

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
Минский государственный лингвистический университет

# **СОХРАНЯЕМ ТРАДИЦИИ, СМОТРИМ В БУДУЩЕЕ**

Материалы Международного  
дискуссионного студенческого форума  
Минск, 17–18 декабря 2015 г.

Сетевое электронное учебное издание

Минск МГЛУ  
2018

Рекомендованы Редакционным советом МГЛУ. Протокол № 1/46 от 19 января 2017 г.

Рецензенты: *О. В. Луцинская*, кандидат педагогических наук, доцент (БГУ); *Н. В. Демченко*, кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)

Редакционная коллегия: *О. А. Соловьева* (*ответственный редактор*), *Т. П. Леонтьева*, *И. М. Андреасян*

**Сохраняем** традиции, смотрим в будущее:

С68 материалы Междунар. дискуссионного студ. форума, Минск, 17–18 дек. 2015 г. / редкол. : *О. А. Соловьева* [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2018. – 0,644 Мб.

ISBN 978-985-460-861-7.

В представленных материалах Международного дискуссионного студенческого форума освещаются актуальные вопросы методики обучения иностранным языкам. Рассматриваются различные аспекты применения современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе по иностранным языкам; исследуются пути и способы организации самостоятельной работы учащихся в целях развития их автономии; анализируются возможности использования культуроведческого подхода в обучении иноязычной грамматике; выявляется потенциал имитационно-игрового моделирования для взаимосвязанного развития видов иноязычной речевой деятельности.

Адресуется студентам, магистрантам, преподавателям иностранных языков.

## АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

В настоящее время целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции для последующего общения с носителями этого языка. Важной задачей учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка с использованием различных приемов работы. Здесь большое значение имеют аутентичные материалы, в том числе художественные фильмы.

Использование видеофильма способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего внимания и памяти. Во время просмотра в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Для того чтобы понять содержание фильма, обучающимся необходимо приложить определенные усилия. Так, непроизвольное внимание переходит в произвольное, его интенсивность оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала (О. И. Барменкова, 1999).

Аутентичный фильм является эффективным средством для развития устной речи учащихся, он способствует развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых и совершенствованию навыков говорения благодаря зрительной опоре, позволяющей точнее понять смысл звучащего, а также быстрому овладению умениями устной речи. Живая аутентичная речь носителей языка позволяет поставить правильное произношение; динамичность и эмоциональность введения материала способствуют запоминанию информации, увеличивая вероятность воспроизведения ее содержания в будущем. Под влиянием фильма речь учащихся становится более свободной и выразительной.

Художественный фильм придает ярчайшую эмоциональную окраску процессу изучения английского языка. В фильмах звучит настоящая разговорная речь, а не стандартные заученные фразы, как в специальных видеоуроках по обучению английскому языку.

При работе с видеофильмом в методике обучения иностранному языку принято выделять три основных этапа: *преддемонстрационный* (направленный на снятие возможных трудностей понимания), *демонстрационный* (обеспечивающий дальнейшее развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции учащихся) и *последдемонстрационный* (предполагающий осуществление контроля понимания содержания фильма). Особая роль отводится последдемонстрационному этапу, т.к. именно он максимально способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся.

Целью последемонстрационного этапа является использование исходного текста в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи (Соловова, 2008). Здесь проверяется эффективность использования в процессе просмотра фильма предложенных на преддемонстрационном этапе ориентиров восприятия фильма обучающимися, осуществляется контроль понимания языковых и речевых средств.

На данном этапе особое внимание следует уделять различным видам пересказа (сжатого, избирательного, дифференцированного, пословного, коммуникативно-ориентированного). Целесообразно также использовать вопросно-ответную работу, драматизацию, ролевое воспроизведение текста (особенно диалогов), последующее озвучивание фильма, воспроизведение и реализацию показанных в фильме ситуаций общения, их расширение, дополнение, перенос на ситуации обыденной жизни обучаемых (Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, 2004).

Также можно использовать *проектную работу*, связанную с подготовкой аналогичных видеосюжетов самостоятельно (проведение видеозаписи по городу или школе, посещение студенческого концерта, рассказ о своей семье и т.д.); *ролевые игры*, в основу которых положен сюжет или ситуации видеofilm (Е. Н. Соловова, 2008).

Варианты заданий для развития монологической и диалогической речи учащихся на данном этапе включают:

- различные вопросы по содержанию фильма (с вариантами ответов или без них). Например: О чем шла речь в фильме? Кратко расскажите о нем;
- вопросы, с помощью которых учащиеся выражают свое мнение и отношение к фильму: Какой эпизод произвел на вас наиболее сильное впечатление? Почему? В чем заключается, на ваш взгляд, идея фильма? К какому герою вы бы себя отнесли? Почему? Расскажите о событии в фильме, которое произвело на вас наиболее сильное впечатление; Как бы вы оценили этот фильм? Был ли он интересным, забавным, грустным?
- задания на пересказ содержания фильма. Например, составить перечень событий фильма и рассказать о них по плану;
- задания, направленные на продолжение фильма, изменение различных ситуаций и сюжета фильма. Например: Как бы вы могли помочь герою фильма? Как можно было бы предотвратить сложившуюся ситуацию? Какое продолжение могла бы иметь эта история?
- просмотр эпизода без звука, во время которого учащиеся восстанавливают реплики диалога героев по ролям, тем самым озвучивая фильм;
- просмотр эпизода фильма без видеоряда, во время которого учащиеся заполняют пропуски в репликах диалога, а также угадывают, к кому они относятся и при каких обстоятельствах они были сделаны;
- составление диалогов: например, диалог между героями фильма в предлагаемых условиях и ситуациях (парная или групповая работа); разыгрывание этих диалогов по ролям у доски;
- задания на установление последовательности событий фильма, расположение предложенных реплик диалога в смысловом порядке;

- дискуссия по проблематике фильма между учащимися (группа-группа); описание места действия, характеристика персонажей фильма; анализ происходящего на экране; обсуждение поступков героев фильма.

Предлагаемые упражнения для работы с аутентичным фильмом позволят учителю не только создать коммуникативные ситуации, приближенные к условиям реального общения, но и будут способствовать знакомству учащихся с принятыми нормами речевого взаимодействия и особенностями коммуникативного поведения носителей изучаемого языка (И. Б. Смирнов, 2006).

Рассмотрев аутентичный художественный фильм как средство обучения, а также технологию его использования, можно заключить, что использование аутентичного художественного фильма на уроке иностранного языка обеспечивает эффективное развитие устной речи учащихся и делает урок более информативным и интересным.

**П. А. Балышев** (*Минский государственный лингвистический университет*)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НАД РАЗВИТИЕМ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ

В последние годы в учреждениях общего среднего образования (УОСО) в целях активизации самостоятельной работы обучающихся по иностранному языку, в том числе по овладению чтением, широко используются интернет-ресурсы.

Одной из функций СР является развитие учебных умений учащихся. В современной методике преподавания иностранных языков различают два вида учебных умений: общие и специальные. Общие умения необходимы учащимся почти по всем предметам, специальные умения связаны со спецификой познавательной деятельности при изучении конкретной дисциплины.

К общим учебным умениям относятся:

*Учебно-деятельностные*: умение принимать учебную цель и намечать задачи деятельности; умение анализировать условия учебной задачи; умение определять последовательность учебных действий, планировать этапы осуществления деятельности и др.

*Учебно-организационные*: умение создавать благоприятные условия для осуществления определенной деятельности; умение работать в паре/группе и др.

*Учебно-интеллектуальные*: умение осуществлять наблюдение; умение применять логические приемы мышления (анализ, синтез и др.) и др.

*Учебно-информационные*: умение работать с учебником, учебными пособиями; умение работать с дополнительными источниками информации и др.

*Учебно-коммуникативные*: умение вести диалог; умение слушать и слышать и др.

Специальные умения в данном случае связаны с овладением видами иноязычной речевой деятельности. Например, в отношении чтения такие умения включают полное и точное понимание содержания текста, раскрытие причинно-следственных связей, выявление имплицитной информации и др. Относительно аудирования – это умения определять наиболее информативные части сообщения, членить аудиотекст на смысловые части, удерживать в памяти фактический материал аудиотекста и др.

Как общие, так и специальные умения могут эффективно развиваться у учащихся в процессе работы с интернет-ресурсами. Дидактические свойства и функции интернет-ресурсов дают возможность:

- 1) управлять СР учащихся на основе заданий полутворческого, творческого и репродуктивного уровней;
- 2) выстраивать учащимся индивидуальную образовательную траекторию, т.е. выбор ими персонального пути достижения поставленной учебной задачи, соответствующего их способностям и интересам;
- 3) осуществлять дифференцированный подход к разработке заданий для учащихся с разными индивидуально-психологическими особенностями (аудиалы, кинестетики, визуалы);
- 4) формировать поликультурную личность учащихся с учетом многоязычия информационных интернет-ресурсов;
- 5) изучать тему с разным уровнем полноты и глубины за счет многоуровневости материалов Интернета и др.

Дидактические возможности применения интернет-ресурсов для развития специальных умений реализуются в отношении всех видов речевой деятельности, однако в данном случае мы ограничимся рецептивными: чтением, восприятием и пониманием речи на слух. Прежде всего, интернет-ресурсы позволяют развивать у учащихся стратегии работы с текстом, способность гибко использовать эти стратегии в процессе ознакомительного, поискового и изучающего чтения. В отношении аудирования, интернет-ресурсы помогают самостоятельно преодолевать фонетические, лексические и грамматические трудности восприятия и понимания иноязычной речи на слух, овладевать умением понимать речь разных дикторов и др.

Рассмотрим подробнее возможности интернет-ресурсов применительно к чтению и аудированию. Для *поискового* чтения необходимы умения:

- 1) определять тип/структурно-композиционные особенности текста;
- 2) находить нужные факты, аргументы, примеры;
- 3) проводить беглый анализ предложений/абзацев;
- 4) прогнозировать содержание целого текста и др.

Так, например, ранее указанное нами дидактическое свойство интернет-ресурсов – многоязычие и поликультурность – позволяет предоставлять учащимся множество текстов разных типов с разными структурно-композиционными особенностями. Их анализ самими обучающимися впоследствии поможет сформировать и развить умение определять тип и особенности текста. Умение находить нужные факты, аргументы, примеры может быть

развито за счет мультимедийности интернет-ресурсов, например, с помощью инструментов выделения текста. В развитии у учащихся умений проводить беглый анализ предложений или абзацев и прогнозировать содержание целого текста большую роль играет многоуровневость интернет-ресурсов. Наличие некоторого количества разных текстов по одной теме/проблеме позволит учащимся лучше анализировать предложения и прогнозировать содержание даже по отрывкам текстов.

*Ознакомительное* чтение предполагает умения:

- 1) прогнозировать содержание по заголовку/вступлению, зрительной наглядности;
- 2) отделять главную информацию от второстепенной;
- 3) определять главную мысль;
- 4) использовать сноски как опоры для понимания;
- 5) устанавливать логическую/хронологическую связь фактов и событий;
- 6) делать выводы из прочитанного;
- 7) оценивать новизну, важность, достоверность изложенных в тексте фактов и др.

Из данных умений для нас наиболее интересны умения прогнозировать содержание текста по зрительной наглядности, т.к. большинство интернет-ресурсов содержат тот или иной вид изобразительной наглядности, сопровождающей текст. Умение использовать сноски как опоры для понимания будет развиваться за счет все той же мультимедийности Интернета поскольку в роли таких сносоч зачастую выступают гиперссылки. В развитии умения оценивать новизну и достоверность прочитанного использование Интернета дает возможность опираться на информацию из поисковых систем, баз данных и др.

*Изучающее* чтение предусматривает умения:

- 1) полно и точно понимать содержание текста;
- 2) раскрывать причинно-следственные связи;
- 3) составлять план, обобщать информацию в схеме, таблице;
- 4) выявлять имплицитную информацию и др.

Интернет может значительно упростить развитие вышеперечисленных умений. Так, например, на различных интернет-ресурсах могут быть найдены тематические сайты с текстами для чтения, а после них – готовые таблицы и схемы для заполнения, которые, с одной стороны, развивают умение структурировать информацию, а с другой – помогают учителю определить полноту и точность понимания текста учащимися. Развитию умения выявления причинно-следственных связей могут способствовать интернет-ресурсы с послетекстовыми заданиями, такими как ответы на вопросы, задания на соединение названий с абзацами, тест и т.д. Преимущество Интернета в данном случае состоит в том, что учащиеся выполняют задания индивидуально, в привычном и удобном для них темпе, что является примером реализации принципа индивидуализации обучения.

Рассмотрим умения СР в процессе овладения аудированием и возможности использования интернет-ресурсов для их развития. Умения, лежащие в основе аудирования, включают:

- 1) прогнозирование содержания сообщения по ключевым словам, рисункам и т.д.;
- 2) определение наиболее информативных частей сообщения;
- 3) членение аудиотекста на смысловые части и определение основной мысли в каждой из них;
- 4) адаптация к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления информации и др.

Ресурсы сети имеют неоспоримое преимущество в виде возможности найти множество аутентичных записей, с которыми учащиеся могут работать в привычном для них темпе. Это, в свою очередь, способствует развитию умения приспосабливаться к особенностям говорящего и к различной скорости предъявления сообщения. Аутентичные аудиозаписи можно найти на таких площадках, как: [podomatic.com](http://podomatic.com), [betteratenglish.com](http://betteratenglish.com), [esl-lab.com](http://esl-lab.com), [learnenglish.britishcouncil.org](http://learnenglish.britishcouncil.org) и др. Интернет-ресурсы также значительно упрощают развитие умения совмещать мнемическую и логико-смысловую деятельность посредством фиксации опорных слов, составления плана, тезисов и т.д. Также имеется возможность работать в индивидуальном темпе на персональном компьютере и подключать скрипт к аудиофайлу, что может служить в качестве опоры для учащихся с низким уровнем владения умениями аудирования.

Таким образом, в настоящее время следует более широко использовать потенциал интернет-ресурсов для развития у учащихся умений самостоятельной работы.

