, а также расширяет кругозор: «...раннее обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие личности ребенка в процессе овладения речевой деятельностью» [4, с. 7].

Когнитивное развитие обучающихся, как отмечают в своем исследовании И. М. Петрова и Ю. И. Апарина, осуществляется особенно активно в случае целенаправленного дидактического воздействия со стороны педагога на уроке иностранного языка в начальной школе [6].

Примерная рабочая программа начального образования предлагает список тем, на основе которых происходит обучение различным навыкам и умениям. В четвертом классе в рамках тематического содержания речи изучаются разделы «Мир вокруг меня» и «Родная страна и страны изучаемого языка» [7]. В соответствии с ними был разработан сценарий урока по теме «День космонавтики», который способствует получению знаний как о космосе, так и о празднике родной страны, который отмечается ежегодно 12 апреля. В своей статье Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко говорят о важности принятия во внимание «контекста деятельности», в котором собраны даты важных событий для «освоения какой-либо лексической темы» [3, с. 7]. Кроме этого, данная тема, связанная с новыми технологиями и, в том числе, изучением далеких уголков нашей Вселенной, пронизывает многие модули учебно-методических комплексов (УМК) разных авторов, появляясь в каждом учебном году.

Перейдем к детальному обзору урока по теме «День космонавтики» для четвертого класса. Сценарий может быть применен после изучения темы *Space* различных УМК (например, *Starlight 4: Module 2, A Space Ship*) или в контексте празднования Дня космонавтики 12 апреля как внеклассное мероприятие. Метапредметность урока заключается в его связи с учебной дисциплиной «Окружающий мир». Важным с точки зрения реализации ФГОС является то, что на уроке отведено время для интеллектуально-творческой деятельности [2, с. 2]. Она организована как «...совместная деятельность учащихся, имеющая для каждого из них личностный смысл» [1, с. 2]. Выполняя задания в командах, обучающиеся предлагают свои идеи и персонализируют получаемый опыт.

Тип урока – комбинированный (урок совершенствования грамматических и лексических навыков, развития умений говорения). Целью урока является закрепление грамматической темы *Future Simple* и лексических единиц по теме «Космос» в ходе работы учащихся в командах. Можно выделить следующие задачи: практические (способствовать совершенствованию грамматических навыков по теме *Future Simple* и лексических навыков по теме *Space* у обучающихся; способствовать развитию умений говорения – диалогической и монологической речи – в ходе работы в командах); образовательные (социокультурное образование – развитие мировосприятия школьников посредством формирования представлений о космосе и месте человека в нем); развивающие (способствовать развитию мышления, воображения, внимания посредством выполнения различных заданий); воспитательные (способствовать развитию умения сотрудничества у учащихся посредством работы в командах).

В качестве планируемых результатов выдвигаются: предметные (развитие коммуникативных умений и совершенствование навыков); метапредметные (развитие универсальных учебных действий: планирование учебного сотрудничества, целеполагание, оценка, умение строить высказывание, поиск и выделение информации); личностные (первоначальные представления о научной картине мира, развитие интереса к изучению астрономии, сопричастность прошлому и настоящему страны – празднование Дня космонавтики).

ХОД УРОКА. I. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ЭТАП.

1) Вступление (две минуты).

Цель этапа – мотивация к учебной деятельности. *Предполагаемый результат* – психологический настрой на работу. *Деятельность учащихся*: приветствуют учителя, отвечают на вопросы, готовятся к работе. *Применяемые технологии*:

здоровьесберегающая. *Форма организации деятельности учащихся:* фронтальная работа.

T: Hello, dear children! I'm glad to see all of you today! How are you, what is your mood? (Sts' answers). Excellent, thank you. Today we will study a very interesting topic, but first let's do a warm-up.

2) Фонетическая и речевая зарядка (шесть минут).

Цель этапа – настройка речевого аппарата, формулирование темы урока. *Предполагаемый результат* – тренировка фонетических навыков, проявление интереса к теме. *Деятельность учащихся:* настраивают речевой аппарат на артикуляцию английских звуков с помощью фонетической зарядки, которая состоит из разбора звука [æ] в отдельных словах, а затем соединения их в скороговорку. После этого ученики отвечают на вопросы учителя, которые составляют речевую зарядку и настраивают на тему урока. Ученики высказывают свое мнение, отвечают на вопросы и постепенно формулируют тему занятия. *Применяемые технологии:* разноуровневое обучение. *Форма организации деятельности учащихся:* фронтальная работа.

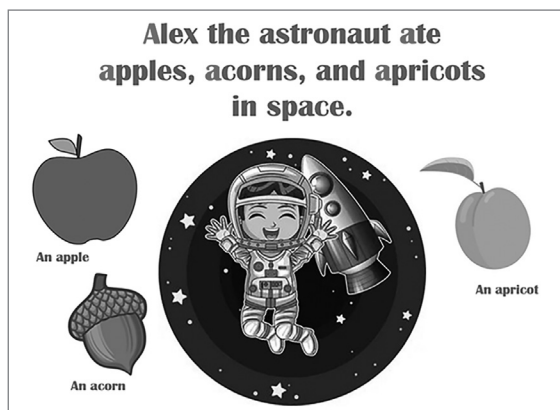


Рис. 1

Скороговорка

а) Фонетическая зарядка.

T: Let's begin with the phonetic exercises. Listen to me and repeat: [æ, æ, æ] – Alex, apple, apricot, acorn, ate. (Учащиеся повторяют за учителем). Who wants to read the line on their own? (St's answer). Thank you! And now – a tongue-twister. Listen to me and repeat: 'Alex the astronaut ate apples, acorns, and apricots in space'.

Несколько учащихся по желанию читают скороговорку (см. рис. 1).

б) Речевая зарядка и тема мероприятия.

T: Do you like space? Would you like to visit other planets?

Sts' answers.

T: Tell me, what is the day today?

S: Today is the 12th of April.

T: Do you know what people celebrate today?

S: День космонавтики!

T: Yes, it's Cosmonautics Day. Do you know who was the first to fly into space in Russia?

S: Yuri Gagarin.

T: And who was the first to fly to the Moon in America?

S: Neil Armstrong.

T: That's it! And today WE will travel around space!

3) Легенда и деление на команды (три минуты).

Цель этапа – сплочение коллектива класса посредством работы в командах, прививание ответственности за исполнение ролей в командах. *Предполагаемый результат:* ученики поделены на группы и знают, что делать в соответствии со своими ролями. *Деятельность учащихся:* представляют, что будут путешествовать по планетам, делятся на команды (для этого переходят по классу – небольшая двигательная активность), запоминают свои роли и обязанности. Обучение в сотрудничестве (командная работа). *Применяемые технологии:* использование в обучении игровых методов (игра по ролям). *Форма организации деятельности учащихся:* фронтальная, групповая работа.

T: *Let's imagine that we are from different planets! Let's travel and explore space! There will be four planets and you will go there. So, divide into four teams.*

Учащиеся делятся по командам.

T: *Now I'll tell you your roles in the groups.*

В подгруппе по английскому языку обычно шестнадцать учащихся, они делятся на четыре команды по четыре человека. В случае меньшего количества детей участник с ролью «Лидер» может взять на себя обязанности «Секретаря»; в случае большего количества детей может быть введена дополнительная должность «Помощник».

- Лидер (капитан команды).
- Секретарь (записывает ответы на вопросы).
- *Time Keeper* (следит за временем и предупреждает команду).
- Посол (взаимодействие с другими командами).

II. ОСНОВНОЙ ЭТАП.

1) Первый тур – «Парад планет» (десять минут).

Цель этапа – создать, нарисовать и презентовать свою планету. **Предполагаемый результат:** развитие воображения, творческого мышления, умения говорения. **Деятельность учащихся:** работая в командах, они выполняют задание – придумывают планеты. Все участники обсуждают идеи, при этом выполняют свои обязанности по ролям: Лидер фиксирует идеи команды и ранжирует их, выбирает соответствующие заданию; Секретарь записывает их на рабочий лист; Посол представляет планету перед другими командами; *Time Keeper* следит за временем и предупреждает команду. **Применяемые технологии:** обучение в сотрудничестве (командная работа), проектный метод, использование игровых методов (игра по ролям). **Форма организации деятельности учащихся:** групповая работа, фронтальный опрос, рассказ.

T: *Now let's imagine that your groups are different planets and you are its inhabitants. Your task will be to present your planets to other teams. On these sheets of paper (см. рис. 2) you should do the following:*

- *Create the name of your planet.*
- *What can you see there?*
- *Draw your planet!*

You have five minutes for this task.

T: *Now it's high time to look at your works. One by one, present your planets.*

Учащиеся по порядку представляют свои планеты.

T: *Great job!*

2) Второй тур – «Строим ракету!» (десять минут).

Цель этапа – создание аппликации ракеты. **Предполагаемый результат:** развитие аналитического и творческого мышления, мелкой моторики. **Деятельность учащихся:** отвечают на вопросы, рассматривают выданные им детали и, сравнивая их с образцом, выясняют, чего не хватает, запрашивают это у учителя; затем раскрашивают детали ракеты и соединяют их в аппликацию [8]. **Применяемые технологии:** обучение в сотрудничестве (командная работа), технология проблемного обучения. **Форма**

Рис. 2

Рабочий лист №1

- **The name of the planet:**

_____.

- **What can you see there?**

_____.

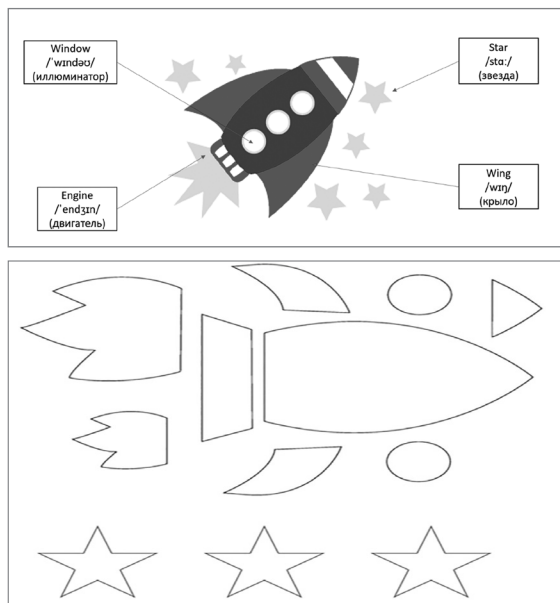
- **Draw your planet!**



Рис. 3 Визуальный словарь деталей ракеты

организации деятельности учащихся: фронтальная, групповая работа.

T: Now you have planets! But how can we go there and visit them?
S: We can fly on rockets!



T: But do we have them?
S: No.
T: Then let's build the rockets! If you do it, in the next tour you'll visit the planets of other groups! Would you like to fly there?...

T: Look at the example (см. рис. 3). On your tables you have some of the details. Find them and say which you don't have. In English, tell me which details you need and I'll give them to you (см. рис. 4).

Учащиеся знакомятся с новыми словами — названиями деталей ракеты — с помощью визуального словарика. Сравнивая уже имеющиеся детали с образцом, находят недостающие детали для постройки ракеты и запрашивают их у учителя.

T: Now that you have all the details, you should colour them as you like and combine them.

Учащиеся раскрашивают детали ракеты и соединяют их в аппликации.

T: Wonderful!

Рис. 4 Детали ракеты для раскраски и аппликации

3) Третий тур — «Гости с других планет» (десять минут).

Цель этапа — поиск слов по теме «Космос» в сетке с буквами [10] для дальнейшего запоминания и использования. **Предполагаемый результат:** развитие концентрации и внимания, способности выделить частные элементы из общего, формирование лексических навыков. **Деятельность учащихся:** Послы по жеребьевке отправляются на другие «планеты» (к другим командам) для совместного выполнения задания. Ученики читают новые слова и переводят их вместе с учителем, соединяя с картинками; находят спрятанные слова и проверяют свои результаты. **Применяемые технологии:** обучение в сотрудничестве (командная работа), использование игровых методов (игра по ролям). **Форма организации деятельности учащихся:** фронтальная, групповая работа.

Рис. 5 Рабочий лист №2 (Find the words)

T: Now you can visit each other's planets. Внимание учащимся, у которых роль послов. Come to me and choose the paper, inside it the name of the planet, where you will travel, is written. You should join that team and help them to do the task. Listen to the task, please. In this table 10 words are hidden, please find them (см. рис. 5).

N	P	O	D	G	P	E	A	S	T	E	R	O	I	D
A	U	Y	N	Z	Z	O	G	T	Z	E	D	X	X	P
L	M	S	L	O	W	I	N	S	R	N	M	D	J	R
I	D	I	S	C	O	V	E	R	Y	B	O	L	E	H
E	L	G	R	Z	C	M	I	D	M	O	R	Q	A	B
N	T	O	Y	T	K	J	T	H	N	E	W	G	F	S
N	U	C	T	E	T	S	Z	I	S	T	A	R	O	E
D	A	V	S	N	E	G	Q	V	A	U	T	S	I	Z
A	N	G	Z	A	K	E	A	R	T	H	U	P	X	I
Y	O	U	T	L	C	Y	A	N	B	W	R	V	T	J
X	R	G	J	P	O	O	X	L	U	M	K	W	U	O
P	T	D	J	G	R	I	O	N	Y	J	S	U	O	L
J	S	X	X	M	J	D	C	R	O	P	H	V	S	P
D	A	M	A	Q	Y	F	I	P	W	H	Q	U	Z	
E	R	A	U	S	X	E	C	A	D	L	H	B	O	O

PLANET ASTEROID

DISCOVERY EARTH

MOON SUN

ALIEN ROCKET

ASTRONAUT STAR

role messengers. Come to me and choose the paper, inside it the name of the planet, where you will travel, is written. You should join that team and help them to do the task. Listen to the task, please. In this table 10 words are hidden, please find them (см. рис. 5).

T: Let's check your answers (см. рис. 6). Well done! The guests may return to their planets.

4) Физкультминутка «Полет на ракетах» (две минуты).

Цель этапа – смена умственной деятельности на физическую. Предполагаемый

результат: развитие крупной (общей) моторики, воображения. Деятельность учащихся: представляют себя в роли ракеты и повторяют движения из видеоролика, одновременно с этим произносят сопровождающие действия слова.

Применяемые технологии: здоровьесберегающая, информационно-коммуникационные (использование сети Интернет – видеоролик). Форма организации деятельности учащихся: индивидуальная работа.

T: Now all of you will go to the space conference where you'll write your hopes about communication with other planets. Let's fly together!

Включить видео [9] и повторять движения и слова:

*I'm a rocket,
I'm, I'm a rocket –
Flew to the space,
Flew to the space.
One – connected,*

*Two – I landed,
And around me
Planets I can see,
And around me
Stars I can see!*

T: Perfect! Take your seat now.

5) Четвертый тур – «Капсула будущего» (семь минут).

Цель этапа – повторение образования будущего времени, развитие чувства ответственности за будущее. Предполагаемый результат: совершенствование грамматических навыков. Деятельность учащихся: вставляют пропуски в предложениях всей командой, затем проверяют свои результаты. Применяемые технологии: обучение в сотрудничестве (командная работа). Форма организации деятельности учащихся: групповая работа, фронтальный опрос.

T: We flew to the space conference and now we will write the sentences with our expectations about the future. Probably, one day, we will get answers! Look at the worksheets. You should fill in the gaps, using Future Simple (см. рис. 7).

T: Let's check your answers. Excellent!

III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ И РЕФЛЕКСИЯ (пять минут).

Цель этапа – подвести итоги урока. Предполагаемый результат: повторить пройденное, оценить урок и свою работу на нем. Деятельность учащихся: перечисляют, что они делали, что узнали; рефлексируют, раскрашивая звездочки в определенный цвет, обозначающий их мнение. Применяемые технологии: здоровьесберегающая.

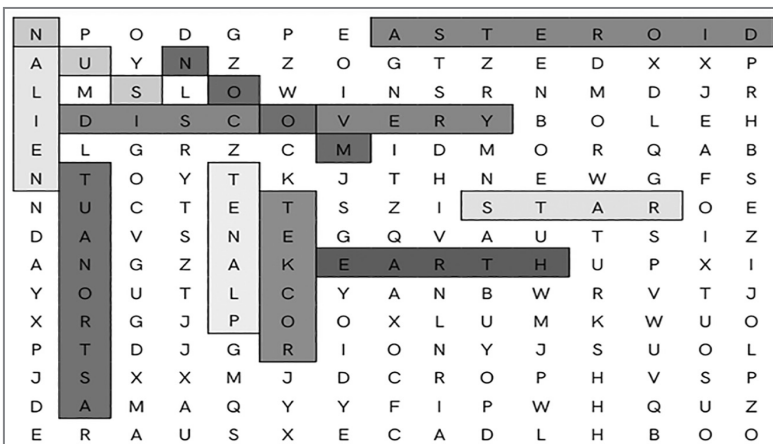


Рис. 6

Ответы к рабочему листу №2

1. In the future, we _____ (meet) aliens from other planets.
2. One day, people _____ (find) a planet similar to Earth.
3. _____ scientists _____ (invent) the spaceship flying faster than light speed?
4. An asteroid _____ (not, hit) the shuttle.
5. Scientists _____ (continue) to learn more about how the Galaxy was formed.



Рис. 7

Рабочий лист №3.
Капсула будущего

Форма организации деятельности учащихся: фронтальная работа.