**О. А. Беленко** (*Минский государственный лингвистический университет*)

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ПОДКАСТОВ

Использование учебных интернет-платформ с присущими им характеристиками и возможностями повышает уровень эффективности образовательного процесса и способствует достижению поставленных учебных целей. Подкастинг как нельзя лучше помогает учащимся осознать цель использования того или иного грамматического явления, дает возможность учителю предъявлять разнообразные коммуникативные задачи и создавать проблемные ситуации, используя инновационную образовательную среду для совершенствования речевых грамматических навыков. Следует также отметить, что функциональные характеристики Веб 2.0 технологий позволяют в полной мере учитывать особенности совершенствования речевых грамматических навыков у учащихся старших классов.

Согласно учебной программе одной из задач обучения иноязычной грамматике на третьей ступени общего среднего образования является совершенствование грамматических навыков у учащихся в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. В силу объемности грамматического материала и методических трудностей совершенствования речевых грамматических навыков необходимо решить вопрос об организации грамматического материала в контексте коммуникативного подхода.

В научной литературе выделяется несколько способов методической организации грамматического материала: 1) изолированный; 2) оппозиционный; 3) функциональный; 4) лексический; 5) концентрический и др. (Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, О. А. Соловьёва и др.). При использовании *изолированного способа* организации грамматического материала грамматическое явление изучается вне его парадигматических и синтаксических связей. *Оппозиционный способ* организации грамматического материала предполагает противопоставление обучающимися двух грамматических явлений, которые имеют принципиальные функциональные или содержательные отличия между собой, но могут совпадать в одном значении. *Функциональный способ* организации грамматического материала основывается на принципе функциональности, а значит исходит из деления речевых единиц на воспроизводимые и производимые (Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева). Согласно *лексическому способу* организации грамматического материала учащиеся усваивают грамматические явления как лексические, а не грамматические единицы. *Концентрический способ* организации материала характерен для коммуникативных и интенсивных методов обучения. Он предполагает распределение грамматического материала по относительно замкнутым циклам, так называемым *концентрам*. Выбор и группировка материала в каждом центре осуществляются таким образом, чтобы учащиеся уже после первого цикла могли участвовать в речевом общении; читать и понимать некоторые тексты, воспринимать на слух звучащую речь в границах изученного грамматического материала. В каждом последующем центре предусматривается расширение материала на базе изученного, овладение новыми грамматическими явлениями в рамках основных сфер общения (Г. А. Китайгородская, Е. И. Пассов).

На наш взгляд, в целях совершенствования речевых грамматических навыков с помощью подкастов следует выбрать концентрический способ организации грамматического материала. Исходя из этого, мы предлагаем выделить два блока его организации: рецептивный и продуктивный. Каждый блок включает: концентры, единицей обучения в которых являются аудио- или видеоподкасты; перечень целей и задач каждого центра для совершенствования тех или иных свойств речевых грамматических навыков (целостности функции, значения и формы, автоматизированности, устойчивости и гибкости).

**Рецептивный блок** предполагает когнитивную обработку содержания подкастов учащимися с целью совершенствования устойчивости навыка, целостности функции, значения и формы грамматического явления. Блок

состоит из двух концентров: первый концентр включает в себя аудиоподкаст, иллюстрирующий ситуацию общения; второй построен вокруг скринкаста, который позволяет продемонстрировать учащимся использование изученного грамматического явления в контексте. В данном блоке перед прослушиванием подкастов учитель снимает лексические трудности, а задачей учащихся является анализ содержания подкаста и случаев употребления грамматического явления в контексте.

**Продуктивный блок** предполагает запись учащимися своего иноязычного высказывания при помощи подкаст-площадок с целью совершенствования автоматизированности, целостности, устойчивости, гибкости речевого грамматического навыка. Данный блок состоит из трех концентров, которые включают: 1) подкаст для трансформации грамматических явлений в новых ситуациях; 2) подкаст для комбинирования грамматических явлений в новых речевых ситуациях и 3) подкаст для синтеза грамматических явлений в устном иноязычном высказывании. Работа с подкастами продуктивного блока предваряется ознакомлением учащихся с технологией создания подкастов. Основной задачей в данном блоке является совершенствование грамматических навыков в устной иноязычной речи.

При выборе подкастов для совершенствования речевых грамматических навыков мы предлагаем опираться на следующие *критерии отбора подкастов*: тематика аудиотекстов; актуальность информации, содержащейся в них; форма организации взаимодействия учащихся с подкастом или друг с другом; системное и последовательное представление грамматического материала в подкасте; форма подачи аудиовизуальной информации; трудности восприятия иноязычной речи на слух. *Тематика* подкастов, выбираемых для обучения иноязычной грамматике, должна соотноситься с предметно-тематическим содержанием общения в определенном классе. *Актуальность* информации в подкасте позволяет поддерживать высокий интерес учащихся к иностранному языку и культуре страны изучаемого языка, так как использование актуальных тем и новостных сообщений помогает создать благоприятную атмосферу учения. При отборе подкастов принимается во внимание *форма организации взаимодействия учащихся*. Учитель выбирает, будет ли подкаст представлен в виде микродиалога, развернутого диалога, микромонолога или развернутых высказываний всех функциональных типов в зависимости от целевой направленности уроков (Е. И. Пассов, Н. Е. Кузов-лева). Далее идет выбор формы взаимодействия учащихся: парное, групповое или индивидуальное взаимодействие с подкастом. Следующим критерием является *системное и последовательное представление* грамматического материала, которое обусловлено стадиями становления грамматического навыка (Е. И. Пассов). Отбираемые подкасты должны содержать изученное грамматическое явление и иллюстрировать ситуации общения, в которых они используются, или предоставлять учащимся возможность для трансформации, комбинирования и синтеза речевых грамматических явлений в новых речевых ситуациях, что позволит совершенствовать свойства речевого грамматического навыка. *Форма подачи аудиовизуальной информации* определяется наличием трех видов подкастов

(аудио-, видео- и скринкасты). Учитель имеет возможность выбрать аудио-, видеофайл или скринкаст с учетом необходимой длительности записи и уровня владения учащимися грамматическим материалом. На отбор учебного подкаста влияют и *трудности восприятия* иноязычной речи, с которыми могут столкнуться учащиеся в процессе прослушивания или просмотра записи. Организуя работу с подкастами, учитель должен убедиться в том, что темп речи и тембр голоса, записанные в выбранном подкасте, а также длительность записи соотносятся с возрастными особенностями восприятия речи у учащихся.

Проведенный методический анализ особенностей обучения учащихся иноязычной грамматике и дидактических возможностей подкастов позволяет нам сделать вывод о том, что при совершенствовании речевых грамматических навыков с использованием технологии подкастов организация грамматического материала должна осуществляться концентрическим способом, с учетом фиксированных критериев отбора самих подкастов.

**Л. В. Боровик** (*Гродненский государственный университет им. Янки Купалы*)

#### ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ И ПИСЬМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ИМИТАЦИОННО-ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Реализация на практике коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам предполагает использование таких технологий, которые обеспечили бы моделирование процессов общения в учебной аудитории, что в свою очередь позволило бы комплексно развивать умения обучающихся во всех видах речевой деятельности на изучаемом языке. Одной из таких технологий представляется, на наш взгляд, имитационно-игровое моделирование, обеспечивающее благоприятные условия для взаимосвязанного развития иноязычных речевых умений в говорении и письменной речи.

Известно, что между всеми видами речевой деятельности существует неразрывная связь: с одной стороны, говорение и письмо связаны как продуктивные виды деятельности, аудирование и чтение – как рецептивные; с другой стороны, говорение и аудирование связаны как виды устной формы общения, а письмо и чтение – как виды письменной формы общения. Этим со всей очевидностью доказывается важность процесса общения через взаимосвязанное овладение всеми видами речевой деятельности.

Упражнения в письменной речи помогают в развитии устной. Разница между устным и письменным высказываниями сводится к тому, что в первом случае процесс формирования завершается звуковым оформлением и требует высокой степени автоматизации. При письме это только первый этап, и в процессе написания возможны изменения, дополнения и раздумья пишущего. Таким образом, письменная речь выступает в качестве важного средства, содействующего развитию устной речи (Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий и др., 1982).

В современной методической литературе различают письмо и письменную речь. Подобное разграничение обусловлено особенностями механизма письма, который складывается из двух звеньев: составления слов из букв и компоновки письменных сообщений из слов и словосочетаний. В основе осуществления первого звена лежит владение графикой и орфографией, причем оно должно быть доведено до уровня навыка; а для реализации второго характерно выражение мыслей с помощью определенного графического кода, т.е. необходимо речевое умение. Е. И. Пассов считает, что существует лишь одна деятельность по передаче мыслей в письменной форме – письмо. При этом он выделяет письмо-фиксацию, письмо-трансформацию и письмо-репродукцию (Е. И. Пассов, 2015).

Поэтапное создание письменного речевого продукта включает три стадии: подготовку, реализацию и рефлексию, постепенное продвижение по которым ведет обучающихся к написанию собственных письменно-речевых произведений.

*На стадии подготовки* предполагается осознание обучающимися того, что нужно написать. Речь идет об определении темы и предмета рассказа, выявлении цели и предполагаемого адресата. Для этого используются такие приемы, как мозговая атака, сбор ассоциаций, составление схем, постановка вопросов.

*На стадии реализации* предполагается подготовка обучающимися письменно-речевого продукта. Целесообразным видится выделение четырех последовательных компонентов в структуре учебной деятельности по написанию готового текста: написание черновика, редактирование и коррекция, вычитывание и подготовка к изданию. В ходе написания черновика и последующего его пересмотра и корректировки написанного может происходить уточнение и окончательное определение темы рассказа. В целях подготовки текста к изданию учащимся необходимо удостовериться в том, что в тексте выдержана логическая последовательность изложения, имеется связь между абзацами, исключены орфографические, грамматические и стилистические ошибки.

*На стадии рефлексии* происходит анализ готового речевого продукта, само- и взаимооценка по результатам изучения подготовленных письменных работ в группе.

Анализ процессуально-описательного аспекта *технологии имитационно-игрового моделирования* позволяет выявить некоторую схожесть структуры и содержания учебной деятельности обучающихся по подготовке и поведению ролевой игры со структурой и содержанием учебной деятельности по подготовке письменно-речевого продукта. Эта общность дает основание полагать, что обучение диалогической речи и письму на изучаемом иностранном языке может осуществляться комплексно при подготовке и проведении обучающимися ролевой игры.

Создание письменного речевого продукта может при этом осуществляться постепенно, с позиций процессуального подхода, на всех трех этапах ролевой игры: подготовительном, игровом и послеигровом. Так, например,

на *подготовительном этапе* при постановке целей и задач ролевой игры, определении темы, выборе вида ролевой игры и речевой ситуации учащиеся работают над текстом сценария игры, ее общим описанием, разрабатывают и оформляют ролевые задания. Обучающимся может также быть предложено разработать листы самооценки, которые нужно будет заполнить на заключительном этапе при подведении итогов ролевой игры.

Непосредственно при проведении ролевой игры на *игровом этапе* можно использовать письмо-фиксацию. Учащиеся могут фиксировать происходящее в качестве фотографа, чтобы по окончании ролевой игры описать ее развитие. Можно спланировать ролевую игру таким образом, чтобы письмо являлось неотъемлемой частью ее процесса. Это может быть, например, интервью, в ходе которого фиксируются ответы на вопросы, или телепередача «Жить здорово», где зрителям нужно записать советы о здоровом образе жизни.

На *послеигровом этапе* в ходе рефлексии учащиеся могут обобщить результаты игры и провести самооценку речевого и неречевого поведения. При этом можно предложить им заполнить листы само- и взаимооценки.

Более детальное изучение технологии имитационно-игрового моделирования позволит выявить потенциал данной технологии в комплексном развитии речевых умений не только в устной продуктивной речи и письме, но также и в других видах иноязычной речевой деятельности, что, в свою очередь, может быть предметом отдельного исследования.

**Е. А. Воробьева, С. М. Шуварина** (*Белорусский государственный университет*)

#### «PEER-TO-PEER EDUCATION» КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время практически каждое объявление о приеме на работу содержит требования к определенному уровню владения иностранным языком (ИЯ). Соответственно, возрастает потребность в подготовке специалистов со знанием иностранного языка в процессе получения высшего образования. По мнению российского ученого, доктора педагогических наук А. К. Крупченко, «качество языкового университетского образования становится не только критерием личного успеха специалиста/исследователя, но и фактором опосредованного влияния на экономическое развитие государства и благосостояние общества в целом» (А. К. Крупченко, 2015).

В связи с резко возросшей потребностью во владении ИЯ студентами различных специальностей, Студенческий совет по качеству образования БГУ провел опрос на тему: «Проблемы изучения английского языка студентами неязыковых специальностей». В опросе приняли участие 403 человека. Согласно полученным результатам:

– 73 % респондентов заканчивают изучение английского языка на первых трех курсах;

- 70 % считают, что для изучения английского языка отводится недостаточно времени;
- 33 % отмечают, что в процессе обучения преобладает теория, 39 % – практика; 80 % опрошенных считают, что соотношение между теорией и практикой стоит изменить (11 % требуют увеличения теории, 69 % – практики);
- 73 % респондентов хотели бы посещать курсы английского языка;
- 86 % опрошенных хотели бы иметь возможность сдать в университете экзамены международного стандарта по английскому языку (CAE, TOEFL, FCE, IELTS);
- 91 % студентов уверены, что знание английского языка понадобится им в дальнейшей деятельности.

Обучение ИЯ в неязыковом учреждении высшего образования может быть успешным и эффективным только в том случае, если в образовательном процессе последовательно осуществляется так называемый профессионально ориентированный отбор учебного материала, учитывается будущая профессия студентов (А. К. Крупченко, 2015). По мнению респондентов, следует обращать внимание на:

- коммуникативную направленность материалов;
- активизацию речемыслительной деятельности обучающихся;
- коллективное взаимодействие;
- личностноориентированный подход;
- опору на межпредметные связи.

В современном мире традиционная модель обучения, где происходит диалог между преподавателем и обучающимся, зачастую не способна предоставить последнему необходимую ученику нагрузку. Популярными в настоящее время стали такие понятия, как *самостоятельная работа*, *автономное учение*, *учебная автономия*, которые в той или иной степени предполагают перенос ответственности за качество усвоения знаний с преподавателя на самого обучающегося. Самостоятельная работа выполняется учащимся без непосредственного контакта с преподавателем. Такой тип работы является неотъемлемым звеном процесса обучения.