T: *For thousands of years people have been dreaming of space travelling, of reaching and touching the stars, they wrote tales, poems. Today we've learnt more about space, created planets, visited them and had fun! What do you remember from today's lesson?*

Sts' answers.

T: *Now, look, on your desks you have stars – colour them in red if you liked today's adventure and make them blue if you didn't like it.*

T: *Thank you! Have a good day and see you soon!*



Литература

1. **Бычкова В. О.** Организация совместной деятельности учащихся на уроке иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 27–35.
2. **Веретенников Л. К., Дугина Г. А.** К вопросу о стратегиях и технологиях диагностики и формирования интеллектуально-творческой готовности обучающихся // Гносеологические основы образования. Материалы VI Международной конференции, посвященной памяти профессора С. П. Баранова и 10-летию кафедры дошкольного и начального образования ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского (15 октября 2021 г.). – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 111–114.
3. **Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.** Урок иностранного языка и интерес учащихся как показатель его результативности // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 2–10.
4. **Маякова Е. В.** Деятельностная стратегия обучения дошкольников иностранному языку (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2006. – 22 с.
5. **Маякова Е. В.** Раннее овладение английским языком в контексте деятельностного подхода: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2020. – 100 с.
6. **Петрова И. М., Апарина Ю. И.** Развитие когнитивных способностей учащихся при обучении грамматике английского языка на материале теории классов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2018. – № 5. – С. 61–65.
7. Примерная рабочая программа начального общего образования. Английский язык // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Anglijskij_yazik_proekt_0.htm (дата обращения: 14.05.2023).
8. **Чиркова Е. В.** День космонавтики // Мультиурок. – URL: <https://multiurok.ru/files/den-kosmonavtiki-36.html> (дата обращения: 14.05.2023).
9. «Я – ракета». Танцы для детей // YouTube. – URL: <https://youtu.be/JC2OxoQLsHs> (дата обращения: 14.05.2023).
10. Word Search Creator // English Tools. – URL: <https://www.englishtools.org/ru/english-word-search-creator> (дата обращения: 14.05.2023).

Маякова Елизавета Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации института иностранных языков, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур института урбанистики и глобального образования МГПУ.
E-mail: mayakovaev@mgpu.ru

Фомина Анастасия Дмитриевна, бакалавр 3 курса кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации института иностранных языков.
E-mail: fominaad375@mgpu.ru



Сведения об авторах

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА



Аннотация

Вопросы ранней профориентационной подготовки обучающихся являются одной из ключевых задач образования. Требования к уровню самостоятельности, конструированию знаний и умениям приобретать жизненные навыки как можно раньше влекут за собой пересмотр форматов взаимодействия «школа – вуз – обучающийся». Статья рассматривает процессы формирования функциональной грамотности и глобальных компетенций современных школьников, привлечения потенциальных абитуриентов к учебе в лингвистическом вузе и получения опыта будущей профессиональной деятельности.



Abstract

MODERN LEARNERS' PROFESSIONAL ORIENTATION: LINGUISTICS UNIVERSITY REGIONAL EXPERIENCE

School learners' professional orientation is a vital issue and a key goal of modern education. National Federal educational requirements are being updated, and nowadays learners are expected to constantly develop their functional literacy and knowledge construction abilities. Professional orientation, self-development objectives and soft skills are broadly tackled upon in the paper. The authors discuss regional linguistics university's experience, activities and various projects carried out by faculty members in order to motivate learners to become aware of the future profession. The highlight is made on the developing young people's functional literacy along with global competences.



Ключевые слова

**саморазвитие, профессиональная ориентация,
функциональная грамотность, глобальные
компетенции, конструирование знаний**



Keywords

**self-development, professional orientation, functional
literacy, global competences, knowledge construction**

В условиях глобальных изменений и жесткой конкуренции в сфере образовательных услуг многие вузы вынуждены бороться за абитуриентов. В наши дни существует огромное количество всевозможных курсов, предвузовских и профильных классов, онлайн- и офлайн-мероприятий как в общеобразовательных, так и в частных центрах и школах, и родители, осознавая важность выбора будущей профессии, мотивируют своих детей на посещение дополнительных занятий абсолютно разных профилей – от иностранных языков до физики и биологии. Ученики, с утра до вечера загруженные в школе, даже в выходные посещают многочисленные уроки, занимаются с репетиторами,

пишут работы в рамках научного общества учащихся. Все это имеет прагматическую цель — определить, в какой области знаний конкретный ученик демонстрирует наибольшие успехи, что ему интересно, чем он будет заниматься во взрослой жизни.

Проблема определения будущей профессии была актуальна всегда. В конце XIX — начале XX вв. ученые и общественные деятели, наблюдая за ростом крупного производства, пришли к мысли о том, что для выполнения конкретного вида работ сотруднику требуется не только обучение, но и вполне определенные способности, а в связи со сложностью самоопределения и необходимостью подготовки к трудовой деятельности молодым людям, выбирающим профессию, нужна помощь. Еще в XIX веке появились первые публикации, освещающие отдельные вопросы профессиональной ориентации молодежи.

Зародившаяся профориентационная работа началось по требованию самой жизни. В разных странах в начале XX века были впервые организованы справочно-информационные бюро для молодежи при биржах труда. Школьники могли советоваться о возможности дальнейшего образования и подготовке к будущей профессии. Деятельность таких бюро принято считать началом работы по профессиональному самоопределению молодежи, которая способствовала детальному изучению различных профессий с технической, гигиенической, психологической, социальной и экономической точек зрения. Бюро не ограничивались отдельными индивидуальными консультациями: проводили пропаганду разумного выбора профессии с помощью издания профориентационных листов и брошюр. Иными словами, работа с молодыми людьми по определению будущей профессии велась всегда, но современная ситуация вносит свои коррективы в профориентационную деятельность и их подготовку к самостоятельному и грамотному выбору деятельности.

В настоящий момент все вузы стремятся привлечь как можно больше школьников, предлагая различные образовательные программы: чем больше обучающихся, тем больше государственное или негосударственное финансирование; кроме того, многочисленные показатели также зависят от количества студентов. Национальные проекты (как пример — федеральная целевая программа «Одаренные дети») также ориентируют вузы на работу со школьниками [7; 8].

Существуют понятие «ранняя профориентация» и формулировка «воспитать своего абитуриента»: практически с начальной школы дети участвуют в конкурсах, олимпиадах, конференциях, проводимых вузами, получают определенные баллы и бонусы, которые, например, дают скидки на обучение на дополнительных курсах или основных образовательных программах, прилично экономя деньги родителей.

Однако возникают вопросы: нужна ли такая профориентация в юном возрасте; когда действительно стоит задуматься о будущей профессии; достигают ли вузы своей цели — набрать как можно больше первокурсников. Занимаясь вопросами профориентации школьников с точки зрения вузовских сотрудников на протяжении многих лет, мы на практике определили плюсы и минусы довузовской профориентационной работы.

Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения определяет функциональную грамотность как «способность решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающей

овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий» [11]. Иными словами, обучающиеся должны осознавать и понимать, как изучаемые предметы помогают определиться с профессией и своим местом в жизни. Быть функционально грамотным означает освоить знания, умения и навыки, которые обеспечивают «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [1, с. 342].

Развитие функциональной грамотности сегодня является государственной гарантией качества образования и предполагает формирование предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности современного школьника для получения дальнейшего образования и ориентации в мире профессий. Это также предполагает способность конструировать знания, формирование умений решать проблемные жизненные ситуации. Компонентами функциональной грамотности выступают креативное мышление и глобальные компетенции — все то, что способствует раннему профессиональному выбору школьников.

Для того чтобы обосновать необходимость ранней профессиональной ориентации, а также формирования функциональной грамотности обучающихся, рассмотрим требования современного ФГОС по трем уровням образования (начального, основного общего и среднего общего) в части метапредметных результатов (таблица 1).

Табл. 1
Метапредметные
результаты
по ФГОС

Уровень образования	ФГОС третьего поколения
Начальное общее образование	Метапредметные, включающие: - универсальные познавательные учебные действия (базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работу с информацией); - универсальные коммуникативные действия (общение, совместная деятельность, презентация); - универсальные регулятивные действия (саморегуляция, самоконтроль) [9]
Основное общее образование	Метапредметные, включающие: - освоение обучающимися межпредметных понятий из нескольких предметных областей, которые позволяют связывать знания, полученные в ходе изучения различных учебных предметов, прохождения учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей в целостную научную картину мира; - способность использовать универсальные действия в учебной, познавательной и социальной практике; - готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории; - овладение навыками работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории [10]
Среднее общее образование	Метапредметные, включающие: - освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные); - способность их использования в познавательной и социальной практике; - самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками; - способность к построению индивидуальной образовательной траектории; - владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности [11]

Как видно из таблицы, на всех уровнях школьного образования важно уделять внимание формированию универсальных — познавательных, коммуникативных, регулятивных — учебных действий обучающихся, что позволит выстраивать стратегию дальнейшей профессиональной траектории.

Поднимая проблему профориентации школьников, мы не отрицаем необходимости советов и рассказывать о вузовских программах, но хотим найти

разумный баланс между желанием представителей вузов привлечь как можно больше абитуриентов и осознанным выбором школьником своей будущей профессии. Это поможет молодому человеку с удовольствием обучаться в университете, а преподавателям вуза – увидеть реальный результат своего труда.

Глобальная компетентность – специфический обособленный ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности, нацеленный на формирование универсальных навыков (*soft skills*). По мнению исследователей Т. В. Коваль и С. Е. Дюковой, разработка инструментария для проверки и оценивания сформированности глобальной компетентности школьников должна в целом соответствовать требованиям международного мониторинга, но учитывать особенности российского общества и российского образования [3]. Т.В. Малинникова видит функциональную грамотность как инструмент системных изменений в кадровой политике, при повышении квалификации и формировании горизонтальных связей педагогов [5]. Для выявления степени овладения функциональной грамотностью следует оценивать способности ученика: «критически рассматривать с различных точек зрения вопросы и ситуации глобального характера и межкультурного взаимодействия и эффективно действовать в них; осознавать, каким образом культурные, религиозные, политические, расовые и иные различия могут оказывать влияние на восприятие, суждения и взгляды; вступать в открытое, уважительное и эффективное взаимодействие с другими людьми на основе разделяемого всеми уважения к человеческому достоинству» [2].

Говоря о профессиональной ориентации школьников, А.А. Колесников отмечает необходимость выделения данного направления в обучении предметам в целях целенаправленного развития профессионального самоопределения обучающихся. При обучении иностранным языкам ученый предлагает опираться на следующие принципы: 1) личностнообразного обучения (с учетом личных характеристик, способностей и мотивации); 2) компетентностной корреляции и интеграции иноязычной предметной области; 3) профориентационной вариативности (учет профессиональных устремлений обучающихся), 4) взаимодополняемости образовательных уровней [4, с. 184–185].

Исходя из вышеобозначенных определений и принципов, подробнее остановимся на опыте профессионально-ориентированной деятельности преподавателей Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова. В соответствии с дорожной картой, входящей в программу развития университета, разработан ряд мероприятий, способствующих всестороннему развитию отношений со средними общеобразовательными учебными заведениями и выстраиванию механизмов вовлечения школьников в процесс подготовки к выбору профессии. Стоит отметить тот факт, что преподаватели различных подразделений данного вуза (высших школ и институтов, а также колледжа, реализующего программы среднего специального образования) проводят масштабную работу по привлечению абитуриентов.

Отметим те мероприятия, которые, с нашей точки зрения, имеют наибольшую привлекательность для потенциальных абитуриентов. Так, стало традиционным участие сотрудников университета в днях карьеры для школьников в разных районах города и области. Большую работу по организации и проведению онлайн-олимпиад для школьников осуществляют преподаватели предметных кафедр. Так, олимпиады по иностранным языкам проходят не менее двух раз в году и способствуют имиджевой привлекательности

университета. Также проводятся олимпиады по истории, литературе, русскому языку. В течение учебного года для учащихся 10–11 классов действуют курсы предвузовского, где предлагаются дисциплины, отражающие специфику работы лингвиста. В рамках весенней и осенней школы абитуриента школьников приглашают на выездные лекции и семинары на базе НГЛУ. Круглогодично работают школы абитуриента: «Переводческий марафон», «Школа будущего переводчика», «Школа юного филолога». Проводятся конференции и круглые столы: «Профессия переводчика в современном мире», «Актуальные проблемы современного переводоведения», «Информационные технологии в переводе». Научное общество учащихся ежегодно собирает на своих сессиях школьников 5–11 классов для защиты подготовленных ими тематических проектов.

Интересен опыт лингвистической стажировки «*English for Cross-Cultural Communication*», когда школьники приезжают в университет на 3–5 дней и имеют возможность посещения занятий по дисциплинам межкультурного характера вместе со студентами. Студенты колледжа при НГЛУ предлагают мастер-класс «*Languages and Traditions*» для обучающихся частных лингвистических школ города, а также специальный мастер-класс по сурдокоммуникации на базе музея «В тишине» для детей с проблемами слуха. Учитывая условия коммуникативной направленности обучения, данные практики способствуют привлечению учащихся не только к диалогу на иностранном языке, но и к конструированию собственных знаний [6]. Нелингвистические олимпиады проводятся для абитуриентов, планирующих поступление на такие направления, как «Туризм и гостеприимство», «Реклама и связи с общественностью», «Международные отношения», «Регионоведение» и другие.

Стоит отметить активную вовлеченность и участие студентов вуза в профориентационных мероприятиях. Так, марафон «Студенты – в школы», когда сами студенты едут в школы и выступают послами доброй воли, стал очень популярным событием для школьников Нижегородской области. В мае 2024 года будет впервые проведена масштабная онлайн-олимпиада «Добролюбов» по всем направлениям подготовки, осуществляемых в рассматриваемом вузе, что позволит привлечь внимание большого количества абитуриентов.

Вышеописанный опыт организации профориентационных мероприятий наглядно демонстрирует необходимость участия университетов в формировании функциональной грамотности обучающихся школ, что позволит современным школьникам быть широко осведомленными и лучше ориентироваться в мире профессий.

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 112–123.
3. Коваль Т. В., Ковалева Г. С., Дюкова С. Е. «Большие идеи» и функциональная грамотность: опыт разработки модуля «Глобальные компетенции» в программе по формированию функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 4 (85). – С. 79–93.
4. Колесников А. А. Профориентационное направление в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 4. – С. 176–188.



Литература

5. **Малинникова Т. В.** Модель формирования функциональной грамотности в школе: с чего начать и что не забыть // Внедрение функциональной грамотности: региональный опыт: сборник научных трудов / под ред. Г. С. Ковалевой. – М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 319 с.
6. **Миронова О. А., Батракова И. А., Крошенинникова Г. С.** Формирование коммуникативной грамотности через взаимодействие и групповую работу на уроке иностранного языка в школе // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 6. – С. 27–34.
7. Национальные проекты // Министерство Просвещения РФ. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 26.03.2024).
8. Федеральная целевая программа «Одаренные дети». – URL: <https://edu.ru/documents/view/5029/> (дата обращения: 01.04.2024).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 28. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 03.04.2024).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 287. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 03.04.2024).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения: 03.04.2024).



**Сведения
об авторах**

Лебедева Марина Владимировна, канд. пед. наук, доцент, декан высшей школы перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: lebedeva@lunn.ru

Миронова Ольга Алексеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Института дистанционного обучения, директор Колледжа Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: oamironova@lunn.ru

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОЙ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ОПЫТ, ЗАДАЧИ, ПЕРСПЕКТИВЫ



Аннотация

Статья посвящена особенностям организации и проведения практики студентов первого курса бакалавриата ГАОУ ВО МГПУ, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Английский язык». В работе анализируется педагогический опыт авторов по разработке содержания учебной концентрированной ознакомительной страноведческой практики в вузе, приводятся примеры практических заданий, оценочных материалов, обобщаются фрагменты наблюдений студентов о прохождении практической подготовки.



Abstract

THE EXPERIENCE OF CONDUCTING EDUCATIONAL COUNTRY STUDIES PRACTICE AT A TEACHER-TRAINING UNIVERSITY

The article discusses the peculiarities of conducting educational practice for MCU first-year undergraduate TEFL students. The paper analyses the experience of arranging introductory country studies practice, offers a variety of sample tasks and evaluation materials as well as reports some of the students' team responses to the training.



Ключевые слова

учитель иностранного языка, профессиональная подготовка, страноведческая практика, лингвострановедческая компетенция



Keywords

EFL teacher, EFL teacher training, country studies practice, culture-specific language competence

Модернизация системы высшего профессионального образования (ВПО) в части повышения практикоориентированности учебного процесса является одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед российской системой образования в настоящее время. Данный вопрос рассматривается в основных нормативно-правовых документах, определяющих стратегическое развитие образования, в том числе необходимость «модернизации посредством внедрения практико-ориентированных программ» [9].

Актуализация содержания подготовки профессиональных педагогических кадров связана прежде всего с деятельностью по обновлению федеральных государственных стандартов (ФГОС), предопределяющих векторы развития системы высшего профессионального образования. Ввиду особенностей подготовки будущего педагога, приоритетной задачей образовательных

Табл. 1
Структура образовательной программы бакалавриата в соответствии с ФГОС 3++¹

Структура программы бакалавриата		Объем программы бакалавриата и ее блоков в з. е.
Блок 1	Дисциплины (модули)	не менее 120
Блок 2	Практика	не менее 60
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	не менее 9
Объем программы бакалавриата		240

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. Система ГАРАНТ 4/12.

программ, реализуемых организациями ВПО, является ориентация на практико-ориентированные результаты, соответствующие современным потребностям отраслевых рынков труда и конкретных организаций, выступающих в качестве заказчиков специалистов данного профиля. Это находит отражение в требованиях профессиональных стандартов: в частности — в части усиления прикладной составляющей обучения и увеличения объема практической подготовки студентов, как показано в таблице 1.

Определяющим фактором в данном случае, на наш взгляд, является понимание того, что «существуют отрасли, где иного бакалавриата, кроме прикладного, не может быть по определению — например, педагогика» [2]. В данном контексте особое значение приобретает формирование профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка, отличительные черты деятельности которого «также определяются особенностями предмета “иностранного языка”, тесной связью языка и культуры, а также тем фактом, что иноязычное общение является и целью, и средством обучения» [6, с. 282]. К важным аспектам профессиональной подготовки учителя также относится освоение обучающимися «значительного объема неязыковой информации, необходимой для понимания национальных и культурных особенностей страны изучаемого языка» [5, с. 66], развитие способности «выявления и лингводидактической интерпретации сложностей, возникающих сегодня при общении с представителями иной культуры» [8, с. 7].

Соответственно, расширение лингвистического кругозора студентов является неотъемлемой частью образовательного процесса на всех этапах его реализации. Также особую значимость приобретает «фактор корректности речи учителя на занятиях, в том числе на уроках иностранного языка, причем имеется в виду не только ее правильное лексико-грамматическое оформление, но и политическая корректность создаваемого высказывания» [1, с. 17]. Учителю важно не только владеть преподаваемым иностранным языком (ИЯ) на высоком уровне и не допускать лексических, грамматических и фонетических ошибок, но и быть осведомленным о нормах словоупотребления в странах изучаемого языка. Помимо этого, диапазон профессиональной деятельности современного учителя ИЯ весьма широк и зачастую выходит за рамки образовательного учреждения; учитель является участником глобального педагогического макрообщества и, следовательно, должен быть «готов к применению ИЯ в различных условиях межкультурной профессиональной коммуникации» [3, с. 30]. Страноведческая практика наряду с другими видами учебной деятельности «имеет большой потенциал с точки зрения развития различных навыков и умений, необходимых для межкультурного общения в определенном диапазоне типичных ситуаций» [10, с. 204], а также позволяет обеспечить учителя необходимым инструментарием для успешного участия в диалоге культур на профессиональном уровне и создает предпосылки для развития «личностных качеств, умений рефлексивной деятельности (самооценки, самоанализа)» [11, с. 16].

Еще одним вызовом для современного межкультурного языкового образования являются процессы активной цифровизации обучения и постоянной смены технологий, что, как подчеркивают российские эксперты в области

лингводидактики, «обуславливает усиление значимости креативных способностей изучающего иностранный язык, его готовности к постоянному совершенствованию в области постижения иной культуры» [7, с. 79–80].

Обозначенные реалии во многом коррелируют с задачами учебной страноведческой практики (рис. 1), проведенной преподавателями кафедры английской филологии ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ.

Для достижения поставленных практических задач студентам первого курса бакалавриата института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ, обучающимся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Английский язык», были предложены различные формы взаимодействия, включающие как контактную, так и самостоятельную работу в соответствии с приведенным в таблице 2 алгоритмом.

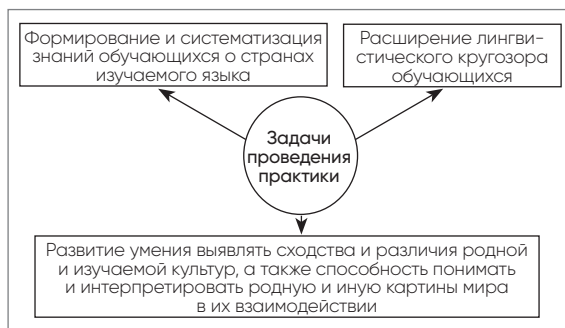


Рис. 1
Задачи проведения учебной страноведческой практики

Содержание и результаты выполненной работы

1	Выполнение заданий на практических занятиях
2	Подготовка презентации, отражающей историю и культуру одной из стран изучаемого языка или одного из регионов страны изучаемого языка
3	Публичное выступление с разработанной презентацией
4	Общая характеристика и анализ страноведческой информации и языкового материала в структуре УМК
5	Подготовка отчетной документации по практике

На основном этапе прохождения практики ее руководителями был разработан и предложен студентам перечень критериев оценивания современного учебно-методического комплекса (УМК) дисциплины «Английский язык», который необходимо было проанализировать по ряду параметров, включающих учет национальной культуры при обучении языку и иноязычной культуре (ИК); формирование лексико-грамматических знаний и навыков при обучении ИК; использование аудио- и видеоматериалов, средств визуальной наглядности страноведческой направленности; применение текстовых материалов лингвострановедческого характера; моделирование речевых ситуаций со страноведческой направленностью.

Табл. 2
Содержание и результаты практической подготовки

При составлении характеристики УМК студентам необходимо было учесть такие аспекты содержания иноязычного образования, как:

- 1) опора на национальную культуру обучающихся;
- 2) реалии иноязычной культуры (ИК): повседневная жизнь в странах ИК, культурно-обусловленные модели поведения, стили общения и коммуникативные модели, ценностные ориентации, приоритеты и общественные устои в системе ИК, образы, символика ИК;
- 3) анализ страноведческой лексики, используемой на данном этапе обучения;
- 4) анализ тематики текстовых материалов, направленных на формирование лингвострановедческой компетенции;
- 5) выявление дефицита, связанного с использованием страноведческого материала в структуре УМК.

Лист оценивания учебно-методического комплекса, разработанный авторами настоящей статьи и предложенный студентам в ходе практической подготовки, представлен в таблице 3.

Табл. 3
Лист оценивания УМК _____ (название, год обучения, авторы)
На примере УМК «Английский язык» (Rainbow English), 6 класс: в 2 ч. Ч. 1 (О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, К. М. Баранова)¹

Раздел компонента УМК	Особенности использования страноведческого материала	
Unit 2. Visiting Britain	Учет национальной культуры при обучении языку и иноязычной культуре	+ Тексты, ориентированные на формирование фоновых знаний о родной стране (упр. 2, 3 с. 53; упр. 6 с. 60)
	Формирование лексико-грамматических знаний и навыков при обучении ИК	+ Особенности употребления артиклей с географическими наименованиями (упр. 2 с. 71)
	Использование аудио- и видеоматериалов со страноведческой направленностью	+ / – Произношение географических наименований (упр. 4 с. 67); достопримечательностей Лондона (упр. 6 с. 77)
	Средства визуальной наглядности страноведческого характера	+ Использование географических карт (упр. 2 с. 66, упр. 4 с. 67); изображений достопримечательностей Британии (упр. 6 с. 77); изображений известных личностей, представляющих культуру стран изучаемого языка
	Использование текстовых материалов лингвострановедческого характера	+ Тексты о географии Великобритании (упр. 8 с. 69)
	Моделирование речевых ситуаций со страноведческой направленностью	+

В качестве материала исследования в ходе практической подготовки студентами была представлена общая характеристика страноведческой информации и языкового материала в структуре таких известных отечественных и зарубежных УМК по английскому языку, как *Starlight*³, *Spotlight*⁴, *Rainbow English*⁵, *Happy English*⁶, *Insight*⁷ и некоторых других. Фрагмент информационно-аналитической карты итогов прохождения практики в формализованном виде представлен в таблице 4.

Табл. 4
Особенности практической подготовки обучающихся

Вид/тип практики	Учебная/ознакомительная (страноведческая) практика
Курс обучения	1
Объем практики: практические занятия/самостоятельная работа	32/72
Количество студентов	120
Количество проанализированных УМК	15+

С целью обобщения результатов, полученных студентами, обратимся к фрагментам отчетов некоторых обучающихся. Так, в ходе аналитической работы над учебником *Starlight* (6 класс) серии «Звездный английский» К. М. Барановой, Д. Дули, В. В. Копыловой, Р. П. Мильруда и В. Эванс⁸ студентами были сделаны выводы о структуре и содержании разделов учебника,

¹ Афанасьева О. В. Английский язык: 6 класс: учебное пособие в 2 частях / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, К. М. Баранова. – 2-е изд., стер. – Москва: Просвещение, 2024. – (Rainbow English). – Ч. 1. – 176 с.
³ Звездный английский. Учебник для 10 класса: Электронная форма учебника / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова [и др.]. – Москва: «Издательство «Просвещение», 2012. – 200 с.
⁴ Английский язык. 4 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. – 132 с.: ил. (Английский в фокусе).
⁵ Афанасьева О. В., Михеева И. В., Баранова К. М. Английский язык. 5 класс: учебник. Сер. Rainbow English. – М.: Дрофа, 2018. – 248 с.
⁶ Кауфман, К. И. Английский язык. Счастливый английский. ru / Happy English.ru: учебник английского языка для 9 класса общеобразовательных учреждений / К. И. Кауфман, М. Ю. Кауфман, К. И. Кауфман; К. И. Кауфман, М. Ю. Кауфман. – Обнинск: Титул, 2007. – 255 с.
⁷ Insight. Intermediate: Student Book / J. Wildman, C. Myers, C. Thacker. – Oxford University Press, 2013. – 144 p.
⁸ Английский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением английского языка / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова и др. – 9-е изд. – Москва: Просвещение; Newbury, Berkshire: Express publishing, 2020. – 121 с.

обобщены наблюдения об использовании страноведческой информации различной направленности. В контексте общего положительного вывода об использовании в учебнике материалов лингвострановедческого характера было подчеркнуто, что особое внимание в пособии уделяется национальной культуре обучающихся. Учебник включает большое количество текстов, ориентированных на формирование фоновых знаний о родной стране, а также заданий различных типов (например, с альтернативным ответом; на составление монологического высказывания; подготовку брошюры или написание текста для открытки и т.д.).

В ходе анализа лингвострановедческого потенциала первой части УМК «Английский язык» (*Rainbow English*) для 7 класса авторов О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, К.М. Барановой студенты отметили, что в указанном учебнике представлены различные тематические тексты, содержащие большое количество страноведческой лексики, используемой на данном этапе обучения.

Одной из частных задач практики, поставленных перед обучающимися, было выявление дефицита, связанного с использованием страноведческого материала в структуре УМК. Так, в ходе решения данной задачи многие студенты в своих отчетах о прохождении практики обращали внимание на отсутствие видеоматериалов лингвострановедческого характера, а также внешних ссылок на страноведческие материалы в сети Интернет в большинстве российских УМК. В плане восполнения подобных лакун обучающимися были составлены перечни ссылок на некоторые видеоматериалы и интерактивные ресурсы, которые могли бы быть встроены в образовательный процесс при работе с учебно-методическими комплексами.

Итак, стоит отметить, что прохождение страноведческой практики позволило будущим учителям английского языка не только расширить свои представления о культуре стран изучаемого языка, но и, по сути, впервые ознакомиться с особенностями профессиональной деятельности учителя английского языка в части взаимодействия с учебником как одним из важнейших ее инструментов, содержащих «систематическое изложение учебного материала в целях достижения планируемых результатов обучения» [4, с. 163]. Несмотря на ранний этап профессионального обучения, полагаем, что интеграция полученного в ходе практической подготовки опыта сопоставительно-критического анализа современных российских и зарубежных УМК в образовательную и профессиональную деятельность бакалавров позволит им повысить эффективность собственной работы в дальнейшем и будет способствовать формированию комплекса необходимых компетенций и профессионально-педагогических умений будущего учителя.

1. **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. – М.: «Языки Народов Мира», 2020. – С. 17–22.
2. **Блинов В. И.** Прикладной бакалавриат: самое практичное образование. – URL: <https://iq.hse.ru/news/177672379.html> (дата обращения: 02.04.2024).
3. **Вишневецкая Н. В.** Социолингвистическая компетенция преподавателя иностранного языка как объект рассмотрения // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 29–34.
4. **Воронина Л. А.** Структурно-содержательная концепция учебника по фонетике (сегментный уровень корейского языка) // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2023. – № 2 (50). – С. 155–167.



Литература

5. **Кирдяева О. И., Коструб Е. В.** Политическая система Соединенных Штатов Америки // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 7. – С. 66–70.
6. **Макеева С. Н.** Терминологический словарь как средство формирования и развития профессиональной компетентности учителей иностранного языка // Сегодня и всегда: актуальные проблемы литературоведения, лингвистики и лингводидактики: Сборник научных трудов по литературоведению, лингвистике, лингводидактике, посвященный юбилею доктора филологических наук, профессора, заведующего кафедрой английской филологии ИИЯ МГПУ Ксении Михайловны Барановой/Науч. ред. О. В. Афанасьева, О. Г. Чупрына, сост., отв. ред. Е. В. Суворина. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. – С. 280–288.
7. **Тарева Е. Г.** Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. – № 2 (18). – С. 75–85.
8. **Тарева Е. Г.** Языковое образование: векторы трансформации // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 5–10.
9. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 02.04.2024).
10. Читаем рассказы Агаты Кристи: учебное пособие по английскому языку для обучающихся старшего поколения/О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Вишневецкая [и др.]. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 212 с.
11. **Языкова Н. В.** Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12–17.



**Сведения
об авторах**

Машошина Виктория Сергеевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.
E-mail: mashoshinavs@mgpu.ru

Котихина Софья Александровна, старший преподаватель кафедры английской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.
E-mail: kotikhinasa@mgpu.ru

СЛОЖНОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИКОНОГРАФИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)



Аннотация

В статье рассматриваются основные сложности, с которыми сталкиваются обучающиеся при комментировании иконографических документов и составлении высказывания на их основе. Предложены возможные решения по преодолению трудностей, типовые словосочетания и синтаксические конструкции, необходимые для анализа цифровых данных.



Abstract

DIFFICULTIES OF DESCRIPTIVE MONOLOGUE PRODUCTION IN THE FRENCH LANGUAGE ON THE BASIS OF ICONOGRAPHIC DOCUMENTS

The article discusses the main difficulties that students encounter when commenting on iconographic documents and composing statements based on them. Possible solutions to overcome difficulties, typical phrases and syntactic structures necessary for the analysis of digital data are proposed.



Ключевые слова

**анализ иконографических документов, преимущества
инфографики, сложности составления монологического
высказывания на основе инфографики**



Keywords

**analysis of iconographic documents, advantages of
infographics, difficulties of composing a monologue
statement based on infographics**

Основной задачей Всероссийской олимпиады для школьников по иностранным языкам является не только выявление хорошо подготовленных, но и творчески одаренных учащихся. В связи с этим создатели олимпиады отдают предпочтение заданиям проблемно-поискового и творческого характера, чтобы дать учащимся возможность реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал. Задания такого рода нередко ориентированы на межпредметность, метапредметность, повышение роли проектной работы и умений работать с информацией, представленной в разных форматах [2]. Среди заданий повышенного уровня сложности (B2+ по системе общеевропейских компетенций владения иностранным языком) нередко встречаются те, что направлены на анализ иконографических документов (таблиц, диаграмм, графиков) и создание устного или письменного высказывания на их основе. Применение инфографики на занятиях по иностранному языку не является инновацией и позволяет формировать все компоненты коммуникативной компетенции; опираясь

на зрительные образы и фактическую информацию в цифрах, учащиеся могут более уверенно строить монологические высказывания [3, с. 28]. Ученые выделяют и другие преимущества инфографики, такие как: проблемность, разрешение которой требует интенсивных мыслительных действий обучающихся; простота восприятия учебного материала по сравнению с текстовым документом и надежность его усвоения [6]; структурность; адаптивность [5].

Вместе с тем выполнение заданий такого рода представляет определенную сложность для участников олимпиады по ряду причин: авторы большинства современных учебников по французскому языку уровня В2 ограничиваются предоставлением материала (типовые словосочетания, синтаксические конструкции), который призван научить старшеклассников работать с цифровыми данными, но не знакомят со структурой монологического высказывания с опорой на инфографический документ. Кроме того, метапредметный характер заданий также осложняет ситуацию: как справедливо заметила Ю.Н. Глухова, для их выполнения требуется умение читать несплошной текст, анализировать, проводить сравнение, делать обобщения [4, с. 24].