Одним из видов самостоятельной работы выступает популярный метод «равный-равному» (peer-to-peer education). Источником знаний для студента здесь служит не профессиональный преподаватель или УМК, а такой же обучающийся, уже обучившийся предмету. Такой тип организации учебной деятельности служит дополнением к традиционной организации учебного процесса (D. Boud, 2016).

Преимущества данного типа самостоятельной работы заключаются в следующем:

- устраняется барьер между преподавателем и студентом, делает обучение неформальным;
- помогает обучающемуся и преподавателю лучше понимать потребности и мотивацию друг друга;

- дает возможность ученику задавать личные вопросы и выяснять тонкие подробности, а значит, глубоко интегрировать знания или навыки.
- позволяет передавать личный опыт, не формализованный в виде курса обучения, а «от себя»;
- мотивация обучающего может передаваться студенту, энтузиазм, с которым обучающий делится опытом, делает процесс эмоциональным и запоминающимся.

Студенческий совет по качеству образования факультета социокультурных коммуникаций БГУ разработал проект под названием “English. Student’s help”, цель которого – обеспечить обучение английскому языку по методу «peer-to-peer education». Студенты-лингвисты проводят занятия для студентов неязыковых специальностей. В занятиях принимают участие студенты различных специальностей и направлений. Существует разделение по группам для обучающихся с разным уровнем владения языком (начальный, средний и продвинутый). На каждом занятии рассматривается определенная грамматическая и лексическая тема. Учебными материалами служат англоязычные пособия, которые предлагают «студенты-преподаватели», однако «студенты-обучающиеся» также могут брать с собой на занятия материал, который бы они хотели изучить. Основная часть работы проводится в формате дискуссий, а также просмотра видео и прослушивания музыки, что позволяет развивать коммуникативные умения обучающихся. Видео- и аудиоматериал соответствует уровню языковой подготовки студентов. Такие формы работы позволяют студентам в неформальной обстановке усвоить новый материал; разобраться с тем, что не получилось, осталось непонятным на занятиях, было пропущено.

Совмещение различных форм и способов обучения, таких как самостоятельная работа, обучение «равный – равному» и изучение языка непосредственно в процессе получения высшего образования в университете является наиболее оптимальным способом овладеть иностранным языком.

**Д. А. Гапоненко** (*Минский государственный лингвистический университет*)

## КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА

Комплекс упражнений для обучения грамматике немецкого языка разработан на основе культуроведческого подхода, что предполагает учет:

а) взаимосвязи культуры, мышления и языка, поскольку любое грамматическое явление является культурно обусловленным и основано на различии в когнитивных структурах представителей разных народов и разных культурных картинах мира;

б) особенностей национального менталитета, которые отражаются в языке и, в отношении немецкой культуры, включают фиксированный порядок слов в предложении, избегание прямого давления на собеседника, экономность и др., что позволяет осуществлять адекватный выбор и оформление грамматической структуры в изучаемом языке.

При создании комплекса упражнений были реализованы следующие принципы культуроведческого подхода: дидактическая культуросообразность, диалог культур, опора на родную лингвокультуру, контрастивно-сопоставительное изучение языковых и речевых средств, коммуникативная направленность. Комплекс был разработан на материале грамматического явления «Сослагательное наклонение». В качестве вспомогательных средств осуществления избранного подхода в созданном комплексе упражнений на каждом этапе обучения использовались культуроведческие комментарии и графические организаторы.

Целью комплекса упражнений является формирование и совершенствование у учащихся речевых грамматических навыков с учетом стадий каждого из этапов.

На этапе **ф о р м и р о в а н и я** грамматических навыков выделяют пять стадий: восприятие грамматического явления, имитация, подстановка, трансформация, репродукция (Е. И. Пассов). Мы выделяем также стадию дифференциации, которая учитывает требования культуроведческого подхода к обучению грамматике. На стадии *восприятия грамматического явления* важно вызвать у обучающихся потребность его последующего употребления в речи. Для этого, на наш взгляд, целесообразно учитывать особенности менталитета носителей родного и изучаемого языков, которые отражают взаимосвязь понятий «культура – мышление – язык». В этой связи мы делали акцент на различиях в культурах носителей немецкого и русского языков в отношении восприятия грамматического явления. Учащимся предлагалось решить коммуникативную задачу, например, «Как заказать обед в ресторане?», таким образом, как это сделали бы представители а) родной и б) немецкоязычной лингвокультуры. Это позволяло выявить особенности употребления сослагательного наклонения в немецком и русском языках, различия в формулировании мысли. На этой стадии использовались опережающий страноведческий комментарий и графические организаторы в виде таблицы, концептуальной карты и диаграммы Венна. Применение графических организаторов позволяет не только системно представить значение, функцию и форму грамматического явления, но и активизировать речемыслительную деятельность учащихся.

Следующей стадией в формировании грамматического навыка является воспроизведение речевого образца, или *имитация*. Имитация осуществлялась в виде условно-речевых упражнений, где учащимся предлагалось (на основе образца) согласиться, предположить, пометчать и др., т.е. решить коммуникативную задачу с учетом ситуации. Как и на предыдущей стадии, предлагался культуроведческий комментарий; кроме того, в качестве средства наглядности использовались рисунки.

*Дифференцировочные* упражнения были необходимы для осуществления сопоставительного анализа языковых средств. В качестве данного вида упражнений в комплексе предлагались: тест множественного выбора, песня с пропусками, заполнение которых предполагало выбор одной из форм, правильность которого можно было проверить в ходе восприятия речи на слух. Опорой для учащихся служили памятки, систематизирующие учебный материал, и концептуальная карта.

*Подстановочные* упражнения позволяют осознать универсальность изучаемого грамматического явления. Для того чтобы сделать акцент на различии в когнитивных структурах у представителей разных народов, что находит свое отражение в языке, учащимся предлагалось предположить причину того, почему носитель языка ведет себя тем или иным образом, а затем на основе образца подставить языковые средства в ту или иную грамматическую конструкцию. В качестве коммуникативной задачи для данного вида упражнений мы предлагали учащимся обсудить свои планы на будущее, представить себе жизнь в качестве рок-звезды и т.п. У учащихся были опоры в виде таблиц и картинок.

Заключительной стадией формирования речевого грамматического навыка является *репродукция*, предполагающая самостоятельное применение грамматического явления в речи, но в ограниченном контексте. Она заключается в завершении установления связи между формальной и функциональной сторонами модели. На данной стадии использовались речевые упражнения, приближенные к реальным ситуациям общения, в которых учащиеся должны были самостоятельно построить высказывание с учетом социокультурных норм немецкого языка, например, расспросить друг друга о разных формах досуга, составить рассказ по предложенным картинкам и др.

На этапе *с о в е р ш е н с т в о в а н и я* речевых грамматических навыков используются упражнения на трансформацию, репродукцию, комбинирование грамматических явлений в неограниченном контексте (Е. И. Пассов).

На стадии *трансформации* обращалось внимание на требования речевого этикета, в частности на выражение просьбы в вежливой форме. Учащимся предлагалось переформулировать разного рода просьбы, сделав их более вежливыми, в зависимости от того, в какой ситуации они будут использованы. При выполнении данного упражнения в качестве опоры предлагалась «шкала интенсивности», в которой представлены примеры выражения одной и той же просьбы по степени возрастания вежливости. Кроме того, в созданном комплексе упражнений обучающиеся должны были ознакомиться с мыслями разных людей о том, как они хотели бы провести отпуск, а затем представить свои мысли об отпуске своей мечты.

В числе упражнений на *репродукцию* на этапе совершенствования речевых грамматических навыков использовались задания: написать ответ на письмо, в котором нужно дать совет девушке по поводу ее возможной практики в роли учителя; предложить решение различных экологических проблем в качестве члена «Гринпис» и др. Эти упражнения позволяли использовать

изучаемое явление в продуктивных видах речевой деятельности с учетом особенностей менталитета носителей немецкого языка, но в то же время с опорой на родную лингвокультуру. Таким образом, данные упражнения дают возможность реализовать диалог культур, использовать адекватные языковые и речевые средства для представления своей собственной культуры.

Заключительной стадией в совершенствовании грамматических навыков является *комбинирование*. На данной стадии не следует ограничивать учащихся в употреблении грамматических явлений. Внимание обучающихся акцентируется на том, что любое грамматическое явление не изолировано и связано с рядом других. Важной задачей является выбор средств, адекватных ситуации. Стадия комбинирования характеризуется укреплением устойчивости грамматического навыка, что означает доведение операции выбора грамматической модели до автоматизма. При выполнении упражнений все внимание учащихся концентрировалось на решении той или иной коммуникативной задачи, но с учетом возможности разных способов выражения одной и той же мысли. В частности, учащимся предлагалось высказать свое мнение по поводу предложенной проблемы.

В заключение следует отметить, что культуроведческий подход к обучению иноязычной грамматике является очень перспективным, так как он позволяет оптимизировать овладение учащимися грамматическими явлениями в контексте подготовки к межкультурной коммуникации.

**А. И. Голушко** (*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины*)

## ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время в системе языкового образования идет поиск форм и методов, которые могут создавать условия для развития коммуникативных умений обучающихся, социальной компетенции и навыков работы в команде, а также умения учиться самостоятельно. Для реализации этих задач такая форма организации образовательного процесса, как работа в группе, имеет большой потенциал.

Метод группового обучения в образовании применяется издавна. Сократ обучал студентов в малых группах, вовлекая их в диалог своим известным «искусством дискуссии». Ян Амос Коменский верил, что учащиеся будут получать пользу как от того, что они учатся, так и от рассказа о том, чему они учат других обучающихся. В конце XVIII в. Джозеф Ланкастер и Эндрю Белл использовали групповое обучение в Англии и Индии для проведения образования в «массы»; школа Ланкастера была открыта в Нью-Йорке в 1806 году. Суть этой системы состояла в том, что старшие ученики под руководством учителя сами изучали материал, а затем обучали тех, кто знает меньше (А. В. Коньшева, 2007).

*Групповая работа на уроке* – форма организации учебно-познавательной деятельности, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, 2003).

Е. И. Пассов определяет группу как определенное количество учащихся – 3–5 человек, временно объединенных учителем или по собственной инициативе в целях выполнения учебного задания и имеющих общую цель и функциональную структуру (Е. И. Пассов, 1988).

Многочисленные исследования показали, что групповая работа, в отличие от индивидуальной, приводит к более тщательной обработке информации и к более эффективному взаимодействию учащихся. Работая вместе, учащиеся пытаются совместно выполнить поставленную задачу. Такое обучение строится на принципе сотрудничества.

Самый важный критерий для сотрудничества – это синтез информации. Это значит, что результат достигается путем объединения различных точек зрения, талантов и идей. Обязательное условие сотрудничества – чтобы каждый участник вносил свой вклад в работу наравне с его товарищами (О. Kozar, 2010).

Существуют такие виды групповой работы на уроках иностранного языка, как: «Интервью», «Банк информации», «Поиск пары», «Пустой стул», «Координация действий», «4 угла». Но приему «Мозаика» уделяется особое внимание, так как при его использовании в большей степени проявляется позитивная зависимость учеников друг от друга, они учатся ответственности и работе в коллективе.

Прием «Мозаика» предполагает объединение участников в группы по 4–6 человек для работы над материалом небольшого текста или статьи. Текст делится на столько частей, сколько человек присутствует в группе. При этом следует помнить, что каждая часть должна иметь свою определенную смысловую самостоятельность. Соответственно, каждый член группы получает свой отрывок данного текста. Он изучает его и становится как бы «экспертом» в его содержании.

Затем члены различных групп, изучающих один и тот же материал, встречаются в новых группах, так называемых «группах экспертов», для того, чтобы обсудить свой отрывок текста, т.е. в данной ситуации образовывается новая группа. Таким образом, в новых группах участники обсуждают содержание своей части текста и согласовывают свои дальнейшие действия по преподнесению проработанного ими материала своим товарищам по первоначальной группе, т.е. они обсуждают, как сделать материал более доступным для тех, кто им еще не владеет.

После этого учащиеся возвращаются в свои первоначальные группы и обучают своих «коллег»: каждый рассказывает содержание своей части текста. Учитель не вызывает учащихся каждой группы для того, чтобы осуществить контроль. Он может вызвать одного представителя какой-то группы и задать ему вопросы по своему усмотрению, другие члены группы

могут дополнить его ответ. Отметка обычно выставляется общая для всей группы, т. е. каждый участник группы является ответственным за ту отметку, которую учитель поставит всем членам группы. Учитель также может провести тест для того, чтобы оценить всех учеников. Таким образом, учащиеся учатся работать самостоятельно и являются ответственными за передачу собственных знаний другим учащимся класса (А. В. Коньшева, 2007).

Остановимся подробнее на позиции учителя в процессе организации групповой работы. На первый взгляд может показаться, что степень активности и нагрузки учителя совсем невелика. Основную роль играют сами участники группы. Но при более детальном анализе работы учителя на подготовительном этапе и этапе реализации можно заметить, что ему приходится выполнять различные функции: поддержки, контроля, стимулирования. Все это требует не просто владения содержанием материала, но и компетентности в различных сферах.

В работе Клауса Деринга «Обучение в дополнительном образовании» данный феномен обозначен как «три аспекта квалификации педагога» (К. W. Doring, 1990). Рассмотрим три эти аспекта квалификации на примере работы с использованием приема «Мозаика».

1. *Педагог как эксперт.* Группы в основном работают самостоятельно. Если возникают какие-то трудности, то учащиеся обращаются к учителю за помощью и уточнениям и учитель выступает здесь как эксперт, владеющий не только содержанием текста, но и сутью обсуждаемой проблемы. Например, могут возникнуть проблемы с определенными терминами или словами, которые учащиеся не встречали и не могут найти в словаре. Учителю необходимо либо ответить напрямую на вопрос, либо стимулировать дополнительными наводящими вопросами самостоятельный поиск учащихся.

2. *Педагог как хороший учитель.* Учитель не просто отбирает необходимые тексты, но и предлагает определенный алгоритм работы с ними, дает инструкции, ставит задачи, помогает в организации рабочего места, т.е. учитель должен создавать комфортные условия для хорошо организованной и эффективной самостоятельной работы.