В качестве примера приведем формулировку олимпиадного задания:

Consigne : *Tirez au sort une infographie, représentation visuelle d'une information qui permet de comprendre un sujet (souvent complexe) en un clin d'œil. Faites sa présentation orale (de 4–5 minutes environ) en essayant de répondre aux questions suivantes.*

- *A quel domaine se rapporte l'infographie ? Quel problème présente-t-elle ? Quel est l'émetteur de votre infographie ? Quels en sont les destinataires ? Quels sont les éléments constitutifs de l'infographie ? Comment sont associés le texte et l'image ?*
- *Le message visuel: Décrivez ce que vous voyez sur l'infographie en quelques phrases: « quel est le format (rectangulaire, carré, triangulaire ...) ? qu'est-ce qui est représenté ? l'image, est-elle photographique ou graphique ? quelle forme a été choisie pour mettre en valeur l'information chiffrée (diagramme, graphique, carte, tableau) ? comment est réalisée la mise en page (linéaire, en colonnes, modulaire) ? arrive-t-elle à dynamiser l'information ? »*
- *Le message verbal: où se trouve le texte ? Quelle part de la page lui est réservée ? Identifiez la typographie, repérez les symboles et les logos. Quelles indications fournissent-ils ?*
- *En quoi le message visuel est-il lié au message verbal et le renforce-t-il ?*
- *Quelle est la visée de l'infographie ? Cherche-t-elle à informer, à expliquer, à argumenter, à convaincre ? Y parvient-elle ? Appréciez son originalité et efficacité. N'oubliez pas de construire votre exposé, c'est-à-dire l'introduire, puis développer et ensuite conclure. L'exposé terminé, vous aurez un entretien (de 4–5 minutes environ) avec le jury qui vous posera des questions concernant votre présentation orale.*

Исходя из вышеуказанных вопросов, можно предположить следующее: чтобы составить устное монологическое высказывание по плану, обучающиеся должны разбираться в видах графической наглядности, иметь некоторые представления об основах теории семиотики и органично объединить эту информацию с комментарием по наиболее важным пунктам инфографического документа, выделением основной проблемы. Как показывает опыт, большинству участников олимпиады сложно понять логическую и композиционно-смысловую структуру инфографики, интерпретировать ее как целостную знаковую систему, в которой информация может быть закодирована с помощью не только вербальных, но и невербальных кодов [1, с. 14]. Как правило, многим обучающимся сложно отразить в устном высказывании все аспекты, указанные в задании.

Табл. 1

Трудности при работе с инфографикой и возможные решения

Наряду с вышеназванной сложностью можно выделить и другие затруднения, с которыми обучающиеся сталкиваются при анализе инфографики и составлении высказывания на ее основе. Обратимся к таблице 1:

Трудности	Возможные решения со стороны преподавателя, занимающегося подготовкой к олимпиаде
1) Обучающиеся испытывают трудности с построением монологического высказывания, поскольку недостаточно хорошо его структурируют	1) Предложить будущим участникам олимпиады план монологического высказывания; учить связно и логично излагать свои мысли на сложные темы; объединять в единое целое составные части; развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы
2) Обучающиеся знают недостаточно типовых фраз и синтаксических конструкций для описания инфографики	2) Предложить список типовых фраз-клише, синтаксических конструкций
3) Обучающиеся испытывают затруднения в установлении причинно-следственных связей, анализе инфографического документа, выделении проблемы, генерировании нового знания	3) Развивать когнитивные способности обучающихся, используя упражнения, направленные на выделение главной мысли текста, причин и следствий того или иного явления
4) Обучающиеся боятся ошибиться в употреблении количественных, порядковых, дробных числительных, испытывают сложности в употреблении артикля после некоторых слов, означающих количество (<i>la plupart, la majorité, la moitié</i> и т.д.)	4) Уделить внимание грамматическим аспектам (повторить систему количественных и порядковых числительных, правила произношения и употребления числительных, обозначение приблизительного количества, специфику употребления артиклей в сочетании «существительное + существительное» и т.д.)

Таким образом, перед преподавателем, занимающимся подготовкой к олимпиаде, стоят несколько важных задач. Главная из них — необходимость дать обучающимся представление о графических символах, используемых в инфографике. Будущие участники олимпиады должны прекрасно разбираться в пиктограммах, круговых диаграммах, линейных графиках. Рекомендуем познакомить обучающихся с определениями некоторых видов графической наглядности на французском языке, к примеру:

Un pictogramme (également appelé pictographe) est une représentation graphique schématisée, un dessin figuratif stylisé ayant fonction de signe. Les pictogrammes sont très utilisés dans de très nombreux domaines: cartes géographiques, météo, routes, tableau de bord automobile, transport, informatique, téléphonie, santé, sécurité, chimie, produit ménagers, textile, environnement, etc.

L'infographie de presse désigne le domaine professionnel ayant pour objet les graphes destinés à mettre en image des informations généralement statistiques au moyen de diagrammes. Les formes les plus répandues sont les histogrammes, les diagrammes à bande, sectoriels (ou en camembert), en bâtons ou encore en araignée. Mais elle s'illustre également sous forme de cartes, de schémas ou de toute image servant à synthétiser des informations.

Важно научить обучающихся выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию, представленную с помощью различных средств; самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации; иллюстрировать решаемые инфографикой задачи [7]. Можно предложить обучающимся примерный план высказывания, который во многом определяется видом инфографики, познакомить с типовыми словосочетаниями и синтаксическими конструкциями, логическими коннекторами. Определим лишь некоторые пункты плана:

Description générale

Lisez avec attention le titre et les légendes, en repérant les mots clés. Ils vous indiquent le thème abordé et vont vous permettre de définir le sujet présenté. Repérez la date et la source des documents qui vont vous permettre de définir et situer l'origine des documents.

Le thème de cette infographie est ...

L'infographie fait partie de l'enquête/du sondage d'opinion ...

L'infographie est destinée à ...

*Selon, d'après les résultats d'une enquête récente publiée dans ...
Avec cette infographie l'auteur veut transmettre l'idée de ...
On peut voir cette infographie dans ...*

Le message visuel

Les formes graphiques utilisées pour mettre en image des informations statistiques sont (des dessins, des graphiques, des diagrammes) ...

Les diagrammes en bâtons mettent en valeur ...

La mise en page en colonnes sert à dynamiser l'information.

Le message verbal

Lisez les données chiffrées globales dans la ligne ou la colonne. Observez de manière globale le document: quelles sont les grandes tendances ? Une tendance générale se dégage-t-elle ? Est-elle régulière ?

Une enquête Ipsos menée auprès des Franciliens montre une réelle tendance à ...

60 % des répondants affirment vouloir télétravailler davantage.

72 % des étudiants se disent satisfaits de leur université.

Un sondage réalisé auprès d'un échantillon de 3000 personnes révèle que...

Les chiffres / les dernières statistiques mettent en évidence / mettent en relief / mettent en lumière / soulignent le fait que ...

Indiquent / montrent / font apparaître / révèlent / dévoilent / reflètent un net / un léger recul / une légère / une nette progression de / une tendance à ...

Le chiffre du chômage s'élève à ...

Les chiffres sont clairs / édifiants / parlants / révélateurs / instructifs.

La population française est estimée à 67 millions d'habitants en 2020 / elle a atteint 67 millions d'habitants.

On constate / on observe un doublement / une augmentation / une croissance / une accélération / une diminution / une chute / une perte...

Explication du document

Mettez en évidence la cause ou l'origine des phénomènes observés. Dégagez des informations implicites (неявный, подразумеваемый). Formulez vos explications (exposer une idée) sous forme d'affirmations qui vous sont propres (en vous reposant sur votre expérience personnelle, à l'aide de vos connaissances).

L'infographie illustre le mieux le problème de ...

L'infographie donne une explication supplémentaire à ...

L'infographie cherche à argumenter ...

L'auteur a conçu cette infographie pour ...

Как было отмечено выше, старшеклассники чувствуют неуверенность при употреблении числительных, боятся допустить ошибки при комментировании процентных соотношений. В связи с этим считаем необходимым уделить пристальное внимание повторению грамматического материала: к примеру, напомним, что числительное *mille* никогда не принимает форму множественного числа, к нему не добавляется *s*, после него не требуется предлог *de* — в отличие от существительных *million (m)* и *milliard (m)*. Так, для обозначения приблизительного количества используются: наречия *environ*, *à peu près*, *approximativement*, *quelque*, *un peu plus de*, *un peu moins de*, например, *environ deux millions d'euros* ; *quelque trois cents tonnes* ; существительные, образованные от количественных числительных с помощью суффикса *-aine*, а также существительное *millier (m)*, после которых употребляется предлог *de*:

une dizaine — «десяток»;

une douzaine — «дюжина»;

une cinquantaine — «около пятидесяти»;

une centaine — «сотня»;

un millier — «около тысячи»;

des milliers — «тысячи».

Исключение составляют существительные *la plupart, la moitié, le reste, une partie* и количественное наречие *bien*, с которыми после предлога *de* употребляется определенный артикль: *la plupart des Français, bien des gens*. Мы не будем приводить весь грамматический материал, подлежащий повторению, в рамках одной статьи, однако подчеркнем, что актуализация полученных знаний позволит минимизировать количество ошибок.

Считаем целесообразным ознакомить учащихся с требованиями, которые предъявляются к устному высказыванию на основе инфографики, шкалой оценивания ответа, проанализировать вместе с ними критерии оценивания.

Перечисленные трудности могут быть преодолены в процессе подготовки при соблюдении некоторых условий:

- Планомерная последовательная работа над инфографикой (составление плана высказывания, ознакомление с типовыми фразами и синтаксическими конструкциями).
- Повторение числительных (написание и произношение многозначных чисел, дробных числительных, обозначение приблизительного количества и т.д.).
- Ознакомление будущих участников олимпиады с критериями оценивания устного монологического высказывания с опорой на иконографический документ.

Таким образом, можно надеяться, что анализ сложностей и предложенные решения позволят преподавателям лучше подготовить учащихся к данному виду заданий.

1. Агеев В. Н. Семиотика. – М.: Весь Мир, 2002. – 256 с.
2. Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Трешина И. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по иностранному языку // Педагогические измерения. – 2021. – № 3. – С. 37–72.
3. Воловагова Т. Н., Трубицина Т. И. Интегрирование инфографики в процесс обучения будущих учителей иностранных языков // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 3. – С. 26–33.
4. Глухова Ю. Н. К вопросу о критериях оценивания письменного задания ЕГЭ по языку // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 4. – С. 23–27.
5. Кириченко Е. А., Кольцов И. А., Кольцова А. А. Использование инфографики как вида графической наглядности в обучении иностранному языку // Журнал «KANT». – 2020. – № 1 (34). – С. 249–252.
6. Риехакайнен Е. И. Об особенностях восприятия инфографики и вербального текста / Е. И. Риехакайнен, Т. Е. Петрова, Т. А. Земскова, А. С. Кузнецова, М. А. Шаталов // Восьмая международная конференция по когнитивной науке. – Светлогорск, 2018. – С. 887–889.
7. Суворова С. Л., Никитина Л. К. Метопредметная лингвистическая олимпиада по иностранному языку как средство мониторинга сформированности метаумений учащихся основной школы в контексте внедрения обновленных ФГОС // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 71–77.

Ефремова Наталия Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков ИДО Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: nat_ef@mail.ru

Тарасова Ольга Михайловна, канд. филол. наук, зав. кафедрой иностранных языков ИДО Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: olyatarasova8@rambler.ru



Литература



**Сведения
об авторах**

СОЧЕТАТЬ НЕСОЧЕТАЕМОЕ, ИЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕМОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ГИА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация



Abstract



Ключевые
слова



Keywords

В статье рассматриваются некоторые возможности использования мемов в качестве материала для экзаменационной подготовки, развития межкультурной компетенции обучающихся и ключа к культурным кодам.

FITTING A SQUARE PEG INTO A ROUND HOLE OR USING MEMES FOR EXAM PREPARATION

The article deals with the peculiarities and characteristic traits of the memes as a way to reinforce students' cross-cultural communication skills, exam preparation and develop their strategies as well as skills to decode the cultural codes.

**лингвокультура, культурный код, мем,
экзаменационная подготовка**

linguoculture, culture code, meme, exam preparation

Не секрет, что зачастую экзаменационная подготовка ассоциируется у обучающихся с невероятно сложными, утомительными, однообразными заданиями, которые требуют неимоверных мыслительных усилий и отнюдь не вызывают энтузиазма. Тем не менее каждый год количество школьников, выбирающих английский язык для государственной итоговой аттестации, растет (согласно данным Роспотребнадзора, в основной день основного периода ЕГЭ 2023 года в экзамене по английскому языку приняло участие более 80 тысяч человек [3], и все большее количество высших учебных заведений засчитывает результаты ЕГЭ по английскому языку в качестве баллов вступительных испытаний на разные специальности и направления). В отечественной и зарубежной лингводидактике на сегодняшний день накоплен достаточно большой практический опыт работы по формированию и совершенствованию иноязычной грамматической и лексической компетенции обучающихся. Однако в 2022 г. (данных относительно 2023 г. пока официально не представлено) наиболее сложным для участников экзамена оказался раздел «Грамматика и лексика» [1, с. 7], позволяющий проверить навыки оперирования грамматическими и лексическими единицами на основе предложенных текстов: грамматические навыки употребления в речи изученных морфологических форм в коммуникативно-значимом контексте, лексико-грамматические навыки образования родственных слов при помощи аффиксации и употребления лексических единиц в коммуникативно-значимом

контексте [1]. Важно отметить, что уровень развития языковой компетенции самым непосредственным образом влияет и на выполнение заданий продуктивного характера, которые предполагают наличие прочно сформированного языкового фундамента. Весьма примечательно, что при критериальном оценивании развернутых ответов на задания 39, 40 письменной части (в 2023 году это задания 37 и 38 соответственно) и задания 4 устной части по критерию/критериям языкового оформления наблюдаются заметно более низкие баллы, чем по критериям решения коммуникативной задачи и организации текста [1, с. 7].

В связи с такой неутешительной статистикой преподаватели находятся в постоянном поиске способов, приемов и технологий превращения процесса рутинной экзаменационной подготовки в увлекательное и познавательное приключение. Одним из таких приемов может стать использование мемов на занятиях по английскому языку.

В свое время Р. Докинз, пытаясь представить историю культуры и формирование ее духовно-комплексных образований в генетико-популяционной парадигме через призму биологической генетики и вирусологии, предложил термин «мем» по аналогии с термином «ген». С тех пор сформировалась определенная традиция рассматривать мем как «единицу передачи культурного наследия», подобно гену в ДНК живых существ, а механизм идейной преемственности в процессе эволюции описывать с помощью терминов «вирус» и «паразит» [2]. Мемы можно охарактеризовать как своеобразные лингвокультурные единицы, поскольку они принадлежат одновременно и языку, и культуре и представляют собой повторяющуюся, опознаваемую определенной группой носителей языка, относительно устойчивую языковую формулу, имеющую метафорическое лексическое значение. Большинство мемов – это не только некая устойчивая языковая конструкция, но и целая коммуникативная ситуация, история, которая разворачивается в ее рамках; при этом наличие изображения является важным (взаимодействие визуальной и вербальной частей мема создает экспрессивный эффект [5, с. 49]), но совсем не обязательным элементом.

Мем можно позиционировать в качестве семиотической единицы, которая наполнена выходящим за рамки первоначального лексического значения смыслом. На самом деле мем представляет из себя некий концентрат смыслов, часто на нескольких уровнях восприятия, и неразрывно связан с контекстом. Он является элементом культурного кода, своеобразными заветным ключом, который способен открыть этот контекст, как волшебную дверь, для потребителя мема. Однако происходит это лишь в том случае, когда случается совпадение культурного, географического, исторического и образовательного фона самого мема и его получателя. Большое количество мемов одного временного или территориального пространства могут быть совершенно непонятны людям, живущим в ином историческом, культурном или языковом поле.

На сегодняшний день интернет-мемы в большом объеме присутствуют в сетевом пространстве в самых разнообразных видах и контекстах. Со всей уверенностью можно констатировать, что они уже давно перестали носить лишь развлекательный характер и отражают, как лакмусовая бумага, многие серьезные социальные, экономические и геополитические процессы. Мемы фиксируют актуальные для общества события, интерпретируют их преимущественно в ироничном плане и становятся имплицитным инструментом формирования общественного мнения.

В начале 2010-х гг. интернет-мемы стали весьма популярны в социальных сетях, и многие специалисты предпринимали активные попытки их внедрения в образовательный процесс. В то время это больше напоминало некий тренд, своеобразную моду на использование определенных приемов в методике преподавания иностранных языков и чаще всего ограничивалось простым предъявлением смешной картинки на уроке. Сегодня, спустя более десяти лет, можно с уверенностью провести анализ методических возможностей использования мемов в образовательной практике и предложить наиболее эффективные идеи их применения на занятиях.

Среди преимуществ использования мемов на занятиях по английскому языку можно назвать: применение аутентичных визуальных материалов для демонстрации особенностей языковых явлений, создание устойчивых цепочек ассоциаций в памяти; повышение мотивации обучающихся к изучению учебного материала; привнесение разнообразия в образовательный процесс формата экзаменационной подготовки; развлекательную форму предъявления языковых и речевых единиц; ознакомление с культурой стран изучаемого языка и др.

Представим небольшой фрагмент работы с заданиями 19–24 блока «Грамматика и лексика». В кодификаторе проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по английскому языку 2023 года зафиксированы следующие федеральные компоненты государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования:

- Ж** Родная страна и страна/страны изучаемого языка. Их географическое положение, климат, население, города и села, достопримечательности.
- З** Путешествие по своей стране и за рубежом, осмотр достопримечательностей.
- К** Культурно-исторические особенности своей страны и стран изучаемого языка [4, с. 20].

На сайте Федерального института педагогических измерений в разделе «Открытый банк заданий ЕГЭ» можно найти упражнения, которые будут соотноситься с указанной тематикой. Так, нами был выбран пример, который раскрывает некоторые фрагменты американской культуры: первый текст представляет собой краткую информацию о Белом доме, второй знакомит обучающихся с историей дизайна флага Аляски.