3. *Педагог как партнер в обучении.* Очень важным в работе группы является межличностный фактор. Учителю нужно создавать доброжелательную атмосферу в группе; не просто ставить задачи, но и согласовывать их с группой, а при необходимости снимать возникающее напряжение и включаться в непосредственное обсуждение. Реализуя эту функцию, учителю необходимо держать в поле зрения не только группу в целом, но и каждого участника в отдельности. В случае необходимости он вникнет в возникающие трудности, помогает найти и реализовать свою индивидуальную роль в группе. Например, психологи А. И. Донцова, Е. М. Дубовская, И. М. Улановская полагают, что в совместной деятельности субъект с более высоким уровнем познавательного развития как бы «поглощает» деятельность индивида с более низким уровнем, так что, в конечном счете, действует лишь один партнер, а другой с ним лишь соглашается (А. И. Донцов и др., 1998).

Естественно, что такой ситуации не должно быть, так как проявление себя как личности очень важно для самореализации учащегося. Выполняя совместную работу, он может рассматривать себя в определенном отношении ко всем остальным. Это позволяет ему регулировать свои действия и вносить свой вклад. Эффективность совместных усилий во многом зависит от степени скоординированности участников в группе и понимания каждым не только своей роли, но и обязанностей других участников группы.

Для успешного осуществления групповой работы на уроке имеется ряд рекомендаций. Сюжеты и ситуации для групповой работы должны быть разнообразны, интересны учащимся и побуждать их к общению. Организация группового общения должна проходить в атмосфере сотрудничества, дружелюбия и доверия. Задания должны соответствовать уровню владения языком каждым учащимся. Необходимо определять время для подготовки того или иного задания и четко его соблюдать. Во время подготовки групповых заданий учитель должен переходить от одной подгруппы к другой, чтобы быть в курсе, как они работают. Очень важно не прерывать учащихся в процессе общения и обращать внимание только на те ошибки, которые мешают процессу общения. Группы должны быть небольшие – не более 5 человек. Желательно, чтобы в каждой группе был хотя бы один сильный лидер, который сможет исполнить роль консультанта.

Групповое взаимодействие учащихся приводит к заметному улучшению психологического климата в классе: участники получают качественно новые социальные роли по сравнению с традиционным обучением, где они уже не соперники, а члены одной команды. Меняется и роль учителя, который превращается из единственного возможного источника информации и контроля в советника и консультанта, направляющего работу группы в правильное русло. Таким образом, можно сказать, что технология группового обучения вобрала в себя достаточно много преимуществ, что позволяет использовать ее наряду с другими известными технологиями.

**Е. В. Горбунова** (*Минский государственный лингвистический университет*)

## ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Восприятие и понимание речи на слух относится к рецептивным видам речевой деятельности, в то время как говорение и письменная речь – к продуктивным. Это означает, что основная деятельность учащегося в этом процессе заключается в восприятии и смысловой переработке услышанной информации (П. В. Сысоев, 2009). Обучающимся свойственно слушать и понимать значительно больший объем информации и на более высоком уровне, чем выражать свои мысли посредством говорения и письма. В связи с этим часто возникает неверное представление о том, что аудирование

является пассивным видом речевой деятельности, и что умения, развитые в процессе овладения родным языком, с легкостью переносятся и на иностранный язык. Напротив, речевосприятие является самым сложным видом речевой деятельности, поскольку характеризуется однократностью предъявления и невозможностью изменить темп говорящего в соответствии со скоростью ее смысловой переработки учащимися. Следует отметить, что данный процесс требует активного участия слушающего, именно поэтому этот вид речевой деятельности называется не аудирование, а восприятие и понимание.

Принимая во внимание значимость восприятия и понимания иноязычной речи на слух в контексте коммуникативного подхода, мы ставим нашей задачей проанализировать непосредственное отношение учащихся к данному процессу.

С этой целью нами был проведен анкетный опрос 50 учащихся IX–XI классов различных профилей ГУО «Лицей № 2 г. Минска». Анкетирование показало, что знание английского языка имеет важное значение для большей половины опрошенных учащихся (60 % респондентов). Это позволяет утверждать, что учащиеся старших классов имеют достаточную мотивацию к изучению иностранного языка, что в свою очередь влияет на процесс обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух. Следует отметить, что респонденты чаще всего используют английский язык только на уроках, а не в других видах деятельности (индекс частоты 3,7 из 5 возможных). Тем не менее, восприятие и понимание речи является вторым (после чтения) по частоте использования в повседневной жизни видом речевой деятельности среди учащихся старших классов и предусматривает: прослушивание песен на английском языке (индекс частотности 3,5 из 5), просмотр видеороликов в Интернете (индекс частотности 2,88 из 5) и прослушивание подкастов в Интернете (индекс частотности 2,62 из 5). Третьим по востребованности видом речевой деятельности является говорение (индекс 2,38 из 5). Результаты анкетного опроса подтверждают необходимость в развитии умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух в старших классах в силу их востребованности во внеучебной деятельности обучающихся.

Согласно данным анкетирования наибольшее затруднение у обучающихся вызывают трудности, связанные с условиями предъявления сообщения, в частности быстрый темп речи говорящего и недостаточное количество прослушиваний (индекс сложности 3,74 и 3,04 соответственно). Однако в условиях реальной коммуникации учащиеся чаще всего будут сталкиваться именно с данными условиями предъявления, следовательно, возникает необходимость включать в комплекс упражнений задания, направленные на развитие этих умений.

Современные аудиотексты на иностранном языке содержат большое количество социокультурной информации, которую учащимся необходимо извлечь из текста и правильно интерпретировать. По данным анкетирования, наличие в аудиотексте неизвестной ранее информации, также как и слов, характерных только для страны изучаемого языка, вызывают у обучающихся

затруднения в его понимании (индекс 2,78 и 3,2 из 5 соответственно). Для того чтобы у учащихся не возникало в дальнейшем какого-либо рода коммуникативных сбоев, необходима целенаправленная работа в данном направлении.

Результаты анкетирования показали, что самый высокий индекс сложности получили те упражнения, которые требуют от учащихся когнитивных усилий по определению причинно-следственных связей; отделению главной информации от второстепенной в аудиотексте, выведению умозаключения (индекс сложности 3,06 и 3,54 из 5 соответственно). Неумение группировать и структурировать необходимую информацию, исходя из прослушанного аудиотекста, является одной из основных характеристик учащихся старших классов. Именно поэтому мы предлагаем использовать графические организаторы на послетекстовом этапе, так как они помогают выявить логические связи в аудиотексте для дальнейшего структурирования собственного высказывания.

По результатам анкетирования удалось выяснить, что роль учителя в обучении восприятию и пониманию иноязычной речи на слух является доминирующей, что однозначно не соответствует принципам коммуникативного подхода. Вопросно-ответное взаимодействие учителя и учащихся последние посчитали относительно несложным (индекс сложности 2,48), хотя и наиболее эффективным (индекс эффективности 3,88). На наш взгляд, это происходит из-за того, что учитель, задавая вопросы, сам структурирует текст, выделяет главное и второстепенное. В связи с этим существует вероятность того, что, при самостоятельном прослушивании аудиотекста, учащиеся не смогут извлечь необходимую информацию без дополнительных пояснений со стороны учителя. В то же время данные анкетирования показали, что респонденты готовы самостоятельно выбирать последовательность действий на уроке (44 %), что непосредственно указывает на их желание самостоятельно работать с аудиозаписями. Мы считаем необходимым поддерживать подобную мотивацию у учащихся старших классов и предлагать им задания, которые предусматривают восстановление последовательности событий в аудиотексте, изображение ее на временной шкале; приведение аргументов «за» и «против» проблемной ситуации, предложение способов ее решения и т.п. Согласно данным анкетирования подобные задания учащиеся посчитали наиболее эффективными, хоть и сложными (индекс эффективности 3,54 и 3,94 из 5 соответственно).

Анализируя результаты анкетирования, мы отметили, что 74 % респондентов предпочли бы знакомиться с новой лексикой на предтекстовом этапе, поскольку это многократно облегчает понимание аудиотекста. В то же время 50 % респондентов хотели бы активизировать изучаемые лексические единицы на послетекстовом этапе.

Среди опрошенных учащихся была выявлена потребность в предварительном социокультурном комментарии к прослушанному тексту (86 % респондентов не согласились с предложением не давать пояснений к аудиотексту), при этом 56 % респондентов высказались за пояснения на русском языке, а 72 % – на английском.

Наиболее эффективным видом опор для овладения умениями восприятия и понимания иноязычной речи на слух респонденты посчитали наличие видеоряда (17 %), а также картинок или комиксов (15 %), что лишний раз доказывает необходимость использования визуальных опор при прослушивании аудиотекстов.

Таким образом, мы считаем целесообразным использовать в обучении учащихся старших классов восприятию и пониманию иноязычной речи на слух следующие графические организаторы: ментальная карта, ассоциодиаграмма, карта выявления проблемы, карта исследования, концептуальная карта, карта развития процесса, шкала последовательности или интенсивности, карта событий, диаграмма Венна, причинно-следственная схема, карта сравнения противопоставления, аргумент-карта и др.

**А. С. Гордиенко** (*Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков*)

#### ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ НЕСТАНДАРТНЫХ ПРИЕМОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЫРАЖЕНИЯ ЖЕЛАНИЯ)

Грамматика входит в состав предметного аспекта изучения иностранного языка (ИЯ), рассматривается в составе лингвистической компетенции как одной из составляющих межкультурной коммуникативной компетенции. Согласно современным подходам к обучению ИЯ, изучение грамматики играет подчиненную роль и осуществляется в процессе обучения речевой деятельности. Другими словами, обучение грамматике не является самоцелью, а органично вписывается в процесс обучения ИЯ как средству общения. В истории обучения ИЯ грамматика играла различную роль. Существовали подходы, сторонники которых утверждали, что иностранный язык возможно выучить только с помощью грамматики. В других, совершенно противоположенных, теориях роль грамматики была незначительной, и при изучении ИЯ ей уделялось минимальное внимание.

Выбор методов и приемов обучения грамматике ИЯ зависит от особенностей того или иного грамматического явления. При объяснении сложных конструкций необходимо, чтобы учащиеся не только знали теорию, но и понимали коммуникативную значимость того или иного грамматического явления. При объяснении простых конструкций теория, наоборот, является необязательной, так как использование грамматического явления можно понять и объяснить на практике (J. Sheils, 1994).

Современная цель обучения грамматике ИЯ включает формирование у учащихся грамматических навыков, которые являются важнейшим компонентом речевых навыков письма, говорения, чтения и аудирования. Изучение грамматики является необходимым при обучении ИЯ, без умений правильного употребления грамматических явлений коммуникация на иностранном языке затрудняется или становится невозможной.

В настоящее время личность учащегося, его особенности и индивидуальность играют ключевую роль в вопросе ориентации обучения. Творческий подход и креативность являются коммуникативными ресурсами личности и требуют развития с помощью различных приемов, способствующих преодолению барьеров, препятствующих проявлению активности и креативности в общении, а также формированию навыков и умений коммуникации на ИЯ (Е. А. Волкова, 2002).

Нестандартные приемы при обучении грамматике ИЯ выступают как одно из эффективных средств мотивации учащихся и избавляют от механического запоминания. В основе приемов лежат упражнения с грамматическим материалом. Упражнения являются важным этапом в обучении грамматике, с их помощью накапливаются и отрабатываются языковые средства и осуществляется практика их использования в разных формах общения. На успешность формирования речевых грамматических навыков оказывает влияние ряд факторов: упражнения должны содержать одно грамматическое явление; они должны быть основаны на уже изученном лексическом материале; механическим приемам усвоения следует предпочитать творческие задания с реальными коммуникативными проблемами (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, 2006).

К нестандартным приемам можно отнести творческие и игровые упражнения, которые обладают высокой эффективностью, так как в процессе игры у учащихся всегда возникает интерес к поставленной проблеме. Еще одно преимущество заключается в том, что игровые приемы отличаются своей универсальностью – их можно приспособить под различные цели; с помощью одной игровой модели можно отрабатывать разные языковые явления.

Например, в игре «Цепочка» может быть задействовано большое количество учащихся. В данной игре отрабатывается форма выражения желания с помощью самостоятельных предложений нереального желания. В ходе игры учащимся раздаются карточки с предложениями в индикативе. Каждый читает свое предложение, а последующий обучающийся отвечает на него восклицательным предложением в конъюнктиве и затем читает свое предложение. Например, первый ученик говорит: *Ich habe meine Hausaufgabe nicht gemacht*, второй отвечает на его высказывание: *Wenn du doch deine Hausaufgabe gemacht hättest!* и говорит свое предложение: *Ich habe gestern meine Oma nicht angerufen*, третий ученик отвечает: *Wenn du doch deine Oma angerufen hättest!*, говорит свое предложение: *Ich habe meinen Koffer nicht gepackt* и т.д.

Творческие письменные упражнения бывают различного уровня сложности, формы и содержания, зачастую они проводятся в форме игры. Для последовательного изложения своих мыслей на письме разработано множество упражнений репродуктивно-продуктивного характера, многие созданы немецким методистом Г. Нейнером (G. Neiner, 1992). Это такие упражнения, как «Восстановить начало и конец истории», «Восстановить диалог по отдельным репликам», «Изменить вид текста» и др.

В качестве примера приведем упражнение «Совместная история». Оно проводится в небольших группах. Первый учащийся говорит два предложения, связанные причинно-следственной связью. Второй учащийся изменяет второе предложение, составляя из него самостоятельное придаточное предложение нереального желания, и придумывает новое предложение следствия, таким образом, получается история. Например:

1. *Paul ist gestern nach Hause zu spät gekommen. Seine Mutter war sehr böse.*
2. *Wenn seine Mütter doch nicht böse wäre! Dann hätte sie ihm ein Fahrrad gekauft.*
3. *Wenn sie ihm doch einen Fahrrad gekauft hätte! Dann hätte er sich heute in die Schule nicht verspätet.*

На занятиях по иностранному языку класс является единой социальной группой, учебный процесс подразумевает под собой взаимодействие всех учащихся. Чем эффективнее взаимодействие, тем больше успех в обучении. Ролевые игры повышают интерес к ИЯ и создают возможности для неподготовленной коммуникации. Особое внимание в них уделяется не абсолютной правильности речи, а умению общаться и способностям решать определенные задачи посредством коммуникации. Ролевые игры подходят для отработки языковых явлений, они наиболее точно имитируют реальное общение, совмещая в себе речевую, учебную и игровую деятельность. Ролевые коммуникативные игры хорошо подходят для отработки различных грамматических конструкций выражения желания в немецком языке, так как желание характерно для диалогической и полилогической речи. В зависимости от способа выражения желания можно менять коммуникативную ситуацию, например, делать ее подходящей для официальной или неофициальной обстановки, для обсуждения реальных или нереальных желаний и др.