На первом этапе учитель может предложить обучающимся несколько мемов (например, в которых будут представлены изображения американских президентов Барака Обамы и Дональда Трампа). Надписи на мемах необходимо подобрать таким образом, чтобы они содержали в себе одно или несколько ключевых слов, которые обучающимся предстоит видоизменить в задании экзаменационного формата и которые обычно располагаются справа от текста. В нашем случае это слова *build*, *late*, *make*, *choose* и *call*. Подобрать подобные мемы не представляется сложным. Для этого в строку поиска любого браузера достаточно ввести ключевые единицы запроса (например, «Барак Обама, мем, *build*»). Далее уместно провести с обучающимися небольшую работу в форме эвристической беседы. Задавая наводящие вопросы, учитель знакомит школьников с историческими фактами и особенностями политического контекста, когда упомянутые президенты Соединенных Штатов находились у власти. Это ведет к более ясному пониманию получаемой культурной информации.

Отобранные изображения должно объединять употребление одного и того же слова, которое преподаватель убирает из мемов (или закрывает), а затем просит обучающихся догадаться, какая именно единица пропущена, обращая внимание на контекст и структуру английского предложения. С методической точки зрения будет весьма ценным попросить обучающихся объяснить свой выбор и представить необходимые аргументы в пользу принятого решения.

На втором этапе учитель просит обучающихся соединить фразы с представленными изображениями. В этом случае понадобится уже другой набор мемов с изображениями президентов. Данное упражнение является весьма результативным с точки зрения развития не только фонетической, лексической и грамматической компетенций, но и навыков аргументации. Визуальный контекст будет помогать обучающимся определить конкретный мем. В этом случае создается естественное образовательное пространство для понимания культурных кодов, которые содержатся в представленных мемах; акцент делается непосредственно на овладение социокультурным содержанием, что помогает обучающимся сформировать относительно полную картину иноязычной действительности посредством исследования как вербального, так и невербального содержания культурных сфер.

На следующем этапе преподаватель отбирает мемы, отражающие особенности американской истории и культуры, и размещает значимые части речи в их тексте в первоначальной форме (как это представлено в экзаменационном задании ЕГЭ). После этого обучающимся необходимо расположить данные единицы в нужной грамматической форме. Упражнения подобного типа способствуют привлечению внимания обучающихся к тем маркерам, опознавательным единицам для каждой значимой части речи, которые содержатся в коммуникативно-значимом контексте.

На заключительном этапе перед непосредственной отработкой стратегий выполнения экзаменационных заданий раздела «Грамматика и лексика» учитель демонстрирует мемы, в которых встречаются ошибки, и просит обучающихся их исправить. Такая работа, помимо совершенствования иноязычной грамматической компетенции, позволяет правильно понять и интерпретировать культурный код, получить представление об актуальной картине мира и особенностях стран изучаемого языка. Поскольку в мемах часто используются сленговые выражения, фразеологизмы и неологизмы, они помогают создать некую комплексную экосистему изучения языка. Понимание принципов, почему и как они образуются, помогает глубже понять язык в целом. В качестве домашнего задания можно попросить обучающихся самостоятельно подобрать интересные англоязычные мемы, в которых фигурирует та или иная грамматическая конструкция (школьники знакомятся с примерами живого, аутентичного языка, которые используют его носители).

В заключение отметим, что интернет-мемы дают учителю возможность разнообразить экзаменационную подготовку и сделать ее более эффективной посредством повышения мотивации обучающихся к изучению английского языка, а ученикам – вступить в диалог с представителями иной лингвокультуры и изучить ее в совокупности с языком, используя современные технологии обучения.



Литература

1. **Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Бажанов А. Е., Кузьмина Е. В., Ратникова Е. И., Рахимбекова Л. Ш.** Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки). – М.: ФИПИ, 2022. – С. 7. – URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/inyaz_mr_2022.pdf (дата обращения: 10.08.2023).
2. **Докинз Р.** Эгоистичный ген. – М: Corpus, 2022. – 512 с.
3. Рособрназор подвел предварительные итоги ЕГЭ-2023 по английскому языку. – URL: <https://clck.ru/34yvaU> (дата обращения: 10.08.2023).
4. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по английскому языку (подготовлен федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Федеральный институт педагогических измерений»). – URL: https://synergy.ru/edu/ege/2023/anglijskij_yazyk/demoversii_i_kimy/kodifikator_ege_po_anglijskomu_yazyku_2023 (дата обращения: 10.08.2023).
5. **Тюленева Т. В., Дмитриева Ю. В.** Интернет-мемы и их использование при обучении немецкому языку. // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 46–53.



Сведения об авторе

Фетисова Анастасия Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии МГПУ.

E-mail: fetisovaaa@mgpu.ru

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ



Аннотация

Статья посвящена особенностям обучения иностранному языку школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования. Актуальность данной темы обусловлена тем, что внедрение инклюзии в процесс обучения иностранным языкам в общеобразовательных школах имеет положительный результат и гарантирует равные права на получение образования и доступность общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.



Abstract

ON THE ISSUE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE INCLUSIVE EDUCATION IN A SECONDARY SCHOOL

This article is devoted to the peculiarities of foreign language teaching to pupils with special needs in the inclusive education. The urgency of this topic is caused by the implementation of the inclusion in the process of teaching foreign languages in secondary schools that has a positive result and guarantees equal rights to education and general education access for children with special needs.



Ключевые слова

инклюзивное образование, социализация, мультимедийные технологии, игровая деятельность, коммуникативная деятельность, интерактивная деятельность



Keywords

inclusive education, socialization, multimedia technologies, play activity, communicative activity, interactive activity

Изучение иностранного языка детьми с особенностями психофизического развития в современной педагогике вызывает множество споров. Однако педагогическая практика свидетельствует, что иностранный язык, как и родной, по определению И. А. Зимней, должен обеспечивать социальные, интеллектуальные и личностные потребности человека. Благодаря речевой деятельности ребенок развивается, воспитывается, познает мир и себя.

Целью образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении является их полноценное развитие и освоение ими программы наряду со сверстниками с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. К ОВЗ относятся: нарушение зрения, слуха, речи, умственная отсталость, ДЦП, а также задержка психического

развития, аутизм. Все эти нарушения приводят к затруднению восприятия информации.

Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, например: перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, наличие необходимых средств обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность специалистов [2].

К основным особенностям инклюзивного образования относится также инклюзивная форма обучения, которая включает всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, других учащихся и членов их семей, учителей и иных специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Это значит, что деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их сверстниками [1, с. 28].

Преобразования, происходящие сегодня в системе российского образования, в том числе развитие инклюзивной практики, гарантируют равные права на получение образования и доступность общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. В современной практике уже имеется определенный положительный опыт внедрения инклюзии в процесс обучения иностранным языкам в общеобразовательных школах. Знание иностранного языка даже на базовом уровне помогает таким детям социализироваться, стать более самостоятельными, а также не испытывать трудностей в общении со сверстниками. Благодаря этому реализуется основная задача инклюзивного образования – социализация детей с ОВЗ.

Учитывая специфические особенности таких обучающихся, для которых наиболее характерными являются расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения, нарушения развития речи, отсутствие собственной речевой инициативы, нарушение внимания, снижение работоспособности, чрезмерная двигательная активность, неспособность к целенаправленному организованному поведению, рассеянность, импульсивность, повышенная возбудимость, проблемы вербальной коммуникации, ограниченный запас общих сведений и представлений об окружающем мире, можно выделить приоритетные виды деятельности на уроках английского языка в условиях инклюзивного образования:

- Коммуникативная.
- Игровая (как двигательная активность).
- Интерактивная (на основе мультимедийных технологий).
- Развитие моторики через интегрированные уроки.

От уровня развития коммуникативных способностей ребенка зависит и степень его дальнейшей социализации, поэтому коммуникативная деятельность является одним из ведущих видов деятельности у детей. Формирование способности общаться на другом языке у обучающихся с ОВЗ связано не столько с освоением грамматических, лексических и фонетических структур, сколько с реализацией практических, предметных действий и выражением эмоций,

которые сопровождаются целесообразными высказываниями на иностранном языке. Использование дидактических, ролевых, настольных, подвижных, соревновательных, фонетических, лексико-грамматических игр на уроке иностранного языка повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес учащихся с ОВЗ к изучаемому языку на всех этапах обучения и ведет к развитию их коммуникативных навыков.

Задача учителя современной школы — сделать обучение доступным, интересным и увлекательным для школьника. В связи с этим следует все шире и разнообразнее применять игру на всех этапах обучения, поскольку она позволяет решать задачи возрастного развития учащихся. Посредством игры учитель обучает, развивает, корректирует и воспитывает личность школьника [3, с. 78]. При организации обучения детей с ОВЗ необходимо детально продумывать применение любых игровых технологий. Игра вовлекает в процесс обучения всех обучающихся вне зависимости от типа их темперамента. Игровая деятельность помогает им пройти процессы самоорганизации и самоутверждения, мотивирует к изучению иностранного языка, повышает самооценку, что позволяет более качественно воспринимать и осваивать грамматические и лексические конструкции. Все вышеперечисленное приводит к возникновению различных видов коммуникации, способствует построению правильного высказывания, формирует адекватное речевое поведение. Немаловажным фактором также является развитие творческих способностей, различных видов памяти, мышления, повышение внимания, а также обучение коммуникации как с одноклассниками, так и с учителями [4].

Интерактивная деятельность на основе мультимедийных технологий позволяет перейти от пассивного к активному способу реализации образовательной деятельности в условиях инклюзии, где обучающийся является главным участником процесса обучения за счет усиления наглядности — компьютерной визуализации учебного материала. Применение мультимедийных технологий обеспечивает зрительную опору при усвоении нового материала, что очень важно для данной категории детей.

Значимую роль во всестороннем развитии детей с ОВЗ играет развитие моторики через интегрированные уроки, что способствует перезагрузке, снятию напряжения, утомляемости учащихся за счет переключения их на разнообразные виды деятельности. При организации интегрированного обучения с учетом возрастных особенностей школьников с различными нарушениями появляется возможность показать мир в его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, творчества, что способствует развитию коммуникативных и эмоциональных навыков детей.

Согласно ФГОС, применение современных образовательных технологий на уроках английского языка способствует развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления. Однако также важно отметить, что успешному изучению иностранного языка способствует не только явное обучение грамматическим конструкциям, но и пополнение словарного запаса. Научные данные свидетельствуют о том, что заучивание отдельных лексических единиц в ходе выполнения коммуникативных заданий может быть несколько более полезным, чем интегрированное обучение, поскольку случайное пополнение словарного запаса может быть ограничено дефектами рабочей памяти, а это имеет особое значение для изучающих язык детей с ОВЗ [5].

Использование дидактических, ролевых, настольных, подвижных, соревновательных, фонетических, лексико-грамматических игр на уроке иностранного языка повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес учащихся с ограниченными возможностями здоровья к изучаемому языку на всех этапах обучения и ведет к развитию четко организованного процесса взаимодействия педагога и ученика, необходимого для достижения конкретной цели. В рамках дополнительного образования при изучении английского языка педагог может пользоваться более широкой палитрой технологий, необходимой конкретному ребенку с ОВЗ или всей группе, работающей в условиях инклюзии.

Для повышения умственной работоспособности детей, а также предупреждения преждевременного утомления и снятия мышечного тонуса желательно проводить физкультминутки, зарядку для глаз, внедрять игровые элементы. Использование здоровьесберегающей технологии на уроках позволит не только сохранить здоровье детей с ОВЗ, но и повысить эффективность учебного процесса.

Результативность вышеперечисленных видов деятельности обеспечивает повышение уровня мотивации обучающихся, лучшее усвоение лексико-грамматического материала, развитие навыков чтения, расширение общего кругозора, творческих способностей.

Таким образом, изучение иностранного языка в условиях инклюзивного образования положительно влияет на развитие психики ребенка, а также обогащение его интеллекта, что, в свою очередь, обуславливается активизацией основных познавательных процессов: внимания, памяти, мышления. Перед педагогами стоит непростая задача обеспечить создание наиболее адекватных условий для эффективного и полноценного включения данной категории учащихся в образовательный процесс. Учитывая психофизиологические особенности детей с ОВЗ, рекомендуется придерживаться наиболее эффективных видов деятельности и принципов коммуникативного, игрового, интерактивного, интегрированного обучения.



Литература

1. Ковалев Е. В., Староверова М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. – 2020. – Вып. 1. – С. 26–36.
2. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика». – 2010. – № 4. – С. 15.
3. Нестерова Т. Д., Пчелина Т. М. Роль фонетических игр в формировании базовых произносительных навыков в младшей и средней общеобразовательной школе // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 6. – С. 78–85.
4. Худоренко Е. А. Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии // Социологические исследования. – 2010. – № 9. – С. 65–70.
5. File K. A. Should vocabulary instruction be integrated or isolated? / K. A. File, A. Adams. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/19449720> (дата обращения: 10.03.2024).

Ненашева Анна Сергеевна, учитель английского языка СОШ № 4 г. Лобни Московской области.
E-mail: nenok@mail.ru



Сведения об авторе

МУЗЫКАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГАРМОНИЗУЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ (ПРОГРАММА «MUSICAL HEART»)



Аннотация

В статье рассматривается вопрос оптимизации образовательной деятельности учеников младшей школы на уроках английского языка. Представлена музыкальная модель гармонизирующего образования, основанная на исполнении специально написанных образовательных песен. Описан опыт создания автором программы «Musical heart» в ходе стажировки по обмену опытом в американских школах. Программа включает два песенных цикла с технологией психолого-педагогического сопровождения, предполагающего участие учителей других образовательных дисциплин (русского языка и литературы, истории, окружающего мира, физкультуры, музыки, изобразительного искусства). Представлена 10-балльная шкала «Гармония» для самооценки результатов работы по программе.



Abstract

MUSICAL MODEL OF HARMONIZING EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL ENGLISH LESSONS (MUSICAL HEART PROGRAM)

The article discusses the issue of optimizing the educational activities of primary school students in English lessons. A musical model of harmonizing education based on the specially written educational songs performance is presented. The author's experience of creating the program 'Musical heart' during an internship for the exchange of experience in American schools is described. The program includes two song cycles with the technology of psychological and pedagogical support, involving the participation of teachers of other educational disciplines (Russian language and literature, history, the world around us, physical education, music, fine arts). A 10-point scale 'Harmony' is given for self-assessment feedback.



Ключевые слова

музыкальная модель, гармонизирующее образование, гармонизирующий урок, образовательные песни, шкала «Гармония»



Keywords

musical model, harmonizing education, harmonizing lesson, educational songs, 'Harmony' Scale

Введение. Нет сомнения в важности правильной организации образовательной деятельности обучающихся, под которой, как правило, понимается «процесс целенаправленного, последовательного взаимодействия субъектов образования, в ходе которого решаются задачи обучения, развития и воспитания личности» [13, с. 24]. В научном сообществе на протяжении длительного

времени неустанно ведется поиск максимально эффективных методов и форм организации самого урока. В последние десятилетия внимание многих ученых привлекает такая форма, как «интегрированный урок». Это актуально и для преподавания иностранного языка: он «гораздо лучше усваивается, если его изучению посвящено время не только в учебной, но и во внеучебной деятельности школьника. Общение с другом-иностранцем, общение с бабушками и дедушками — носителями иностранного языка, чтение книг и просмотр фильмов позволяют быстрее и успешнее овладеть вторым языком» [5, с. 116]. У учащихся появляется возможность «говорить на иностранном языке не только на уроках и для получения отметки, а для проявления себя как лингвистически развитой личности с теми, кто участвует в подобных мероприятиях» [10, с. 106]. По мнению некоторых ученых, интегрированный подход на уроках иностранного языка значительно повышает уровень коммуникации учеников, обогащает их общую культуру [17, с. 17], значительно расширяя образовательные и развивающие возможности самой дисциплины «Иностранный язык» [12].

Материалы и методы. Теоретические аспекты. Подчеркивая важность описанных выше положений и безусловно соглашаясь с ними, мы рассматриваем образовательную деятельность в ином аспекте — гармонизации когнитивной и соматической деятельности ученика в ходе осуществления им образовательной деятельности. Данный аспект является фундаментальной основой разрабатываемой нами в течение многих лет сонатал-педагогике, построенной на методе «Сонатал» (от лат. *sonus* — «звук»; *natal* — «рождение»), посвященном гармонизации психического и физического развития ребенка в ходе онтогенеза, начиная с пренатального периода [6]. Сонатал-педагогика опирается на музыкальную концепцию гармонизирующего образования [7] с учетом того, что музыка с философско-эстетических позиций выражает универсальную мировую гармонию [4].

Основным понятием концепции гармонизирующего образования является *гармонизирующий урок* — урок, в котором организован процесс согласования и сопряжения нагрузок на когнитивную и соматическую сферы детского организма. Основная задача таких уроков — повышение функциональных резервов организма ученика в ходе осуществления образовательной деятельности, ее превращение в деятельность здоровьесозидающую. В связи с тем, что ядром модели музыкальной гармонизации является *образовательная песня*, схематически процесс гармонизации выглядит следующим образом (рис. 1).

Рис. 1
Музыкальная модель гармонизирующего урока



При этом песня выступает в качестве кванта образовательной деятельности [16], включающего в себя элементы регулируемых нагрузок на основные произвольные проявления жизнедеятельности (движение, эмоции, мышление, биоритмы, дыхание, иммунитет, речь). Таким образом, песня, приобретая роль интегрального функционально-интеллектуального тренажера, подключает к процессу освоения конкретной учебной дисциплины многочисленные психические и соматические процессы. Для реализации этой задачи к каждой

образовательной песне в зависимости от ее содержания разрабатываются партитуры по одной, нескольким или по всем функционально-интеллектуальным сферам жизнедеятельности организма ученика (см. табл. 1).