К нестандартным приемам обучения грамматике можно отнести также работу с аудио- и видеоматериалами. Аудирование – основа овладения устной коммуникацией, а аутентичный аудио- и видеоматериал вызывает интерес, желание обсуждать проблему и, как следствие, повышает мотивацию к изучению ИЯ. Необходимо, чтобы отобранный материал соответствовал актуальному контексту иноязычной культуры, подходил учащимся по уровню сложности, был содержательно-информативным и интересным (Н. В. Карева, 2014).

Работа с аудио- и видеоматериалом обычно организуется в три этапа: подготовительный, текстовый, а также послетекстовый. *На подготовительном этапе* необходимо настроить учащихся на тему последующего материала, с помощью беседы на ИЯ активизировать уже знакомый лексический материал. Затрагиваются те вопросы, о которых пойдет речь в аудио- или видеофрагменте. *Текстовый этап* включает прослушивание аудио- или видеотекста, при этом текст, как правило, прослушивается два раза. Обладая большой информативностью, аудио- и видеоматериалы воссоздают атмосферу реальной коммуникации и способствуют успешному восприятию учащимися иноязычной речи. *Послетекстовый этап* включает упражнения, которые направлены на проверку понимания представленного материала, которые можно разделить на три типа: репродуктивные, частично-репродуктивные и продуктивные или творческие (Н. В. Карева, 2014).

Различные способы выражения желания наделяют высказывание определенным оттенком. Желание – одна из основных человеческих эмоций, которая передается с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации. Используемый для обучения аудио- и видеоматериал облегчает понимание разницы между функционированием и употреблением всех средств выражения желания в немецком языке.

Одним из примеров заданий на основе видеоматериала является «Посмотри и переведи» и предполагает работу с видеофрагментом на немецком языке с русскими субтитрами. Сначала сюжет показывается без звука, учащиеся переводят субтитры. После появления каждого нового предложения учитель останавливает видео и дает время сформулировать и записать предложения. Затем сюжет просматривается со звуком, и учащиеся сравнивают свой перевод с оригиналом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование мотивации у учащихся – основная задача преподавателя, и именно нестандартные приемы способны повысить мотивацию и вызвать интерес к обучению. В изучении ИЯ главным является коммуникация, средством которой выступает изучаемый язык. Грамматика является одной из важных составляющих процесса коммуникации, так как без нее нормальное полноценное общение становится невозможным. Для создания атмосферы, способствующей эффективному изучению данного аспекта, необходимо выбирать такие приемы, которые будут стимулировать активную деятельность учащихся.

**Данилевич Т.А., Хомцова Е.В.** (*Белорусский государственный университет*)

## ИНФОРМАЦИОННО–КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) – мировая тенденция современного образования, особенно в обучении иностранному языку. ИКТ предполагают использование электронных средств обучения и нацелены на формирование коммуникативной компетенции, развитие умений использовать реферативный и справочный материал на ИЯ, приобретение навыков систематизации полученной информации.

ИКТ обеспечивают наглядность и обратную связь, развивают у обучающихся самостоятельность и самоконтроль, формируют конструктивное мышление. Однако при их использовании отсутствует живое общение и излишнее увлечение ИКТ может нанести вред здоровью. Рассмотрим подробнее некоторые из них (электронные словари и видео-ресурсы) в системе обучения иностранному языку.

### *Электронные словари*

При изучении иностранного языка человек не только осваивает правила грамматики, но и учит новую лексику. Естественно, что при обучении

иностранному языку необходим словарь. Сегодня многие предпочитают использовать электронные словари. При возникновении необходимости писать или говорить на изучаемом языке практически всегда встречаются незнакомые слова, поэтому словарь необходим на любом этапе обучения: при введении нового материала, при тренировке уже изученного, при его закреплении и совершенствовании имеющихся навыков, при осуществлении всех видов контроля. Самыми популярными электронными словарями являются Мультитран, Prompt, Abbyu Lingvo, Google, Yandex.

Каждому учителю необходимо самостоятельно подбирать упражнения и задания, которые будут развивать речевую и творческую активность обучающихся. Однако большинство из них не умеют правильно работать со словарем, а тем более – электронным, как правило, обучающиеся воспринимают словарь как архив значений слов. Словарь может быть использован не только как справочный материал, но и как самостоятельное учебное пособие для развития всех видов речевой деятельности, для формирования коммуникативной компетенции (О. Г. Поляков, 2004).

Особенно полезны электронные словари при переводе текстов. При работе с электронным словарем гораздо больше возможностей: пользователь может быстро узнать значение слова, увидеть его транскрипцию, просмотреть примеры, контекст, синонимы / антонимы, сочетаемость с предлогами, грамматические характеристики и даже произношение. В структуру современного электронного словаря обычно включено несколько словарей различных типов.

Электронный словарь предоставляет информацию в разных видах: текстовая, звуковая и видеoinформация. К тому же можно проводить мультимедийные уроки и использовать примеры предложений из словаря. Работа может проходить как индивидуально, так и в группе.

Словарь содержит большое количество аббревиатур и устойчивых словосочетаний, что также весьма ценно при переводе оригинального иноязычного текста определенной тематики. Использование электронных словарей на занятиях по английскому языку и при подготовке к ним поможет постоянно быть в курсе изменений, появления новых слов и значений.

К преимуществам применения электронных словарей на занятиях по иностранному языку можно отнести: во-первых, повышение мотивации в связи с использованием ИКТ; во-вторых, автономность процесса обучения, человек чувствует себя более независимым и уверенным; в-третьих, наличие обратной связи; в-четвертых, обеспечение эффективности выполнения заданий; в-пятых, перевод незнакомых слов при работе с иноязычным текстом (Н. Д. Гальскова, 1990).

Для подготовки к словарным диктантам, а также при выполнении упражнений удобно использовать электронные словари, дающие доступные определения слов; большинство слов иллюстрируются примерами и контекстом, что позволяет лучше понять особенности их употребления.

В словаре также указывается частота употребления слов, принадлежность слов к определенному типу лексики, что делает работу с изучаемой лексикой интересной и разнообразной. Можно создавать набор упражнений

на определенную тему, например: выражения, используемые для предупреждения людей об опасности, можно использовать при составлении диалогов по определенной теме.

К недостаткам электронных словарей можно отнести нагрузку на зрение. К тому же, чрезмерное использование словаря снижает активность учащихся на уроках (О. Г. Поляков, 2004). Еще одной особенностью является то, что зачастую устойчивые словосочетания в словаре не переводятся эквивалентным сочетанием из другого языка, а даются только в виде перевода отдельных слов, составляющих данные словосочетания.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение двуязычного электронного словаря на занятиях по иностранному языку имеет благотворное влияние на процесс обучения в целом. Дальнейшая разработка и применение электронных словарей будут способствовать широкому распространению такого вида работы с иноязычным текстом на занятиях по иностранному языку.

### *Видео-ресурсы*

Рациональное и систематическое использование видеоматериалов на уроках является необходимым условием для организации эффективного обучения иностранному языку.

О. В. Кряхтунова рекомендует использовать видеоматериалы один раз в неделю или, по меньшей мере, один раз в две недели. Занятие с использованием видеоматериалов должно длиться от сорока пяти минут до одного часа. Предпочтительно использовать короткие видеозаписи: от тридцати секунд до пяти-семи минут. По мнению автора, 4–5 минутные видеозаписи способны обеспечить напряженную работу группы в течение целого часа, поскольку видеоматериалы в своем большинстве обладают плотностью и насыщенностью информации. В силу этих особенностей целесообразно использовать короткие отрывки для интенсивного изучения (О. В. Кряхтунова, 2011).

Н. В. Карева выделяет следующие группы видеоматериалов:

- учебное видео (видеоресурсы, предназначенные для обучения ИЯ);
- аутентичные материалы (художественные фильмы, телепрограммы, предназначенные для носителей языка);
- видеоматериалы, разработанные самими преподавателями и учащимися.

В системе УМК особое место занимают видеофильмы, созданные специально для развития навыков и совершенствования умений иноязычного общения в различных областях профессиональной деятельности (туризм, бизнес) (Н. В. Карева, 2014).

При правильно организованном педагогом занятии, видеоресурсы способны помочь в решении ряда образовательных задач. Обладая такими свойствами, как большая информативная плотность и насыщенность материала, а также наглядность в предоставлении информации, они способны создавать атмосферу реальной речевой коммуникации и обеспечить успешное восприятие учениками иноязычной речи, а также повысить мотивацию к изучению ИЯ.

Преимуществами использования видеоресурсов на уроке ИЯ является то, что они позволяют учащимся слышать речь носителей языка, в которой отражаются особенности национальной культуры, а также вызывают познавательный интерес обучающихся, повышают их мотивацию к изучению ИЯ и активизируют речемыслительную деятельность учащихся.

В работе с видеоматериалами традиционно выделяют три основных этапа: подготовительный или преддемонстрационный, демонстрационный (непосредственная работа с видеоматериалом) и последедемонстрационный этапы.

*I этап: преддемонстрационный.* Задачей данного этапа является снятие языковых трудностей, установка на просмотр видеофильма. Подготовительный этап является этапом своеобразной психологической подготовки учащихся к предстоящему восприятию иноязычной речи.

*II этап: демонстрационный.* на данном этапе обеспечивается дальнейшее развитие языковой, речевой и социокультурной компетенций учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения. Данный этап включает упражнения, выполняемые во время просмотра. Преподаватель проверяет умения учащихся ориентироваться в звучащей речи, понимать, в какой части видеофрагмента содержится необходимая информация.

*III этап: последедемонстрационный.* На данном этапе происходит осмысление содержания на основе личного отношения, перенос увиденного на личный опыт. Задача данного этапа – использовать исходный видеоматериал в качестве основы и опоры для развития навыков и развития умений устной или письменной речи.

Таким образом, следует отметить, что соблюдение последовательности предъявления видеоматериалов и правильная формулировка заданий способствуют эффективности использования видео в процессе обучения английскому языку.

**А. В. Денисова** (*Минский государственный лингвистический университет*)

## АВТОНОМИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Учебная автономия является неотъемлемым компонентом образовательного процесса и способствует воспитанию личности, свободной в раскрытии и применении своих потенциальных возможностей, способной брать ответственность за успехи и неудачи выбранного ею рода деятельности на себя и готовой всю свою последующую жизнь получать новые знания, применять полученные знания и воплощать в жизнь приобретенные навыки и умения.

Таким образом, *учебная автономия* – это осознанный процесс учения, при котором учащиеся самостоятельно и мотивированно принимают решения, связанные с различными аспектами своей учебно-познавательной деятельности.

Как известно, знания, полученные самостоятельно, путем преодоления посильных трудностей, усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде от учителя, так как в ходе автономной работы каждый учащийся соприкасается с усваиваемым материалом, концентрирует на нем все свое внимание, мобилизуя все резервы интеллектуального, эмоционального и волевого характера. Помимо того, что автономная работа вызывает активность учащихся, она носит также индивидуализированный характер. Это свойство автономной работы придает ей гибкий адаптивный характер, что значительно повышает ответственность каждого отдельного обучающегося и как следствие его успеваемость.

Эффективность образовательного процесса во многом определяется умением учителя организовать педагогическое общение с обучающимся. Важной функцией такого общения на уроке является установление взаимодействия учителя с учащимися и учащихся друг с другом. Таким образом, процесс обучения иностранному языку предполагает взаимодействие общающихся, под которым понимается прежде всего их совместная согласованная деятельность. Но успешность обучения иноязычному общению зависит не только от согласованности действий, но и далеко не в последнюю очередь от взаимопонимания и взаимодействия участников общения. Отношения парт-нерства между учителем и учащимися могут складываться лишь в условиях их совместной творческой деятельности, межличностного взаимодействия. Организовывать такое общение нужно так, чтобы обучающиеся не чувствовали «чрезмерной свободы», а учитель – «лишения власти». Так, необходимо помнить, что обучающиеся даже во время автономного выполнения работы на занятиях постоянно испытывают косвенное воздействие учителя, который способствует созданию мотивации автономной работы и обеспечивает ее результативный ход.

Одним из важнейших компонентов автономизации учения является *управление ею*. Для этого можно использовать различные дидактические средства: опоры, памятки, тексты, таблицы, схемы. Учитель не может игнорировать личные потребности и возможности учащихся, а также объективные и субъективные закономерности образовательного процесса, он должен снабдить учащихся нужной информацией, сформировать навыки, необходимые для учебной автономии. Другими словами, учитель обязан предоставить учащимся возможность быть автономными и самостоятельно выбирать индивидуальные пути решения учебных задач, пробудить в них интерес и мотивацию как основу успешности любого рода человеческой деятельности. Не забывая, конечно, при этом направлять учащихся в нужное русло и управлять, хоть и не напрямую, данной деятельностью.

Более полное определение автономии учащегося предложено в работах Д. Литтла (Д. Литтл, 1991). Автономия в сфере учебной деятельности рассматривается автором как способность к реализации независимых и самостоятельных действий, критической рефлексии и принятию решений. Она включает и в тоже время предопределяет формирование специфического

психологического отношения к учебной деятельности. Автономия проявляется как в самом способе учения, так и в более широком контексте, предполагающем перенос результатов учебной деятельности на другие сферы действия личности. Д. Литтл, представляя автономность в виде способности, придает автономному обучаемому новый психологический статус, характеризующий субъектностью и независимостью в действиях. Именно автономное учение является важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины в овладении методами познавательной деятельности; она вырабатывает у обучаемого психологическую установку на самостоятельное пополнение знаний и выработку умения ориентироваться в потоке различной информации при решении разных задач.

Автономное учение подразумевает творческий характер работы учащихся, что выражается в наличии креативного компонента. Его смысло-творческая функция заключается в личностно-мотивированной переработке основных идей и концепций, их самостоятельной интерпретации, активном поиске альтернативных путей решения учебных проблем, задач и т.д. Данный компонент связан с открытостью внутреннего мира личности культуре, обществу, проницаемостью для иного опыта, готовностью к изменениям, критичностью мышления, способностью преодолевать стереотипы в образовательной деятельности. Поэтому автономизация так важна на уроках по обучению иноязычному взаимодействию.

Так, хорошим примером автономного типа работы при иноязычном взаимодействии являются различные парные и групповые задания, с помощью которых ученики объединяются в коллективы, происходит их сплочение, распределение ролей, совместная работа, которая влечет за собой и совместную ответственность за выполненное задание. Например, при работе над проектом именно автономность предполагает, что учащиеся: сами определяют цели и задачи учебной деятельности; отбирают необходимый материал, пользуясь при этом разнообразными источниками информации; планируют этапы и содержание этой деятельности, осуществляют ее, получая искомый результат; определяют темп изучения материала, выбирают способы учебной деятельности; при необходимости консультируются с учителем; сами иницируют и организуют проведение некоторых видов работ на занятиях и во внеурочное время, обсуждают процесс обучения, анализируют ошибки, высказывают свое отношение к выполняемым видам работ. Все это принято обозначать как способность и желание учащихся принимать на себя определенную долю ответственности за ход и результат своей деятельности.

Среди факторов, способствующих созданию благоприятных условий для реализации автономного учения на уроке и вне его, особое внимание следует уделить следующим: подход к обучению как процессу добывания знаний; создание в ходе образовательного процесса ситуаций, которые ставят учащегося перед необходимостью самостоятельного выбора (так, например, в ролевой игре в зависимости от вопросов/поведения собеседника, формируется реакция партнера; он стоит перед выбором, как же повести себя в той или иной ситуации, ведь от этого зависит дальнейший ход игры, будет она

успешной или нет); выделение обучаемому в каждый отдельный момент деятельности необходимого ему времени; реализация возможности обсуждения учащимися конечных целей обучения, конкретных задач каждого этапа деятельности и общих задач, решаемых группой, отбор специфических заданий, решение которых предполагает личную ответственность школьника.

Учителю необходимо не просто передавать знания, но учить обучающихся их добывать, то есть учить их самостоятельно учиться, так как одной из задач обучения иностранному языку признается развитие у учащихся умений учиться самыми эффективными способами, умений управлять, организовывать свое учение и самостоятельно оценивать результаты своего труда.

Таким образом, автономия приводит к изменению стиля общения и поведения как учащихся, так и учителя. На занятиях создается климат сотрудничества, поддержки и взаимопомощи. Автономность учащихся в процессе приобретения знаний с использованием иностранного языка способствует развитию их информационной культуры, создает предпосылки для успешной познавательной деятельности после окончания обучения в школе.

**Е. С. Кузьменкова** (*Минский государственный лингвистический университет*)

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Организация самостоятельной работы, руководство ею – это ответственная и сложная работа каждого учителя. Воспитание активности и самостоятельности необходимо рассматривать как составную часть воспитания учащихся.

Формируя самостоятельность обучающихся, необходимо иметь в виду две тесно связанные между собой задачи. Первая из них заключается в том, чтобы развить самостоятельность в познавательной деятельности, научить учащихся самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение; вторая задача состоит в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Самостоятельная работа – не самоцель. Она является одним из способов получения глубоких и прочных знаний учащимися, средством формирования познавательной активности, развития умственных способностей. Ребенок, в первый раз переступающий порог школы, не может еще самостоятельно ставить цель своей деятельности, не в силах планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью. В процессе обучения в школе он должен достичь определенного уровня самостоятельности, открывающего возможность справиться с разными заданиями, добывать новое в процессе решения учебных задач.

Успешность обучения существенно зависит от условий, которые учитель обеспечивает учащимся для самостоятельной работы. Следовательно, должны быть созданы такие условия, при которых обеспечивалась бы возможность активной роли учащихся в процессе обучения, систематического упражнения в самостоятельном получении знаний и в систематическом их применении.

Актуальность изучения этого вопроса обусловлена тем, что проблема организации самостоятельной работы и развитие автономии учащихся являются сегодня важнейшими аспектами при овладении иностранными языками (ИЯ). Интерес этот не случаен. Он отражает новые требования, которые предъявляет наше общество к задачам образования.

Самостоятельная работа учащихся помогает повышению эффективности обучения как в отношении овладения системой знаний, навыков и умений, так и в отношении развития способностей в умственном труде. Степень самостоятельности школьников при выполнении тех или иных видов самостоятельных работ связана с характером их деятельности, которая начинается с подражательных действий, затем усложняется и имеет свои высшие проявления.

Самостоятельная работа понимается как самостоятельная познавательная деятельность, которая включает в себя действия самостоятельного регулирования и управления учебной деятельностью в целом. Таким образом, очень важно отводить больше времени на организацию и осуществление самостоятельной работы.

Среди различных видов речевой деятельности, подлежащих освоению при обучении ИЯ (говорение, чтение, аудирование, письмо), говорение и чтение, несомненно, играют доминирующую роль на уроке. При небольшом количестве часов, отводимых на изучение ИЯ, на уроке учитель часто не имеет возможности уделить должное внимание развитию умений чтения. Поэтому главной его задачей является грамотная организация самостоятельной работы при овладении данным видом речевой деятельности на уроке, а также во внеурочное время.

Самостоятельное чтение на иностранном языке способствует формированию навыков самообразовательной деятельности, получению новой информации, расширению кругозора, умению мыслить, отстаивать свою точку зрения. Для того чтобы самостоятельное чтение было продуктивным, учащиеся должны осознать поставленную перед ними задачу, понимать воспринимаемый зрительно текст, догадываться о значении новых слов, делать умозаключения, выводы, определять свое отношение к прочитанному, использовать полученную информацию в других видах речевой деятельности.

При планировании самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения чтению необходимо опираться на принцип индивидуализации; учитывать индивидуальные, субъектные и личностные характеристики каждого обучающегося. Важно также отмечать, какой тип самостоятельной работы проводится, определить содержание ее вида, проследить преемственность

каждого из них. Обучая самостоятельности и предоставляя ее, учитель помогает учащимся стать субъектом учебной деятельности, а также способствует формированию самостоятельной личности, что является залогом успешности непрерывного образования.

Немаловажное значение имеет также изучение вопроса особенностей обучения чтению на определенном этапе, трудности и возможные пути их преодоления путем использования стратегий чтения, выбор которых напрямую зависит от вида чтения. В методике обучения чтению выделяют различные **виды чтения**. В настоящее время наибольшее распространение получила классификация видов чтения по степени проникновения в текст, предлагаемая С. К. Фоломкиной, которая делит учебное чтение на изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое. Естественно, что для каждого из этих видов чтения присущи свои формы и приемы организации работы над текстом, предтекстовые и послетекстовые задания и упражнения.

Работа с текстом предусматривает использование различных стратегий. Стратегия включает ряд операций, направленных на достижение цели. Все стратегии чтения можно разделить на три группы:

- *стратегии предтекстовой деятельности;*
- *стратегии текстовой деятельности;*
- *стратегии послетекстовой деятельности.*

Предтекстовые стратегии нацелены на постановку задач чтения и, следовательно, на выбор вида чтения, актуализацию фоновых знаний, понятий, расширение потенциального словаря, а также на создание мотивации к чтению. Эти стратегии могут применяться как для художественных, так и для текстов других стилей.

Это могут быть следующие задания: работа с заголовком и ключевыми словами, предъявление предтекстовых вопросов и пр. Цель использования стратегий на текстовом этапе – понимание текста на уровне значений (смысловое восприятие содержащейся в тексте информации, выделение смысловых вех в тексте) и уровне смысла (критическое понимание текста, определение коммуникативного намерения автора). Основная цель стратегий послетекстового этапа – интерпретация текста, оценка извлеченной информации.

Таким образом, учащимся рекомендуется показать и объяснить, что для достижения цели в процессе самостоятельной учебной деятельности им нужно применить определенные стратегии, а также необходимо объяснить, чему служит та или иная учебная стратегия, почему стратегии, с которыми они знакомятся, могут оказаться полезными для них.

Правильная организация самостоятельной работы по чтению на уроках ИЯ, а также во внеурочное время является залогом успешного обучения данному виду речевой деятельности. Очевидно, что учащиеся часто испытывают трудности при выполнении заданий во время самостоятельной работы. Поэтому необходимо грамотно подходить к вопросу организации самостоятельной деятельности, а также прививать учащимся умение правильно пользоваться различными учебными стратегиями.

**А. О. Куприк** (*Барановичский государственный университет*)

## СТРУКТУРА ПЕРСОНАЛЬНОГО САЙТА УЧИТЕЛЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Система образования сегодня развивается в ситуации «шока от будущего» – человек рождается и учится в одном мире, а самостоятельно действовать ему придется в другом. В этих условиях школа должна формировать у учащихся новые качества – умение адаптироваться и найти себя в развивающихся жизненных условиях, умение самостоятельно собирать информацию, анализировать, обобщать и передавать её другим людям, осваивать новые технологии (Е. И. Булин-Соколова, 2016). Адекватным ответом на вызовы времени является реализация новой модели учебного процесса, ориентированного на самостоятельную работу учащихся, коллективные формы обучения, формирование необходимых навыков и умений.

Инновационные тенденции в обучении учащихся иностранному языку направлены на более эффективное развитие личности и адаптацию (как социальную, так и профессиональную) в рамках сегодняшнего быстро меняющегося общества (Г. Н. Горегляд, 2016).

В то же время распространённой практикой использования «всемирной паутины» у педагогов является получение различного рода информации, размещенной на интернет-сайтах с целью самообразования или подготовки к занятиям. Это могут быть сайты образовательных учреждений, сайты методической поддержки и дистанционного обучения, сообществ учителей и т.д. (А. Ю. Кравцова, 2003).

Одной из новых возможностей использования Интернета в образовательных целях выступает создание персонального сайта.

Международный опыт развития Интернета показывает, что сайт может быть инструментом педагогического взаимодействия, как коллективов учителей школ (сайты школ), так и отдельных учителей и учащихся.

*Персональный сайт учителя* – это коммуникационный центр, позволяющий преобразовывать, хранить, транслировать, в том числе интерактивно, информацию, направленную на решение проблем образовательного характера в масштабах класса, школы или же района, области, страны или мира (Т. А. Полилова, 1997). Сайт не только обеспечивает передачу официальной информации или демонстрацию достижений учителей и учащихся, но и становится эффективной платформой для организации проектной деятельности, а также повышения познавательной активности обучающихся. Кроме того, это то средство, которое позволит сделать процесс интеграции знаний более эффективным. Не менее важным направлением использования персонального сайта педагога представляется подготовка учащихся к олимпиадам и конкурсам посредством размещения для них оригинальных и занимательных задач, логических головоломок, тренажеров, способствующих повышению интереса к учебе и прочному усвоению новых знаний.

Следовательно, создание сайта позволит учителю: 1) презентовать свой педагогический опыт большой аудитории коллег; 2) получить навыки использования дистанционных форм обучения учащихся; 3) приобрести навыки интерактивного взаимодействия; 4) повысить уровень информационно-коммуникативных компетенций. При этом создание персонального сайта решает такие задачи, как: 1) использование сайта для представления портфолио учителя; 2) представление педагогическому сообществу своих материалов с целью получения независимой оценки и советов; 3) использование сайта для поиска способов взаимодействия с учащимися; 4) организация дистанционного обучения учащихся; 5) организация проектной деятельности на сайте педагога; 6) помощь начинающим педагогам; 7) использование сайта для обсуждения проблем образования (М. А. Лежнина, 2016).

Таким образом, создание сайта открывает для педагогической деятельности новую среду и новые возможности. Сайт становится рабочим инструментом учителя и постепенно начинает использоваться в учебной деятельности, для организации взаимодействия педагогов и родителей, при дистанционном обучении учащихся, при организации проектной деятельности для проведения опросов и телекоммуникационных мероприятий и пр. (Г. М. Овсишер, 1998).

Однако в процессе обучения учащихся письменной речи на иностранном языке наблюдается тенденция применения сайта только для создания письменного высказывания, его технического оформления, фрагментарного использования функции комментирования. Это не в полной мере задействует его возможности как средства обеспечения обратной связи между учителем и учащимся, с одной стороны, учащимися между собой, а также с третьим лицом (читателем странички сайта), с другой стороны. Для осуществления обратной связи учебный сайт располагает такими функциями, как отзыв на письменное сообщение, комментирование и создание возможностей для интернет-опроса. Описанная триада представляет собой логическую последовательность, каждый компонент которой направлен на решение определенных задач (О. В. Львова, 2004).

Вышеупомянутые ограничения вызвали необходимость проведения настоящего исследования, нацеленного на разработку комплекса упражнений для обучения учащихся написанию продуктивных и репродуктивных видов письменной речи на иностранном языке с использованием персонального сайта учителя, что предполагало решение вопроса о структуре данного сайта.

Структура любого сайта подчинена определенным правилам, по которым разрабатываются страницы, скрипты и другие объекты. Поэтому логическая структура сайта – свод правил, в соответствии с которыми ведется проектирование общей архитектуры сайта, создание всех его элементов и разработка логики их взаимодействия (М. А. Лежнина, 2016).

Разработанный в рамках проводимого исследования персональный сайт учителя для обучения учащихся написанию продуктивных и репродуктивных видов письменной речи на иностранном языке “Brilliant Writing” (<http://brilliant-writing.webnode.ru/>) состоит из восьми взаимосвязанных *вебстраниц*:

1. “Home” – осуществляет взаимосвязь всех компонентов сайта.

2. “Teacher’s” – содержит сведения об учителе, контактную информацию, планы-конспекты уроков.

3. “Literature” – перечисляет основные литературные источники, которые могут быть использованы при обучении учащихся написанию продуктивных и репродуктивных видов письменной речи на иностранном языке.

4. “Main Data” – включает подробную информацию об особенностях изложения, личного письма, сочинения, резюме, их видах, структуре; список речевых клише с их значением; подборку текстов (в том числе образцов) для написания данных видов письменной речи по темам, предложенным учебной программой.

5. “Training Exercises” – размещает разработанный комплекс упражнений для обучения учащихся написанию продуктивных и репродуктивных видов письменной речи.

6. “Tricky Questions” – применяется для проверки усвоения обучающимися теоретических вопросов, касающихся основных характеристик изложения, личного письма, сочинения, резюме и правил их написания.

7. “Let’s Write!” – используется для написания учениками продуктивных и репродуктивных видов письменной речи на английском языке.

8. “Results” – представляет критерии оценивания письменных высказываний учеников, требования учебной программы.

Для создания персонального сайта был использован бесплатный интернет-конструктор сайтов [www.webnode.ru](http://www.webnode.ru).