№	Функционально-интеллектуальные партитуры песни (урок)	Содержание
1	Музыкально-инструментальная (урок музыки)	Исполнение учениками ритмического рисунка песни хлопками, на барабанах или других детских музыкальных инструментах. Исполнение мелодии на духовых гармониках или других детских музыкальных инструментах.
2	Вокально-речевая (уроки родного и иностранного языка, литературного чтения, музыки)	Интонационная гимнастика (пение мелодии) соло и хором, с отработкой чистоты интонирования и пения в унисон. Одноголосное и многоголосное пение. Проговаривание текста песни с выделением ряда характерных звуков в виде логопедической гимнастики, с отработкой правильного произношения основных слов песни: « <i>good</i> », « <i>morning</i> ».
3	Образно-информационная (урок литературного чтения)	Тема «Приветствие». Исследование вербальных и невербальных проявлений приветствия в различных культурах.
4	Художественная (уроки изо и технологии)	Использование интерактивных досок с изучением художественных произведений, на которых изображены варианты приветствия. Создание учениками собственных рисунков на эту тему.
5	Двигательно-танцевальная, кардио-респираторная (уроки физкультуры, музыки)	Интонационно-гравитационная гимнастика: перемещение тела в вертикальной плоскости в соответствии с высотой ноты во время пения мелодии.
6	Психоземotionalная, коммуникативная (психологические занятия)	Игра «Рукопожатие». Ученики, разбившись на пары, отрабатывают различные варианты рукопожатия: дружеское – вертикальное расположение кистей, доминирующее – кисть доминирующего находится сверху, подчиненное – кисть подчиняющегося находится внизу.
7	Эко-адаптационная, биоритмическая (окружающий мир)	Песня исполняется в утреннее время. В семейной обстановке дома – с 07.00 до 08.00. В школе – на первом уроке.

В рамках сонатал-педагогике созданы циклы образовательных песен для разных образовательных ступеней не только младшей, но и средней школы с учетом их специфики (музыкальная математика, история, география, психология, окружающий мир, английский); кроме того, создана музыкальная программа по литературе для всех классов школы, включающая 15 детских опер («Курочка Ряба», «Ифигения в Тавриде» и др.).

Описываемая в статье программа «*Musical heart*» разработана на основе представленной выше модели музыкального гармонизирующего образования.

Программа «*Musical heart*» была создана в рамках интернационального педагогического движения *Accent on Understanding (International American Educational Exchange, USA)* и российского движения «Педагоги за мир и взаимопонимание», которое существует с 1989 года. С российской стороны проектами руководили: Михаил Владимирович Кабатченко – академик Академии педагогических и социальных наук (АПСН), заслуженный учитель России, и Зоя Васильевна Зарубина – разведчица, личный переводчик И. В. Сталина и Т. Рузвельта на Тегеранской конференции, одна из основателей школы синхронного перевода в СССР. С американской стороны активное участие в проекте приняли педагогические семьи: Литч, Холмс, Дэвис (*Joanne & Rich Lietch, Dick & Nancy Holmes, Phil & Gail Davis*).

Программа создавалась в ходе деятельности Российско-американской организации «Юные учителя здоровья», появившейся в результате переписки российских и американских детей, страдающих бронхиальной астмой, и основанной 3 января в 1988 года врачом-педиатром автором статьи

Табл. 1

Функционально-интеллектуальный тренинг по песенной программе

(Россия), врачом-педиатром Кеном Гессом и педагогом Джой Сиффельд (Штат Вашингтон, США).

Содержание. Программа «*Musical heart*» направлена на развитие музыкально-эмоционального интеллекта ребенка и воспитание у него чувства собственного достоинства через музыкальное творчество в процессе изучения иностранного языка. На дисках к курсу представлено 10 музыкальных психолого-педагогических моделей гармонизации образовательной деятельности на уроках английского языка (4 из них — эмоционально-коммуникативные модели в цикле «Алфавит чувств», а еще 6 — личностно-коммуникативные в цикле «Мелодия имени»).

Песни из первого цикла «Музыка чувств» были написаны автором в 1989 году к курсу английского языка для младших школьников [18] и направлены на развитие эмоциональной сферы ребенка. Основные темы: тепло семейных отношений, дружба, доброе отношение к окружающим, этика школьных взаимоотношений и поведения в обществе, интерес к музыке и воспитание музыкального вкуса, знание различных музыкальных стилей.

Эмоционально-коммуникативная модель «Приветствие». В песнях «*Music, hello!*» и «*Hello, my friend*» ученикам предлагается несколько вариантов английского приветствия. Во время пения дети знакомятся с различными типами рукопожатия, именами детей из разных стран, громко пропевают свое имя — в вокальной позе с хорошей осанкой и правильной дикцией. Дополнительно ученики знакомятся с историей своего имени, рисуют себя, делают разноцветные отпечатки кистей на бумаге. Проводятся дискуссии на темы «Есть ли у тебя друзья?», «Есть ли у тебя враги?», «Что нужно делать, чтобы у тебя появились друзья», «Что нужно делать, чтобы у тебя не было врагов». Изучаются слова приветствия на разных языках мира.

Эмоционально-коммуникативная модель «Прощание». В песнях «*Good-bye, my friend*» и «*See you later*» ученикам предлагается несколько вариантов английского прощания. Дополнительно они знакомятся с вариантами прощания в разных странах, рассказывают о своих друзьях, анализируют воспоминания о них, рисуют друзей и пишут о них сочинения.

Эмоционально-коммуникативная модель «Ритмы дня». В песнях «*Good morning*» и «*Good night*» ученикам предлагаются варианты утреннего приветствия и вечернего приглашения ко сну. Дополнительно они произносят множество добрых слов, адресованных учителю, пишут сочинение «Чему я научился у моего учителя», рассказывают о своей семье, режиме дня, знакомятся с фразой «спокойной ночи» на разных языках, рисуют семью.

Эмоционально-коммуникативная модель «Мы вместе». Песни «*I met a little girl*» и «*Together*» направлены на проживание учениками теплых дружеских чувств к своим друзьям. Дополнительно дети знакомятся с хороводными танцами, вспоминают различные песни и стихотворения о друзьях, дискутируют о любви и дружбе.

Песни из цикла «Музыка имени» были написаны автором на слова учеников американских школ штата Вашингтон (*Olalla Elementary in Olalla, Horizons Elementary in Olympia, Breidablik Elementary in Poulsbo*) во время его визита в США в апреле 2001 года. Этому предшествовала многолетняя работа в рамках сонатал-педагогиче- скими беременными женщинами и детьми раннего

и дошкольного возрастов. В частности, будущие мамы придумывали имена своим детям и исполняли песни с этими именами [11]. Также песни для цикла «Музыка имени» создавались автором с участием мам в группах раннего развития по программе «Цветоник» [9]. Аналогичную работу автор проводил и в детских садах, стимулируя детей на сочинение трогательных произведений о своем имени. Вот несколько примеров (дети пяти лет, ДОУ № 281, Москва, 2012): «Я Артем, я зайка, я дракон, я крокодил»; «Я Владислав, сильный и умный, защитник девочек, с ними дружу», «Я Соня, спортивная, высокая, красивая», «Мама называет меня "королева", а я на самом деле Брусакова Лиза». Даже эти случайно выбранные тексты демонстрируют разнообразие преставлений детей о себе.

Песни из цикла «Мелодия имени» обращены к личности ребенка. Они направлены на пробуждение в нем желания индивидуального самовыражения в игре, спорте, творчестве и моделируют у окружающих отношение к индивидуальности ребенка, когда каждая сказанная им фраза может быть либо поддержана взрослыми (феномен «подтверждения личности») и превращена в настоящую песню, либо не замечена.

Уникально-личностная модель. Песня «*Madison*»¹ знакомит учеников с идеей восхищения личностью человека. Дополнительно они узнают о светских и религиозных традициях выбора имени, сочиняют стихотворения и песни про свое имя.

Рифмо-поэтическая модель. В песне «*Christina*» («*My name is Christina, it rhymes with Tina-Tina*») учеников обучают слушать и слышать музыку собственного имени через пропевание мелодии имени, простукивание ее ритма. Дополнительно проводится обучение различным способам рифмования своего имени («А кто из нас Илья? Или ты, или я»), песни исполняются с различным инструментальным сопровождением. Ученики знакомятся с идеей нахождения собственного музыкального и поэтического стиля.

Двигательно-игровая модель. На примере песни «*Tiffany Richard*» («*My name is Tiffany Richard, I like to play in my yard*») ученики знакомятся с игровыми домашними программами, дополнительно составляют устный и письменный рассказ о себе, своем доме, домашних играх, рисуют свой дом, знакомятся с идеей поиска своего индивидуального стиля в одежде, поведении, способе мышления.

Компьютерно-игровая модель. На примере песни «*Win*» («*Win is my name. PlayStation 2 is my game*») учеников обучают выявлять их предпочтения и способности, влияющие на выбор будущей профессии (ранняя профориентация). Также ученики рассказывают о любимых играх, игровых приставках, профессиях, создают соответствующие рисунки. Проводятся дискуссии о различных профессиях, в том числе родителей, которые приглашаются в школу для участия в этих беседах.

Спортивно-игровая модель. На примере песни «*Lyle*» («*I'm Lyle, I am not tall, but I am great at tetherball*») учеников обучают выявлять свои предпочтения в спорте. Дополнительно (на уроке физкультуры) проводятся соревнования по тем спортивным играм, которые называли ученики. Организуются дискуссии о любимых видах спорта и спортсменах, создаются соответствующие рисунки.

Патриотическая модель. На примере песни «*Erica*» («*I'm Erica from America*») учеников знакомят с понятием «гимн» и с музыкальными

¹ Песня была написана автором по просьбе настоятеля церкви в штате Нью-Джерси (США) для ритуала крещения девочки Мэдисон в 2001 г. Автор получил от мамы девочки благодарственное письмо. — URL: <https://youtu.be/whW0s0BDRSI?si=yCdNDkP4BItnbcz7> (дата обращения: 31.03.2024).

инструментами, характерными для этого жанра (труба, барабан и др.), видами музыкального движения (марш). Прослушав данную песню, ученики на уроках иностранного языка и музыки сочиняют собственные песни в рамках цикла «Музыка имени» (пример одной из уже сочиненных песен: «I'm Dasha from Russia»).

Дополнительно проводятся уроки по патриотическому воспитанию. Ученики пишут сочинения о своем городе, крае, стране, символах Отечества, защитниках Родины, традиционных семейных ценностях. Проводятся дискуссии на темы «Чем я больше всего горжусь в моем городе?», «Чем я больше всего горжусь в моем крае (стране)?», «С чего начинается Родина?».

Для обеспечения ожидаемого психоэмоционального и когнитивно-соматического эффекта от данной программы разработан определенный алгоритм освоения всех песен, который состоит из ряда последовательных шагов:

- 1) Прослушивание текста песни с паузой перед последним словом в каждой стихотворной строфе. Данный прием, осуществляемый в рамках сонатал-педагогики, способствует воспитанию у ребенка *рифмопоэтического слуха*.
- 2) Прослушивание всей песни целиком.
- 3) Отбивание ритма песни (в ладоши, ногами, руками по парте, по барабанам, по телу с помощью техники «бодиперкуссия»² [1]).
- 4) Пропевание мелодии с закрытым ртом.
- 5) Разучивание и проговаривание текста песни.
- 6) Создание рисунков, посвященных основным образам из песни.
- 7) Разучивание движений по образам песни с танцевальными и игровыми элементами.
- 8) Исполнение песни целиком, с музыкальным сопровождением.
- 9) Разыгрывание психологических игр по материалам песни.
- 10) Сочинение и исполнения собственных песен по данной тематике.

¹ Бодиперкуссия (от англ. *body* – «тело» и лат. *percussio* – «нанесение ударов») – удары по телу. Древнее направление в хоровой практике, которое используется как прием аккомпанирования пению и как основа самостоятельных произведений.

10-балльная шкала самооценки «Гармония». Для оценки эффективности процесса музыкальной гармонизации образовательной деятельности в рамках учебной дисциплины «Английский язык» (и других) разработана 10-балльная шкала самооценки «Гармония». Задача учителя при работе с этой шкалой – научить ученика самостоятельно оценивать свое развитие. Оценка по основным функционально-интеллектуальным сферам проводится в упрощенном виде, по трем уровням: высокий уровень – 2 балла, средний уровень – 1 балл, низкий уровень – 0 баллов; максимальная оценка – 10 баллов (табл. 2).

Табл. 2
10-балльная
шкала самооценки
«Гармония»

№	Параметры	Показатели		Балльная оценка 0–2	
		до	после	до	после
1	Селфометрия				
2	Эйдометрия (автопортрет)				
3	Интонометрия (количество чисто спетых нот)				
4	Рифмометрия (нахождение рифмы на предложенные слова)				
5	Пневмометрия (проба Лазарева – длительность озвученного выдоха с закрытым ртом в секундах)				
Общий балл					

Интеграция программы с другими предметами школьной программы. Предлагаемая модель музыкального гармонизиющего образования, реализуемая на уроках английского языка, – программа «*Musical heart*» – предполагает,

кроме уроков (на которых заучиваются слова и отрабатывается их правильное произношение), подключение других образовательных дисциплин и специалистов (учителей музыки, рисования, физкультуры, школьного психолога и др.). Так, *на уроках музыки* разучиваются песни с использованием доступных музыкальных инструментов и элементами танца, дети сочиняют песни («Музыка имени») в различных музыкальных жанрах. Организуются концерты со школьным хором и оркестром (выявляются ученики, играющие на гитаре и других музыкальных инструментах). Проводится интонационная гимнастика с техникой гравитационного интонирования: данное разработанное автором упражнение выполняется за счет смены положения тела в ходе пения гаммы (с постепенным подъемом при пении вверх и приседанием при пении вниз) [8].

На уроках литературы и русского языка ученики пишут сочинения (история имени, история семьи) и стихотворения на темы песен, играют в буриме (нахождение рифмы на скорость). На уроках изо создаются визуальные картины по мотивам песен с прорисовыванием основных образов, создается автопортрет для шкалы «Гармония». На уроках физкультуры осваиваются танцевальные, игровые и спортивные движения, проводится тренировка дыхания с организацией звуко-дыхательного тренинга в школе и ежедневного звуко-дыхательного тестирования в домашних условиях. Устраиваются выставки рисунков детей по материалам программы, проводятся школьные конкурсы по теме «Музыка имени» в рамках реализации одного из базовых принципов сонатал-педагогике — *принципа подтверждения личности ребенка*.

Апробация программы проходила в условиях естественного эксперимента, в ходе которого возникали различные случаи психолого-педагогического характера, оказавшие существенное влияние на ее содержание.

Психолого-педагогический случай №1 произошел в детском летнем лагере «Киллоква» (штат Вашингтон, США) в 1990 году, где автор проводил астма-школу для российских и американских детей. Готовясь к этой поездке, автор собрал рисунки детей, находящихся на лечении в больницах Москвы. За время перелета рисунки сильно помялись, и автор посчитал неэтичным дарить американским детям такие сувениры, однако сотрудники лагеря попросили все же их оставить. Когда в свою очередь российские дети приехали на смену в этот лагерь, они увидели те самые свои рисунки на большой стене заламинованными, в цветных паспарту, с крупно напечатанными именами каждого. Данный случай послужил началом создания модели «Музыка имени» — модели отношения к индивидуальности ребенка [14, 15].

Психолого-педагогический случай №2. Цикл «Мелодия имени» был создан на слова американских школьников и в дальнейшем записан в студии при участии группы российских музыкантов. При повторном посещении автором одной из школ с презентацией этого диска во время включения песни «Erica» учащиеся подняли американский флаг. Эрика — девочка, которую не знал никто, кроме учеников ее же класса, — мгновенно превратилась в звезду школы, у которой стали брать автографы.

Психолого-педагогический случай №3 также произошел в детском лагере «Киллоква» в 2004 г. При проведении конкурса «Музыка имени», в котором участвовали все дети из смены, соревнуясь ради того, чтобы их стихотворение об имени признали лучшим, оказалось, что один мальчик не сумел найти рифму к своему имени. Он так и написал: «*My name is Riley, and nothing rhymes with my name*». Возможно, это бы осталось незамеченным, если бы вожатый

не обратил внимание на подавленное состояние мальчика в связи с этим обстоятельством. Автор статьи написал свою песню о Райли и спел ее вместе со всем лагерем перед родителями, пришедшими в день окончания смены. По оценке вожатого, это позитивно повлияло на мальчика, значительно повысив его самооценку [3].

Психолого-педагогический случай №4 касается одного из важнейших принципов сонатал-педагогики – принципа эмоционального баланса. На одной из встреч в американской школе автор исполнял свои детские песни на английском языке. Неожиданно подошла директор и попросила сыграть веселую песню или вообще сделать паузу. На вопрос «Что произошло?» она ответила: «Весь зал плачет. У вас красивые и трогательные минорные песни, но наши дети не привыкли к такому глубокому музыкальному общению». С учетом этого необычного происшествия в программе «*Musical heart*» соблюдается баланс мажорных и минорных песен.

Заключение. Весь материал программы «*Musical heart*» создан в рамках реализации одного из базовых принципов сонатал-педагогики – принципа подтверждения личности ребенка. В программе применены два психолого-педагогических средства для такого подтверждения: циклы «Алфавит чувств» и «Музыка имени», следующие в онтогенетически обусловленной последовательности (с учетом пренатального периода детства). Как показал опыт реализации программы (рефлексия детей и родителей, экспертная оценка педагогов), она способствует перепроживанию школьниками своего раннего и дошкольного детства через серию специально написанных песен. При этом с нашей точки зрения, именно иностранный язык позволяет ребенку обрести новые психологические качества в результате новых психо-нейро-лингвистических связей, возникающих за счет распевания английских базовых словосочетаний для коммуникации. «В коммуникативной практике педагога предполагается интонационно-мелодическое и темпоритмическое оформление речи» [2, с. 6], и образовательные песни на уроках английского языка, обеспечивающие интонационное, темпоритмическое и образно-двигательное сопровождение английских слов и речевых оборотов, способствуют не только повышению эффективности процесса освоения языка, но и оздоровлению учеников. Результатом реализации программы в конкретной школе может стать разработка собственного проекта по созданию песен, написанных учащимися под руководством учителей.



Литература

1. Гарифуллина Р. Н. Музыкальное направление – бодиперкуссия. – URL: <https://multiurok.ru/files/muzykal-noie-napravleniie-bodi-pierkussiia.html> (дата обращения: 30.03.2024).
2. Григоренко Н. Ю., Твердохлебова И. П. Формирование профессиональных социально-коммуникативных и речевых компетенций будущих логопедов и учителей начальных классов // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 2. – С. 2–9.
3. Детский лагерь «Килловва» (штат Вашингтон, США, 2004). – URL: <https://youtu.be/x8LpJOA3si8> (дата обращения: 30.03.2024).
4. Коломиец Г. Г. Философия музыки в картине мира: от Античности к Новому времени // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2021. – Т. 25. – № 1. – С. 139–155. – DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-1-139-155.
5. Красникова О. Н. Интегрированные уроки иностранного языка. Art Logos. – 2021. – № 3 (16). – С. 114–127.
6. Лазарев М. Л. Сонатал-педагогика как одно из направлений социальной и профилактической педиатрии в России / М. Л. Лазарев, Ф. Г. Ахмерова, О. А. Гурова // Здравоохранение Российской Федерации. – 2013. – № 4. – С. 10–14.

7. **Лазарев М. Л.** Концепция музыкальной гармонизации развития ребенка до и после рождения (психолого-медико-педагогические аспекты) // Ученые записки РГСУ. – 2016. – Т. 15. – № 2 (135). – С. 56–72.
8. **Лазарев М. Л.** Мамалыш, или Рождение до рождения. – М., ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 848 с.
9. Методическое пособие для родителей «Цветоник» // Компания «Нутриция», 2015. – URL: <https://youtu.be/OE7KVCDgTkg?si=El8VGAWbV0EB8ii> (дата обращения: 30.03.2024).
10. **Миркович И. А.** Интегрированное обучение иностранным языкам как педагогическая проблема // Научные записки. Серия: педагогика. – 2014. – № 4. – С. 105–110.
11. Музыка пренатального имени в Сонатал-школе. НЦЗД РАМН. 2010. – URL: <https://youtu.be/y86gLtZChwk?si=SK9CmHhgflEQOwib> (дата обращения: 30.03.2024).
12. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
13. **Степанова В. С., Миронова И. Б.** О дефиниции понятий «образование», «образовательная деятельность», «образовательная услуга» // Гуманизация образования. – 2015. – № 1. – С. 23–26.
14. Школа «Olalla», штат Вашингтон, США. 2001. Учитель музыки – Lesley Niemi; песня Dessa. – URL: <https://youtu.be/EmWkCFtijaI> (дата обращения: 30.03.2024).
15. Школа «Olalla», штат Вашингтон, США. 2001. Учитель музыки – Lesley Niemi; песня «Cori». – URL: <https://youtu.be/dswW86p1w-c> (дата обращения: 30.03.2024).
16. **Судаков К. В.** и др. Системокванты физиологических процессов. – М., 1997. – 151 с.
17. **Coyle D.** CLIL: Content and language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 170 p.
18. **Dolya G.** Happy English. Курс английского языка для детей младшего школьного возраста с аудиоприложением. – GDH Publishing. – 2014. – 352 p.

Лазарев Михаил Львович, кандидат психологических наук,
руководитель Центра развития ребенка «Сонатал».
E-mail: mlazarev@mail.ru



**Сведения
об авторе**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

Умение свободно и грамотно говорить на иностранном языке высоко ценится в современном мире, однако обучение устному иноязычному общению на разных ступенях школьного образования в условиях его цифровизации вызывает ряд сложностей, которые необходимо решить. В данной статье исследуется эффективность подходов и методов обучения, анализируются причины, препятствующие успешному овладению школьниками умениями устного общения на иностранном языке. Особое внимание уделяется проблемам, возникающим на разных ступенях школьного образования, и возможным способам их решения.



Abstract

ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING ORAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION AT DIFFERENT LEVELS OF SCHOOL EDUCATION

The ability to communicate fluently and competently in a foreign language is highly valued in the modern world. However, teaching oral foreign language communication at different levels of school education in the context of its digitalization faces a number of difficulties that need to be solved. In this article the effectiveness of approaches and teaching methods is investigated, the reasons that prevent the successful mastery of the skills of oral communication in a foreign language are analyzed. Particular attention is paid to the problems that arise at different levels of school education and possible ways to solve them.



Ключевые слова

устное иноязычное общение, школьное образование, подходы и методы, цифровизация иноязычного образования



Keywords

oral foreign language communication, school education, approaches and methods, digitalization of foreign language education

Обучение устному иноязычному общению направлено на развитие умений и способностей к коммуникации на иностранном языке с целью помочь обучающимся изъясняться более уверенно, свободно и грамотно. Устное общение — один из ключевых аспектов овладения иностранным языком, позволяющий обучающимся использовать ИЯ в ситуациях реального взаимодействия, а также совершенствовать умения воспринимать речь носителей языка на слух и быстро реагировать на слова собеседника, формировать правильное произношение и грамматические навыки.

Умение говорить на иностранном языке открывает для учащихся множество возможностей. Оно полезно при поездках за границу, общении с зарубежными друзьями или коллегами, а также при поиске работы и построении карьеры. Владение навыками и умениями устного общения на иностранном языке развивает уверенность в себе и расширяет кругозор учащихся [6, с. 119–125].

Обучение устному иноязычному общению на разных ступенях школьного образования имеет свою специфику. Так, на начальном этапе закладывается фундамент всего курса обучения иноязычному общению, что предполагает сформированность базовой способности осуществлять коммуникацию. Начальная ступень должна содержать все основные, существенные черты того, что мы хотим получить на выходе, в минимальном виде [4, с. 148].

Е.И. Забусова, А.Ю. Лазарева, В.В. Колодченко [2], подчеркивая важность изучения иностранного языка с раннего возраста, обращают особое внимание на большую способность дошкольников и учащихся младших классов к его освоению и легкость осуществления ими переключения между языками. Такой подход позволяет сформировать базу для изучения языка на ранних ступенях обучения и дает возможность продолжать, развивать и совершенствовать навыки и умения иноязычного общения на последующих уровнях образования.

В средней школе при обучении устному иноязычному общению наблюдается интенсивное накопление лексического материала и дальнейшее развитие всех видов речевой деятельности. На данной ступени образования школьники способны к пониманию нюансов грамматической системы языка. Знание родных языка и культуры является фундаментом при изучении иностранного и существенно помогает учащимся в освоении устного иноязычного общения.

Овладение речевой деятельностью является одной из наиболее значимых составляющих при изучении любого языка. Устная речь позволяет активно взаимодействовать с окружающими и эффективно общаться, помогает выразить свои мысли, понять собеседника и успешно вступить в различные социальные и профессиональные ситуации [2, с. 82–83]. Однако обучение иноязычному общению в рамках школьной программы оказывается недостаточным, чтобы сформировать иноязычные речевые умения на должном уровне. В условиях цифровизации образования возникает насущная необходимость создания цифровой образовательной-развивающей среды, в разы повышающей мотивацию учащихся к изучению иностранного языка и овладению устным иноязычным общением; при этом ученикам предоставляется возможность активно практиковать устную речь на уроках и во внеурочное время.

Создание комфортной атмосферы посредством проектирования педагогами цифрового иноязычного образовательного пространства, где учащиеся могут свободно высказывать свои мысли, задавать вопросы и обсуждать разные темы, создает условия для внедрения более эффективных способов переработки и осмысления учебной информации. Это связано с комплексным воздействием на основные каналы восприятия учащихся. При этом реализуется четыре вида речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и аудирование. Каждый из них имеет важное значение для осуществления коммуникации.

Все чаще на уроках иностранного языка при обучении иноязычному общению используются короткие видеоролики, погружающие учащихся в языковую среду страны изучаемого языка. Восприятие учебного материала с помощью видео становится сегодня одним из образовательных трендов [5].

Несмотря на использование данных в цифровом формате, проблемы, связанные с обучением устному иноязычному общению, остаются актуальными на разных ступенях школьного образования. На начальной ступени учащиеся могут испытывать затруднения в произношении, понимании услышанного, а также построении собственных высказываний, особенно на незнакомые темы. При этом развитию навыков и умений устного общения не всегда уделяется достаточное внимание из-за усиленного акцента на выполнение письменных заданий.

В средней и старшей школе возникают другие проблемы. Ученики могут столкнуться с трудностями при общении на различные темы, особенно если требуется выразить личное мнение или аргументировать свои мысли. Возникает необходимость в развитии умений активного слушания и способности к выступлению перед аудиторией на иностранном языке. На старшей ступени обучения совершенствуются все полученные ранее знания по иностранному языку, происходит их систематизация, а также практическая отработка навыков и умений свободного владения языком в пределах программы обучения [4, с. 148–149].

Во многом описанные проблемы связаны со спецификой психологического и когнитивного развития детей и подростков; для каждого возрастного периода они свои. Например, возникают вопросы об использовании подходящих методов и техник обучения, должной поддержке и стимулировании развития навыков устного общения [1, с. 100–111]. Эффективность подходов, используемых для развития устной речи учащихся, может зависеть от многих факторов, включая индивидуальные потребности и способности каждого ученика.

Устное общение как основной способ коммуникации на иностранном языке имеет большое значение при изучении и преподавании языка. Увлекательная подача языкового материала предполагает использование педагогом различных форм речевых игр, дискуссий и других способов стимулирования учебного процесса.

Широко применяются в процессе обучения иноязычному общению:

1. Коммуникативный подход, который предполагает использование языка в реальных ситуациях общения и фокусирует внимание на развитии умений понимания и использования языка для эффективного взаимодействия с другими людьми. На уроках все чаще используются ролевые игры, обсуждение проблем и ведение дискуссий, чтобы помочь учащимся преодолеть страх и развить уверенность при использовании иностранного языка.
2. Стимулирование развития практических навыков и умений общения, которое обеспечивается за счет цифровых образовательных ресурсов: использования видео- и аудиоматериалов. Это помогает учащимся улучшить свое произношение, интонацию и навыки аудирования. Учащиеся могут прослушивать аудиозаписи, изучая речь носителей языка, или использовать специальные упражнения на аудирование. Работа с партнерами по общению, которые являются носителями языка, может быть очень полезной для развития устной речи. Общение с носителями помогает учащимся привыкнуть к естественному ритму речи и различным акцентам, а также улучшить свои навыки и умения как в общении, так и в понимании речи.
3. Использование аутентичных материалов на основе цифровых образовательных ресурсов: работа с реальными материалами на изучаемом языке (фильмы, песни, интервью) помогает учащимся привыкнуть к естественному стилю речи и расширить словарный запас, а также повысить уровень устной грамотности. Аутентичность общения при изучении иностранного языка предполагает коммуникативность и интерактивность, использование более совершенных учебных материалов, направленных на обучение умению свободно ориентироваться

в иноязычной среде и формирование умения адекватно реагировать в различных ситуациях иноязычного общения [5, с. 43].

4. Формирование доверительной и стимулирующей обстановки: создание безопасной среды, где ученики чувствуют себя комфортно и могут свободно выражать свои мысли на иностранном языке. Набор различных инструментов и программных средств позволяет стимулировать иноязычное общение с погружением учащихся в цифровую интерактивную иноязычную среду, которая создает иллюзию пребывания в стране изучаемого языка и расширяет горизонты познания.

Важно выбирать методы обучения, которые подходят конкретному ученику, учитывая его потребности и уровень владения языком. Закрепление полученных знаний на практике и постоянное общение на иностранном языке важны для улучшения устной речи [3, с. 207–212]. Создание оптимальных условий для саморазвития учащихся за счет проектирования цифровой образовательно-развивающей среды, развитие способностей и учет интересов каждого обучающегося подразумевает и персонализированную траекторию образовательного процесса.

Как показывает образовательная практика, существует ряд факторов, которые могут препятствовать овладению навыками и умениями устного общения на иностранном языке. Вот некоторые из них:

1. Недостаток практики иноязычного общения в повседневной жизни: если ученик не имеет возможности общаться на иностранном языке с его носителями или другими учениками, это может замедлить процесс овладения умениями устной иноязычной речи.
2. Отсутствие уверенности: боязнь допустить ошибку, неуверенность в себе, страх не понять собеседника могут препятствовать развитию умений устной речи на иностранном языке.
3. Ограниченный словарный запас может затруднить процесс выражения своих мыслей и идей, а незнание необходимых фраз — стать преградой для успешного устного общения.
4. Неправильные, некорректные произношение и интонация могут вызывать непонимание и затруднять коммуникацию. Правильное произношение является весьма значимым фактором для эффективного устного общения и ведения конструктивных бесед.
5. Недостаточное понимание культурных различий, которые играют важную роль в устном иноязычном общении. Незнание норм и правил коммуникации в другой культуре может привести к непониманию и конфликтам.

Изучение и осознание этих причин может помочь учащимся преодолеть препятствия и развить практические навыки и умения устного общения на иностранном языке. Это может потребовать дополнительной речевой практики, а также изучения языковых особенностей и культурных различий. Цифровая образовательная иноязычная среда облегчает моделирование ситуации межкультурного взаимодействия, помогает учащимся развить межкультурную чуткость.

На разных ступенях школьного образования могут возникать различные проблемы при обучении устному иноязычному общению. Вот некоторые из них, а также возможные способы их решения:

1. Отсутствие практики иноязычного общения. Ученикам может не хватать возможностей для разговорной практики за пределами урока. Решение — создание стимулирующей иноязычной среды для общения с носителями языка или участие в языковых клубах и мероприятиях. Также можно использовать современные технологии, например, приложения для изучения языка или онлайн-платформы для общения с зарубежными друзьями из дружественных стран.

2. Ограничение словарного запаса. Недостаточная подготовка учащегося к использованию разнообразных слов и выражений может привести к затруднениям в коммуникации. Решение – регулярное изучение новых слов и фраз посредством создания цифровой образовательно-развивающей среды, моделирующей культурное пространство страны изучаемого языка, а также использование методик контекстного обучения для закрепления новых лексических единиц. Для расширения словарного запаса полезно читать и слушать материалы на иностранном языке.
3. Грамматические ошибки в речи. Недостаточное владение грамматикой и правилами языка может быть препятствием для свободной и грамотной устной речи. Решение – регулярное осуществление систематизации языковых знаний на уроках иностранного языка и выполнение практических упражнений для закрепления правил, что приводит к пониманию учащимися грамматической системы языка; постоянное общение на иностранном языке с педагогом или другими учащимися с фокусировкой внимания на правильности употребления грамматических конструкций.
4. Неуверенность в себе, препятствующая свободному и грамотному общению на иностранном языке. Решение – создание позитивной атмосферы, поддержка со стороны педагога и одноклассников; постепенное увеличение сложности заданий, чтобы ученики могли видеть свой прогресс и тем самым повышали самооценку [7, с. 206].

Итак, актуальные проблемы в обучении устному иноязычному общению на разных ступенях школьного образования требуют постоянного внимания педагогов и методистов. Разработка эффективных подходов, методов и технологий обучения, обеспечивающих уверенное овладение школьниками устной речью на изучаемом языке, поможет им не только освоить речевые умения, необходимые для успешного прохождения школьной программы, но научиться эффективному межкультурному взаимодействию за счет использования иностранного языка в ситуациях реальной жизни.



Литература

1. Абушкин Б. М., Концевенко Я. Н., Козиков Д. Д. К вопросу о социальном развитии современных школьников // Системная психология и социология. – 2020. – № 1 (33). – С. 100–111.
2. Забусова Е. И., Лазарева А. Ю., Колодченко В. В. Развитие речевой деятельности // Символ науки. – 2018. – № 10. – С. 82–83.
3. Золотарева С. А., Межова М. В. Обучение говорению как виду речевой деятельности в контексте международного взаимодействия студентов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 48. – С. 207–212.
4. Дмитренко Т. А. Основы профессиональной деятельности учителя иностранного языка: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2019. – 160 с.
5. Дмитренко Т. А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 41–48.
6. Калачникова Р. С. Особенности обучения говорению на английском языке учеников 8–9-х классов // Державинский форум. – 2020. – Т. 4. – № 15. – С. 119–125.
7. Никитенко З. Н. Технология как инструмент реализации методической системы начального развивающего иноязычного образования: монография. – М.: Прометей, 2012. – 206 с.