Необходимо отметить, что представленная структура позволит оптимизировать реализацию интерактивных функций персонального сайта учителя иностранного языка, организовать образовательный процесс на уроке с учетом уровня обученности учащихся, их личностных, индивидуальных и субъектных особенностей, обеспечив высокий уровень мотивации к учению и речемыслительной активности обучающихся.

*Д. С. Луцкевич (Минский государственный лингвистический университет)*

## УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

На современном этапе в обучении иностранным языкам активно используются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые интегрируются в образовательный процесс в соответствии с основными положениями коммуникативного подхода. Актуальность внедрения ИКТ обусловлена тем, что электронные устройства являются неотъемлемой частью жизни современных обучающихся, которые используют их преимущественно для интернет-социализации, частью которой является компьютерно-опосредованная коммуникация.

Под *компьютерно-опосредованной коммуникацией* понимается один из современных способов коммуникативного взаимодействия людей при помощи компьютера и Интернета. Считается, что компьютерно-опосредованная коммуникация расширяет пространство культуры и раздвигает временные рамки коммуникативного процесса (Н. Н. Оломская, 2002), что способствует формированию у обучающегося социокультурной, учебно-познавательной и речевой компетенций.

*Учебная компьютерно-опосредованная коммуникация* представляет собой использование участниками образовательного процесса электронных (компьютерных) письменных и/или устных сообщений в контексте, который соответствует нормам информационной и коммуникативной культуры (И. Н. Розина, 2008). Она может оказать существенное влияние на внешнюю и внутреннюю мотивацию учащихся к овладению иностранным языком. Учебная компьютерно-опосредованная коммуникация может способствовать развитию у учащихся внутренней учебной мотивации. *Внутренняя мотивация* является следствием собственных потребностей обучающихся, она не навязана и не привнесена в обучение извне (Е. И. Пассов, 2010), а основана на непосредственной иноязычной деятельности учащихся и является устойчивой и продолжительной. *Внешняя мотивация* вызвана внешними по отношению к обучающемуся факторами и выражается в учении ради успеха или из-за боязни неудач, ради удовлетворения интересов или получения поощрения, собственно она является поверхностной и недолговременной. Использование ИКТ в обучении иностранным языкам позволяет опираться на внутреннюю мотивацию обучающихся, поскольку в полной мере учитываются индивидуальные особенности учащегося: его личный опыт, интересы, эмоции, контекст деятельности и т.д. Благодаря характеристикам мультимедийности, гипертекстуальности и интерактивности, которые отличают обучение с использованием ИКТ, реализуются принципы речемыслительной активности и индивидуализации обучения. У обучающихся также появляется возможность реализовать индивидуальные образовательные траектории, проследить за процессом и промежуточным результатом учения. На повышение мотивации влияет равным образом и ряд специфических факторов: способы мультимедийной презентации учебного материала, возможность самоконтроля за процессом продвижения к учебной цели, использование деятельных форм учения и т.д. Использование электронных дидактических материалов и электронных пособий существенно облегчает реализацию таких приемов повышения мотивации, как включение в образовательный процесс возможности общения с носителями языка, чтение аутентичных текстов, знакомство со страноведческой информацией и культурологическими аспектами, характерными для стран изучаемого языка.

Информационно-коммуникационные технологии должны внедряться с учетом и других психологических особенностей обучающихся, в частности, различий в их репрезентативных системах: аудиальной, визуальной и кинестетической (С. В. Титова). Использование ИКТ позволяет оптимизировать

овладение иностранным языком учащимися с различными репрезентативными системами. Аудиалы наиболее эффективно усваивают информацию через слуховой канал, визуалы – через зрительный, а кинестетики – через моторный канал восприятия. Учебная компьютерно-опосредованная коммуникация, в силу своих технических характеристик, позволяет задействовать все каналы восприятия обучающихся (моторный, зрительный и слуховой).

Рассмотрим данное положение более подробно. В первую очередь, в процессе учебной компьютерно-опосредованной коммуникации стимулируется *моторный* канал восприятия, так как у учащихся появляется возможность вписывать слова на изучаемом языке в предлагаемые речевые образцы, а также активно взаимодействовать с динамическими элементами иноязычного высказывания, например, путем перемещения слов и изображений, дополнения предложений, текстов и т.д. Учебная компьютерно-опосредованная коммуникация активно стимулирует зрительный канал восприятия, что приводит к изменению принципа наглядности. Помимо этого, учащимся предоставляется возможность использовать графические средства передачи эмотивной информации с помощью эмотиконов, шрифтов, знаков препинания. Данные элементы помогают реципиенту понять невербальную составляющую выражаемой информации. Наглядность становится мультимедийной благодаря возможности одновременного использования: а) картинок и поясняющих их надписей; б) картинок и звука; в) аудиотекста и скрипта к нему; г) видеотрекка и субтитров; д) цвета и специфических цветовых комбинаций в предъявляемом письменном иноязычном тексте; е) анимационных элементов на экране; з) динамических схем, таблиц, диаграмм; 3) интерактивных карт и т.п.

Особенностью учебной компьютерно-опосредованной коммуникации является то, что в ней одновременно задействованы *зрительный* и *слуховой* каналы восприятия. Например, учитель может использовать скринкасты для предъявления учащимся учебного материала, обучения разным видам речевой деятельности и т.п. (Р. Котлик). При создании скринкаста используются аудио- или видеотрекка, текст, анимационные элементы, т.е. происходит одновременное предъявление печатного, аудитивного и визуального материала с воздействием как на зрительный, так и на слуховой каналы учащихся.

Таким образом, использование ИКТ в процессе обучения иностранным языкам способствует повышению внутренней мотивации учащихся за счет разностороннего представлению учебного содержания, мультимедийности, гипертекстуальности и интерактивности, возможности осуществить самооценку и самоконтроль учебных достижений, использования деятельных форм обучения. При внедрении ИКТ следует учитывать типы репрезентативных систем обучающихся и использовать наиболее подходящие способы стимуляции моторного, зрительного и слухового каналов восприятия.

**Е. В. Макулькина, М. С. Семешко** (*Белорусский государственный университет*)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современный мир требует переоценки подхода к обучению иностранным языкам (ИЯ). Сегодня все больше внимания уделяется современным технологиям, Интернету, обучению на основе мобильных приложений. Современные дети легко обучаются не тому, что входит в школьную программу, а тому, что составляет маркетинговую стратегию потребительского рынка. Именно поэтому преподаватели должны способствовать формированию привычки учиться по новым правилам. Мы вынуждены конкурировать с медиа – средой, используя те же методы воздействия: яркий и интересный дизайн, грамотный сторителлинг, геймификацию. Отсюда возникает вопрос о том, как внедрить все современные достижения науки и техники в процесс обучения и стоит ли вообще это делать?

Для начала рассмотрим создание курсов педагогического дизайна. В первую очередь необходимо взять на вооружение тот факт, что Интернет – это среда взаимодействия. Очень важно донести учителю, что выросло поколение людей, которые используют Интернет на новом уровне: как пространство обитания; это новое поколение воспринимает его как данность в ежедневном использовании. Поэтому педагоги должны не упускать уникальную возможность продуктивного взаимодействия с учащимися.

Однако сегодня мы наблюдаем следующую картину: многие учителя, с огромным стажем и многолетним опытом работы отказываются пользоваться современными технологиями по различным причинам: педагоги считают, что это не принесет пользы, что старые проверенные методы подходят гораздо больше, что компьютер и все с ним связанное – зло. Среди таких препятствий мы можем наблюдать и страх использования ИКТ из-за недостаточной информированности. Как побороть этот страх? Как мотивировать себя и учащихся использовать современные технологии?

Первым шагом на пути к решению проблемы всегда есть ее осознание. Следует принять мир, который мы видим сегодня. Отказываться внедрять современные технологии в процесс обучения уже нецелесообразно. Также очевидно, что во всем должна быть гармония: не нужно фанатично заполнять урок всеми известными информационно-коммуникационными технологиями. Поэтому учитель в первую очередь должен осознать современную картину мира, а затем понять, что современные технологии – лишь средство для достижения цели, причем такое, которое поможет стереть все границы и препятствия, существующие несколько лет назад. Ведь сегодня благодаря Интернету нам доступны аутентичные фильмы, книги, клипы и многое другое; благодаря всевозможным планшетам, ноутбукам и даже смартфонам

можно воспроизводить те самые файлы в классе, причем это не отнимет много времени. Нужно понять, что с помощью современных технологий в комбинации с традиционными методами обучения каждый урок иностранного языка можно сделать отличным от предыдущего, и можно быть уверенным в том, что урок будет насыщенным и интересным.

Несомненно, существует ряд мер, которые необходимо принять для мотивации использования ИКТ учителями и учащимися. Для внедрения интернет-ресурсов в образовательный процесс нужно создать необходимость активного использования ИКТ на уроке, в дополнительном образовании, в работе с родителями, в научной деятельности. Итак, в качестве примера стоит рассмотреть следующие способы усиления мотивированности: проведение обучения и форумов, посвященных обмену опытом использования ИКТ для учителей; проведение мастер-классов по работе с определенными сервисами; организация обучающих вебинаров; создание педагогических сценариев (программ) с обязательным использованием компьютера, интернет-сервисов; создание публичных порталов, блогов для взаимодействия учителей, родителей и учащихся; и, конечно же, поощрение педагогов премиями (проведение различных конкурсов для учителей с использованием ИКТ). Также следует добавить в этот список создание неформального информационно-образовательного пространства преподавателей; организация и проведение работы справочной площадки или блога; презентация эффективного опыта деятельности преподавателей.

Перед учителем возникает и масса других вопросов. Например, где использовать ИКТ? Для обучения каким видам речевой деятельности или каким аспектам языка? В этом вопросе следует отталкиваться от возраста учеников и, конечно, от самого материала, который могут предоставить ИКТ. От возраста, например, зависит, какое направление следует выбрать. Очевидно, что для детей младшего школьного возраста лучше выбирать развлекательные программные средства, красочные, интересные для них: это могут быть различные приложения, музыкальные видео, яркие схемы. В этом случае наиболее эффективно ИКТ будут способствовать обучению таким видам РД, как чтение и аудирование, и таким аспектам языка, как фонетика (произношение самих носителей языка) и лексика (обогащение словарного запаса). Для школьников постарше будет уместен показ аутентичных видеофильмов (обучение аудированию, а также фонетике и лексике), использование различных программ и приложений для анализа грамматических явлений в языке и проверки правописания (обучение письму и грамматике). Что касается чтения – практически любую книгу на иностранном языке можно найти с помощью Интернета в электронном виде.

Таким образом, ИКТ могут способствовать реализации всех видов РД и аспектов языка, однако, как уже упоминалось ранее, следует сохранять баланс, гармонию, так как живое общение на уроке со своими сверстниками ИКТ заменить не смогут. Учащиеся должны учиться слушать и слышать аутентичную речь. Поэтому, после просмотра очередного видео или работы

с программными средствами, всегда необходима рефлексия, нужно обсудить увиденное и услышанное с учащимися, или они должны поделиться впечатлениями друг с другом, сделать некоторые задания на основе предыдущей работы – то есть, делать все возможное, чтобы максимально способствовать коммуникации.

Частью традиционного подхода к обучению являются и печатные УМК. Открытым остается вопрос: как эффективно интегрировать ИКТ в печатные УМК? Существует множество различных мнений по этому поводу, но всегда следует учитывать, что у каждого свое восприятие и свои приемы запоминания материала. Поэтому в некоторых случаях более уместным будет использование печатного учебника, нежели электронного. С другой стороны, электронный УМК может и должен стать незаменимым помощником учителя, благодаря своему наполнению. Нам он представляется в виде *сайта или блога* с самой необходимой информацией: планы уроков, методические указания, рекомендации, на каком этапе следует использовать определенную программу/сервис, а также наличие не только учебников, но и использование/внедрение своих собственных тренировочных программ, созданных с помощью различных сервисов. Также благодаря простому понятному интерфейсу, возможности быстрого обновления, структурированности заданий, обильному аутентичному аудиоматериалу и наглядности преподаватель будет иметь четкую схему действий и меньше тратить времени на подготовку. Предоставляемые в таком комплексе теоретические и практические материалы приобретают более структурированный вид, что способствует лучшему усвоению материала учащимися.

В мире образования сегодня также есть такое понятие как *m-learning* – использование мобильных приложений в качестве средства обучения иностранному языку. Естественно, намного проще иметь словарь и переводчик в телефоне, чем в печатном виде. Но это, пожалуй, пока единственные приложения, которые уместно использовать на уроке. Приложения, направленные на обогащение словарного запаса или на отработку грамматических явлений, можно и нужно использовать вне уроков: по дороге домой, например в качестве развлечения.

По общему сложившемуся мнению молодых специалистов стоит отметить, что реализация государственных образовательных стандартов высшего / среднего образования требует кардинальных изменений в организации образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки и рост объема самостоятельной работы обучающихся.

Следует понимать, что все современные информационно-коммуникационные средства направлены на погружение ученика в иноязычную атмосферу: известно, что намного проще и быстрее усвоить язык можно в стране изучаемого языка. Информационно-коммуникационные технологии, интернет-ресурсы, приложения на компьютере и в телефоне, а также общение на уроке только на иностранном языке – все это способствует воссозданию языковой среды, которая в свою очередь эффективно влияет на восприятие изучаемого языка и овладение им.

**Ю. И. Морозова** (*Лингвогуманитарный колледж учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет»*)

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Повышение качества и эффективности образования специалистов гуманитарного профиля является в настоящее время актуальной проблемой, поскольку нужны кадры, готовые продуктивно работать и гибко реагировать на рыночные изменения. Поэтому система обучения иностранному языку предполагает развитие мотивации учебной деятельности учащихся и студентов средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе на уроках английского языка. Коммуникативный подход предполагает формирование и развитие у обучающихся коммуникативной компетенции, способствующей развитию умений иноязычного межкультурного общения. Сегодня уже имеются предпосылки для создания условий практического овладения английским языком каждым учащимся. В этой связи нужно подобрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свои способности и творчество, активизировать познавательную деятельность в процессе овладения иностранным языком. Термин ИКТ относится к началу XXI в. это понятие нового информационного общества, предусматривающее процессы, методы взаимодействия с информацией, которые осуществляются с применением устройств вычислительной техники, а также средств телекоммуникации. Информационно-коммуникационные технологии направлены на преобразование и обработку информации, которую мы получаем из различных источников. Процессы информатизации в современном обществе и связанная с ними реформа образовательной деятельности характеризуются совершенствованием и массовым распространением современных ИКТ, которые активно используют для передачи данных и обеспечения взаимодействия учителя и обучаемого в современной системе дистанционного и открытого образования. Сегодня преподаватель обязан не только сам владеть навыками в сфере ИКТ, но и отвечать за профессиональное применение информационно-коммуникационных технологий в своей деятельности.