Янь Лэй, аспирант кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.
E-mail: yanlei183791@gmail.com



Сведения об авторе

АКТУАЛЬНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ



Аннотация

Настоящая статья посвящена проблеме обучения иностранному языку студентов на ступени среднего профессионального образования. Автор подчеркивает необходимость оптимизации использования практики коммуникативного подхода, который появился еще в 1960-е годы XX века и получил активное развитие в методике обучения иностранным языкам в 1970–1980-х гг. как наиболее эффективный способ развития устной речи. На примере экспериментального обучения студентов юридической специальности показаны преимущества устной речевой подготовки.



Abstract

THE RELEVANCE OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING COLLEGE STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE OF FUTURE PROFESSION

The article is devoted to the problem of teaching a foreign language to students at the level of secondary vocational education. The author emphasizes the need to optimize the application of the communicative approach, which appeared in the 1960s of the twentieth century and was actively developed in the methodology of teaching foreign languages in the 1970s and 1980s as the most effective way to develop oral speech. On the example of experimental training of students of the legal specialty, the advantages of oral speech training are shown.



Ключевые слова

коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, обучение иностранному языку для специальных целей, устная речь, среднее профессиональное образование



Keywords

communicative approach, communicative competence, secondary vocational education, ESP, oral speech

В 1960 году популярный американский детский писатель Теодор Сьюз Гейзель (*Theodor Seuss Geisel*, 1904–1991), больше известный под псевдонимом Доктор Сьюз (*Dr. Seuss*), автор «Гринча, который украл Рождество» (*How the Grinch Stole Christmas*, 1957), «Кота в шляпе» (*The Cat in the Hat*, 1957), «Лоракса» (*Lorax*, 1971) и др., опубликовал книгу «Зеленые яйца и окорок» (*Green Eggs and Ham*, 1960). В рассказанной Сьюзом истории было всего 50 слов, что помогло писателю выиграть спор с издателем, который считал невозможным создать законченное произведение в таких жестких рамках. Очевидно, что если для написания художественного произведения достаточно всего 50 слов, то вполне вероятно, что и обучающийся, вооруженный стандартным набором

грамматических конструкций и минимальным словарным запасом, может попытаться найти общий язык с носителем иностранного языка. Однако существует опасность, что даже, используя активную жестикуляцию и мимику, говорящий с ограниченным вокабуляром не сможет достигнуть цели коммуникации.

Нередко даже студенты, хорошо знающие грамматические правила и не делающие ошибок в письменных упражнениях, сталкиваются с трудностями в процессе реального общения на иностранном языке. В таких случаях на помощь преподавателю и обучающимся может прийти коммуникативный подход, который уверенно заявил о себе еще в 1970–1980-х гг. как наиболее эффективный способ развития устной речи. В отечественной методике практически хрестоматийно коммуникативный подход в обучении иностранным языкам представлен целым рядом исследований, среди которых, в частности, можно особо выделить труды Е. И. Пассова [15; 16; 17], Е. Н. Солововой [21], А. Д. Климентенко [8], Г. В. Роговой [18; 19]. Многолетняя практика применения данного подхода не оставляет никаких сомнений в том, что он имеет объективный и глобальный характер.

При этом важным фактором коммуникативного обучения является наличие внутренней мотивации студентов, которая формируется на основе осознанной ценности приобретаемых знаний и их практической направленности по мере дальнейшего языкового совершенствования, что позволяет добиться значительных результатов в обучении [1; 3]. Современный процесс изучения иностранного языка характеризуется, прежде всего, тремя базовыми и наиболее значимыми аспектами: психологическим, лингвистическим и коммуникативным. Все три компонента функционируют как единое целое, обеспечивая данному процессу роль инструмента общей деятельности индивидов [6]. При условии успешной организации обучения наблюдается тесное взаимодействие этих трех аспектов.

В то же время внимание специалистов постоянно привлекает проблема *содержания* обучения иностранным языкам. Традиционно в лингводидактике в содержании обучения выделяют два аспекта: предметный и процессуальный. К предметному относят определенные знания [10], а также сферы и ситуации общения, темы, тексты, коммуникативные намерения, коммуникативные цели, страноведческий, лингвострановедческий, языковой материал, в то время как к процессуальному — навыки и умения, включающие компенсационные умения и общеучебные навыки, а также возможность их применения на практике [5, с. 124]. Кроме того, поскольку цифровое пространство в настоящее время остается самой доступной средой для коммуникации [7], использование информационных технологий, позволяющих по-новому организовать процесс обучения, в сочетании с применением коммуникативного подхода помогает формировать познавательные, личностные и регулятивные навыки, расширяя информационную среду для образовательной деятельности.

Поскольку обучение английскому языку в высшем учебном заведении имеет прежде всего практическую цель, преподавателю приходится постоянно иметь дело как с аспектами, присущими организации процесса обучения, так и с компонентами его содержания. Без овладения лингвистическим материалом, без соответствующего оформления речи и совершенствования фонетической, грамматической и семантической составляющих вряд ли можно представить формирование способности полноценной коммуникации.

В настоящее время преподаватели иностранных языков замечают, что у студентов нередко отсутствуют адекватные фонетические навыки, требующие

постоянной тренировки, что негативно сказывается на процессе восприятия речи на слух. В связи с этим нужно отметить роль учебных пособий, способствующих интонационному оформлению устной речи, а также устранению фонетических и фонематических ошибок, которые препятствуют продуцированию высказывания [22]. Организация совместной деятельности студентов в аудитории зависит от опыта преподавателя и «является необходимым условием реализации любых профессиональных задач», важнейшая из которых заключается в формировании *потребности* в общении у его подопечных и обеспечивается двусторонней коммуникацией преподавателя и студентов [23, с. 25].

Коммуникативная функция речи направлена на установление и поддержание связи и передачи информации между адресатом и адресантом. Как известно, под коммуникативной единицей понимается речевой акт, т.е. «целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного социо-речевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической ситуации»¹.

¹ <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/3508126>

Стоит подчеркнуть, что обучающиеся должны четко представлять себе, что при порождении речевого акта большое значение имеют статус участников коммуникации, их намерения, различные целеустановки, тема и место разговора, фактор возраста, готовность в случае необходимости изменить свое мнение и т.д. [9, с. 114]. Как справедливо заметил А. А. Леонтьев, «речевое действие включается в неречевую деятельность» [11, с. 50], которую исследователи называют коммуникативным поведением.

Очевидно, что осуществление коммуникативной функции невозможно без освоения лингвистического материала. Для практических целей все аспекты должны быть усвоены в равной степени и представлены при последовательном изучении предмета. Критикуемое некоторыми методистами и преподавателями заучивание наизусть фрагментов текста порой может оказать неоценимую услугу в деле создания фундамента лингвистической компетенции на начальном уровне развития речевых умений и навыков. Однако справедливо и опасение, что образцы устного дискурса представляют собой переработанные письменные тексты и в них отсутствует речевая специфика [2].

Если незнание лингвистического материала затрудняет общение на иностранном языке, то нередко наблюдаются случаи, когда обучающийся хорошо знает грамматические правила и обладает внушительным словарным запасом, но не способен к коммуникации. При подготовке студентов-юристов необходимо помочь им с выбором лингвистических средств, обеспечивающих работу с клиентами, и подсказать, насколько те уместны в определенной сфере профессионального общения. С этой целью необходимо научить их составлять особый глоссарий, требующий интервьюирования отечественных специалистов, хорошо владеющих данной тематикой, так как без знания профессиональной лексики на родном языке трудно ожидать положительных результатов при ее освоении на иностранном [4]. Определенную сложность представляет и профессионально-ориентированный контроль, позволяющий определить, насколько хорошо обучающиеся усвоили данную лексику. На самом деле, действия молодых специалистов определяются предметом и целью общения, их персональными интересами, а также родом деятельности вне аудитории. Представляется важным тот факт, что для профессиональной деятельности юристов международной специализации при отборе актуального содержания обучения необходимо думать как о формировании перцептивной базы для полноценной межкультурной профессиональной коммуникации, так и об устойчивом развитии

их профессиональной личности [1, с. 25]. Немаловажное значение имеет и постоянное поддержание соответствующего психологического фона, способного создать благоприятный эмоциональный настрой для успешного обучения. Следует отметить, что именно при использовании коммуникативного подхода на занятиях иностранным языком у студентов правового профиля одновременно формируется умение оценивания себя и своей деятельности. Задача преподавателя в данном случае — научить обучающихся выполнять коммуникативные задания по широко известной формуле Л. С. Выготского «Научись сам, когда поучишь другого», так как в совместной деятельности обучающимся легче воспринимать и обрабатывать новый материал, когда они идентифицируют себя не с пассивными исполнителями, а с активными участниками коммуникации.

При организации экспериментального обучения в Колледже права Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина со студентами-юристами, исходя из вышеприведенных теоретических предпосылок, мы использовали учебные задания коммуникативного характера в рамках изучаемой правовой тематики. Учебный процесс по введению и овладению студентами правовой лексикой включал три этапа: 1) констатирующий, 2) формирующий и 3) контрольный [12, с. 283].

На констатирующем этапе проверялось, насколько хорошо в процессе коммуникации обучающиеся знают и способны грамотно оперировать основным лексическо-грамматическим материалом по изучаемым темам. В качестве тренинга им предлагалось составить майнд-карты и ассоциогаммы, а также обменяться списками лексических единиц, которые им удалось найти самостоятельно или совместно со своим речевым партнером.

На следующем, формирующем этапе студентам предоставлялись более широкие возможности для коммуникации: помимо изучения обширного материала на правовую тематику в группах, было увеличено время говорения на каждого выступающего, для чего в качестве раздаточного материала использовались заранее составленные тексты, фрагменты которых можно было модифицировать посредством замены ряда словосочетаний на синонимичные, что позволило обучающимся обогатить свой словарный запас путем активизации пассивных, но необходимых для коммуникации лексических единиц. Также в процессе просмотра видеофрагментов студенты могли обмениваться мнениями о сюжете и проблематике увиденного и выразить свою точку зрения.

Другой вид заданий представлял собой сюжетную ситуацию с открытым финалом, которую обучающиеся должны были развить в процессе группового или парного обсуждения. Продуктивными оказались упражнения с использованием иллюстраций при составлении связного текста для работы в группах или парах. После выполнения заданий по составлению вокабулярных историй последовала работа в группах. Студентам была предложена проблемная ситуация, решение которой они должны были найти в процессе совместного обсуждения, мозгового штурма и анализа альтернативных решений.

На контрольном этапе данные задания позволяют и студентам, и преподавателю окончательно оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции. На этом этапе проводятся дебаты, ролевые игры, выполняются групповые проекты. Задания составлены и сгруппированы таким образом, чтобы работа была организована по принципу «от простого к сложному». Участниками исследования стали 45 студентов второго курса колледжа, изучающих английский язык с использованием коммуникативных заданий (*экспериментальная группа*),

и 32 студента того же курса, осваивающих данный предмет без элементов коммуникативных заданий (*контрольная группа*). Оценка уровня сформированности компетенции проводилась в двух группах с помощью тестовых материалов, подразделенных на четыре уровня сложности.

Оценка успеваемости студентов при изучении английского языка в двух группах показала следующие результаты: при анализе уровня сформированности коммуникативной компетенции при изучении английского языка отмечено, что в экспериментальной группе процент усвоения материала был выше (89%), чем в контрольной (71%), причем сохранился на более высоком уровне (48%) при выполнении тестов третьей и четвертой степени сложности по сравнению с контрольной группой (30%). Мы пришли к заключению, что уровень владения английским языком студентов после введения коммуникативных заданий был выше, чем в группе с традиционной формой обучения.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: коммуникативный подход значительным образом способствует успешному развитию навыков устного общения студентов-юристов, повышает мотивацию к изучению языка, что приводит к эффективности и результативности занятий.



Литература

1. **Алейникова Д. В.** Актуальные вопросы отбора содержания обучения юристов межкультурному профессиональному общению // Вестник МГЛУ. – 2020. – № 4 (837). – С. 19–28.
2. **Бубнова Г. И.** Устнопорождаемая речь: лингвометодический аспект // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 20–28.
3. **Васильева М. М.** Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 40–44.
4. **Викулина О. В.** Особенности иноязычной профессиональной коммуникации специалистов юридического профиля // Вестник ТвГУ. – 2011. – № 3. – С. 105–109.
5. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв., ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2004. – 336 с.
6. **Домбровская М. А.** Коммуникативный подход в процессе обучения иностранному языку: коммуникативные упражнения и их роль // Бизнес и дизайн ревю. – 2016. – № 3. – С. 14.
7. **Кашук С. М., Твердохлебова И. П.** Лингвострановедческие константы в меняющемся контексте современного иноязычного образования // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 9. – С. 2–4.
8. **Климентенко А. Д., Миролюбова Л. А.** Теоретические основы обучения иностранному языку в средней школе. – М.: «Педагогика», 1981. – 153 с.
9. **Князева Е. Г.** Лингвокогнитивные механизмы речевого акта // Вестник КГУ. – 2017. – № 2. – С. 114–115.
10. **Краевский В. В., Хуторской А. В.** Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2007. – 352 с.
11. **Леонтьев А. А.** Педагогическое общение. – М.: «Знание», 1979. – 48 с.
12. **Максимова И. Р.** Формирование иноязычной лексической компетентности будущих юристов посредством применения информационно-компьютерных технологий // Язык и культура. – 2023. – № 62. – С. 277–292.
13. **Никитенко З. М., Осиянова О. М.** О содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников // Иностр. языки в школе. – 1994. – № 5. – С. 4–10.
14. **Панкратова Е. А.** Формирование правовой картины мира у студентов юридических специальностей средствами иностранного языка (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Н. Новгород, 2004. – 209 с.

15. **Пассов Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: «Русский язык», 1989. – 276 с.
16. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: «Просвещение», 1991. – 223 с.
17. **Пассов Е. И.** Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования. – Мн.: «Лексис», 2003. – 184с.
18. **Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: «Просвещение», 1988. – 287 с.
19. **Рогова Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: «Просвещение», 1991. – 187 с.
20. **Сафонова В. В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: «Высшая школа»; «Амскорт интернэшнл», 1991. – 311 с.
21. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранного языка: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 4-е изд. – М.: «Просвещение», 2006. – 238 с.
22. **Твердохлебова И. П.** Phonetic smile: учебное пособие по практической фонетике для студентов факультета английской филологии. I курс / И. П. Твердохлебова, С. Ю. Хованова. – М.: МГПУ, 2009. – 252 с.
23. **Фрейдина Е. М.** Фонетические средства в «борьбе за контакт» в педагогическом общении на английском языке // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 8. – С. 25–30.



**Сведения
об авторе**

Сергеева Ольга Александровна, преподаватель кафедры английского языка
Колледжа права МГЮА им. О. Е. Кутафина.
E-mail: allusia1717@gmail.com



Развитие иноязычной коммуникативной компетенции и социокультурное обогащение мировидения школьников на основе учебных плакатов серии «Единство в различии»



Культуроведческие плакаты серии «Единство в различии»:

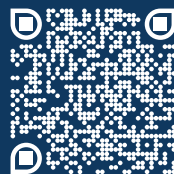
- ресурс учебно-познавательного и исследовательского проектирования
- средство обогащения социокультурной компетенции учащихся и способ формирования проектной культуры школьника
- ключ к пониманию многогранного сотрудничества между Россией и другими странами через призму прошлого и настоящего в сравнительной перспективе
- технология развития критического мышления в практике обучения иностранным языкам в школе и вузе

Для старшеклассников и студентов колледжей и вузов гуманитарной, технической, экономической направленности



Приобрести плакаты и методические пособия с примерами языковых, творческих и проектных заданий:

- магазин иностранной литературы RELOD (Москва, Последний пер., д. 26)
- интернет-магазин shop.relod.ru
- маркетплейсы Wildberries, Ozon (brands/reloд)





ПОДГОТОВКА К УСПЕШНОЙ СДАЧЕ ГИА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Серия сборников тренировочных тестов SELT® для подготовки к экзаменам С электронным приложением



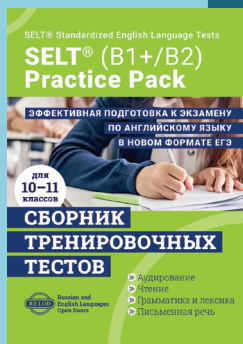
**Скоро
A1-/A1**



**Новинка
A1+/A2**



**От ОГЭ к ЕГЭ
B1-/B1**



**Формат экзамена
B1+/B2**

- Разработаны для поэтапной подготовки учащихся 4–11 классов к экзаменам по английскому языку.
- Каждый сборник содержит 6 вариантов тренировочных тестов с ключами.
- Каждый тест включает разделы «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письменная речь».
- Аудиозаписи носителей английского языка доступны по ссылкам и/или QR-кодам, данным в начале раздела «Аудирование» каждого теста.
- Электронное приложение к изданию доступно на образовательной платформе oxbridgeschool.ru по ссылкам и/или QR-кодам внутри сборника и включает также ресурсы для учителя (методические рекомендации, критерии оценивания, скрипты).



Узнать подробнее
и приобрести

shop.relod.ru

Варианты тестирования eSELT® в онлайн-формате и информация о проведении независимого мониторинга качества обученности в сертифицированных Центрах тестирования — на сайте selt.relod.ru