Одним из элементов углубления знаний выступают интернет-ресурсы, где можно почерпнуть научную и учебную информацию, аудио- и видеоматериалы, что особенно важно при изучении иностранных языков. Причем использование интернет-сайтов дает доступ к онлайн-урокам по изучению грамматики, лексики, фонетики, обучению видам речевой деятельности и переводу. Можно использовать упражнения для повторения и закрепления материала, тематические статьи, словари и переводчики (Ю. И. Морозова, Т. А. Кашкан, 2013). Также следует отметить, что благодаря глобальной компьютерной сети теперь возможен мгновенный доступ к информационным ресурсам, таким как электронные библиотеки, хранилища файлов, базы данных и т.п.

Основные направления использования ИКТ в обучении английскому языку – это применение электронных учебников и интернет-ресурсов:



*Электронный учебник* – это синтез учебной книги, видеоклипа, изображения, педагогического и методического опыта, преобразованный в конечный продукт, т.е. определенную виртуальную обучающую среду, когда преподаватель может использовать фрагмент этого учебника на уроке при введении нового лексического или грамматического материала, отработке произношения, для развития умений диалогической речи, чтения и письма, при тестировании. В целях отработки тематической лексики можно использовать компьютерные программы «Triple play plus in English», «English Platinum», «English for Beginners», «Young Genius», которые позволяют осуществить презентацию материала, его закрепление и контроль.

Всемирная сеть открывает доступ и позволяет использовать другие распространенные ИКТ-технологии: новости, электронную почту, чат, списки, рассылки и др. Уже разработано специальное программное обеспечение для общения онлайн в режиме реального времени, что позволяет после установления сеанса передавать текст, звук, изображение и различные файлы. Такие программы дают возможность организовать совместную связь удаленных пользователей с запущенным на локальном персональном компьютере обеспечением. Важным аспектом при обучении иностранному языку является использование *мультимедийных ресурсов*, в частности мультимедийных презентаций по разным темам (Например, «What time is it?», «My house», «English in my life», «My future profession»). Для развития умений в разных видах речевой деятельности, в первую очередь в говорении и аудировании, при работе над произношением, учителя часто используют аудио- и видеокурсы на иностранном языке. Как мотивационная составляющая в изучении иностранного языка выступает возможность читать материалы в оригинале и цитировать их. Большинство учащихся свободно пользуются современными информационными технологиями, что упрощает для них процесс поиска информации, обработки ее и предоставления в различных формах презентаций. Поэтому использование в проектной деятельности учеников компьютера как инструмента творческой деятельности способствует достижению нескольких целей: повышению мотивации к самообучению; формированию новых компетенций; реализации креативного потенциала; повышению личностной самооценки и т.п.

Использование ИКТ в процессе *проектной деятельности* при изучении иностранного языка, по мнению российских ученых, может значительно повысить эффективность образовательного процесса и обеспечить формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучаемого за счет: доступности и коммуникативной направленности обучения; постоянного увеличения объема коммуникативных и лингвистических знаний и умений обучаемых; использования в качестве основного объекта для осуществления проектной деятельности процесса создания *медиа-теки*, так как он базируется на развитии и активном использовании тезауруса, решении коммуникативных задач, реализуемых в контексте типичных ситуаций (О. В. Львова, 2007). Деятельность учащихся в таком варианте проектной деятельности, как *веб-квест*, разнообразит учебный процесс, делает его живым и интересным, а полученный опыт принесет свои плоды в будущем, поскольку при работе над этим видом проекта развивается ряд компетенций: использование ИКТ для решения профессиональных задач (для поиска нужной информации, оформления результатов работы в виде презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов и т.д.); самообучение и самоорганизация; работа в команде (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль знаний); приобретение навыков публичных выступлений с вопросами и дискуссией. Проектная технология и *учение в сотрудничестве* находят все большее распространение в системах образования разных стран мира.

С методической точки зрения, систематическое использование ИКТ позволяет изменить сам процесс обучения, заменив механическое заучивание текстов познавательной деятельностью в процессе реализации проекта. Такое познание направлено на восприятие и осознание реального мира и является универсальным компонентом новой технологии обучения, а традиционное понимание способов овладения учебным материалом отходит на второй план. Проектирование и организация образовательного процесса с использованием ИКТ делает основной акцент на организацию различных видов деятельности обучающихся; требует от преподавателя выступления в роли педагога-менеджера, способного привлечь обучаемых к активной познавательной деятельности, а не простого «транслятора» учебной информации. Важно использовать учебную информацию как *средство* организации познавательной деятельности, а не как *цель* обучения, при этом предоставляя обучающемуся возможность выступать в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателями, при этом его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей. Цели обучения должны быть актуальными, реально достижимыми, точными, проверяемыми, систематизированными и полными без избыточности, т.е. должны быть диагностичными по всем основным свойствам личности.

Основной целью использования ИКТ для изучения иностранного языка является формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции и развитие личности учащегося, способного и желающего овладеть изучаемым языком как средством общения и совершенствоваться в этой области.

Одним из популярных информационных ресурсов выступает использование *электронной почты* в работе учащегося и преподавателя, когда при использовании Интернета осуществляется переписка по электронной почте в процессе обучения иностранному языку. Переписка с преподавателем является прекрасным средством формирования межкультурной компетенции, что особенно важно в рамках профильного обучения иностранному языку. Это также позволяет педагогу работать в сотрудничестве с обучающимся: отвечать на вопросы, проводить консультации, рассылать полезные информационные материалы, принимать и проверять домашние задания в электронном виде.

Таким образом, использование ИКТ в образовательном процессе, и в частности в изучении английского языка, значительно повышает качество овладения языковым материалом, внутреннюю мотивацию учащихся, уровень их самостоятельности и сплоченность коллектива, а также общее интеллектуальное развитие учащихся.

**А. М. Симакова** (*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины*)

## ОБУЧЕНИЕ ВЕДЕНИЮ ДИСКУССИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Одной из задач современной школы является улучшение эффективности учебного труда. К основным составляющим, которые способствуют решению данной задачи, относятся: повышение целенаправленности обучения, усиление мотивации учащихся, информационной емкости содержания образования, применение современных методов обучения, активизация темпов учебных действий, развитие рефлексивных навыков труда, использование информационно-коммуникационных технологий и др. (Л. М. Митина, 2003).

Одной из эффективных составляющих образовательного процесса является работа в группе, которая дает возможность чаще вступать в коммуникацию с другими учащимися, формулировать свою позицию, согласовывать действия, что может способствовать развитию сотрудничества и коммуникативной культуры. Меняется и роль учителя, который превращается из единственно возможного источника информации и контроля в советника и консультанта, направляющего работу группы в правильное русло. Различают следующие виды групповой работы *дифференцированная* и *единая* (Л. М. Митина, 2003). При единой работе все группы выполняют одинаковые задания, а при дифференцированной – разные группы выполняют разные задания в рамках общей для всех учащихся темы. Группы учащихся формируются учителем до урока, с учетом психологической совместимости. Если группа в течение нескольких уроков работает слаженно, дружно, нет необходимости менять ее состав. Участников группы следует подбирать по следующим критериям: уровень обученности учащихся, учебные интересы; темп работы, личный опыт; коммуникабельность,

умение выполнять соответствующие задания, работоспособность. Состав группы может быть разным даже на одном уроке. Положение учащегося в группе связано, прежде всего, с его вкладом в общее дело.

Следует помнить, что способности к овладению иностранным языком у различных учащихся разные. Одни легко овладевают материалом и соответствующими речевыми умениями, другим, несмотря на большие усилия с их стороны, не удастся добиться тех же результатов, как бы они не старались. Поэтому очень важно в период взаимодействия в группах оценивать не только реальные результаты обучающегося, слабо успевающего по иностранному языку, но и его усилия. Не стоит забывать, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть состоит в том, чтобы учащийся захотел приобретать знания. Здесь уместно вспомнить известное изречение мудрецов: «Я могу подвести верблюда к водопою, но не могу заставить его напиться». Поэтому проблема мотивации работы в группе не менее важна, чем способ организации и технология работы над заданием.

При использовании группового обучения на уроках иностранного языка самое трудное – добиться, чтобы учащиеся общались на иностранном языке. Несомненно, что при этом активизируется мыслительная деятельность всех учащихся, повышается мотивация говорения и общий «тонус» занятия по иностранному языку, развивается способность к общению, укрепляются межличностные отношения, обеспечивается обмен знаниями, повышается статус популярности и деловой статус ученика в коллективе (А. В. Коньшева, 2004).

Эффективным приемом группового обучения является *дискуссия*, которая традиционно рассматривается как критический диалог, деловой спор, свободное обсуждение проблем. Основной задачей дискуссии является выявление разнообразных точек зрения участников на какую-либо проблему и при необходимости всесторонний анализ каждой из них. В методической литературе существует несколько синонимов понятия «дискуссия»: *спор, полемика, дебаты, диспут*. Роль дискуссии в образовательном процессе заключается в поисках истины при помощи сопоставления и столкновения различных точек зрения. Кроме этого, дискуссия является средством соединения теории с практикой, способом формирования знаний и развития навыков творческого мышления, инструментом отшлифовки идей и выработки убеждений (Е. А. Климов, 2005).

Тема дискуссии определяется ее целью, степенью подготовленности участников к обсуждению той или иной проблемы. Следует учитывать, что тема должна быть актуальной, затрагивающей насущные интересы ее участников. Также следует отметить ответственную роль учителя, который в ходе проведения дискуссии – не сторонний слушатель; он – помощник, а иногда и талантливый «провокактор», готовый помочь тем, кто «не вошел в роль». Именно от учителя зависит, как «разговорятся» учащиеся в процессе групповой работы.

Для реализации цели дискуссии необходимо представить тему в виде конкретных вопросов, охватывающих в своей совокупности поставленную проблему. Вопросы концентрируют внимание участников дискуссии на приоритетных позициях, вызывают размышление и обмен мнениями (Л. М. Митина, 2003).

Дискуссию можно также рассматривать как форму урока, выявляющую разнообразие точек зрения участников на какую-либо проблему и при необходимости проведение всестороннего анализа каждой из них, а затем и выявление собственного взгляда каждого учащегося на ту или иную проблему. В любом случае в дискуссионном уроке должен присутствовать особый признак – конфликт.

Принимая во внимание общепедагогические классификации, все дискуссии можно разделить на несколько типов, в зависимости от принципов их проведения, задач и результатов. Выделяют следующие *типы* дискуссии:

– *структурированная или регламентированная дискуссия*. На данном уроке «малые» группы учащихся изучают какую-либо «частную» проблему или вопрос как часть общей проблемы, которую предстоит решить классу;

– *дискуссия с элементами игрового моделирования*. Учащиеся обсуждают конкретную проблему с позиций «очевидцев» событий, как бы абстрагируясь от оценок современных людей, учебников и дополнительной литературы;

– *проектная*. Она основана на технологии подготовки и защиты проектов по определенной теме. Различают также дискуссии по формам проведения, такие как симпозиум, круглый стол, дебаты.

Выделяют две основные *формы* дискуссий: групповые дискуссии, в которых участвуют несколько групп по 3–5 человек, и каждая группа отстаивает свое мнение по заданной проблеме, а также дискуссии, в рамках которых каждый учащийся индивидуально высказывается по проблеме.

Приведем примеры *форм* дискуссий, наиболее часто организуемых в учебном процессе:

– *круглый стол*, т.е. *беседа*, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся (обычно около 5 человек), во время которой происходит обмен мнениями, как между ними, так и с остальной аудиторией;

– *заседание экспертной группы («панельная дискуссия», «ток-шоу»)* представляет собой предварительное обсуждение намеченной проблемы между определенными участниками группы (4–6 учеников с заранее назначенным председателем);

– *техника «аквариума»* – особый вариант организации обсуждения, при котором, после непродолжительного группового обмена мнениями, по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии;

– *мозговой штурм (Brain storming, мозговая атака)* – один из наиболее известных методов поиска оригинальных решений различных задач, продуцирования новых идей (М. В. Кларин, 1995);

– *диспут – лат. рассуждать, спорить*. Это одна из самых ранних форм преподавания в высшем образовании, которая использовалась в средневековых университетах. Данная форма заключается в том, что существует

вводное выступление, которое ставит проблему или же показывает определенный взгляд на проблему, а в дальнейшем обсуждается само выступление и через него (опосредованно) проблема. В диспуте обычно участники относятся и обращаются не к самому выступающему, а к изложенной информации (его сообщению);

– судебное заседание – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство – также является одним из видов дискуссий на уроках. Например, в старших классах можно провести урок-суд над вредными привычками (Ю. М. Орлов, 2003).

В дискуссии выделяют три этапа: подготовительный, основной и этап подведения итогов и анализа. Данные этапы помогут в решении заданной проблемы. В процессе данных этапов происходит постановка проблемы, деление участников на группы, обсуждение проблемы в группах, представление результатов перед всем классом, продолжение обсуждения и подведение итогов.

*Подготовительный этап.* На данном этапе осуществляется подготовка общеклассной дискуссии: выделение в теме проблемных вопросов; подбор материала, который должны освоить все учащиеся для того, чтобы дискуссия была более плодотворной и содержательной.

*Основной этап.* Для учителя во время проведения дискуссии важны три момента: время, цель, итог. Во вступлении ведущий должен раскрыть основные аспекты проблемы и наметить вопросы для обсуждения.

*Этап подведения итогов и анализа дискуссии.* Общий итог в конце дискуссии – это не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир для дальнейших размышлений. Итог может подводиться в простой форме краткого повторения хода дискуссии и основных выводов, к которым пришли группы, или в более творческой форме.

Таким образом, организация дискуссии на уроке иностранного языка способствует развитию логического, самостоятельного и критического мышления учащихся, умения отстаивать свою и опровергать чужую точку зрения, убеждать и переубеждать, а также прислушиваться и терпимо относиться к иному мнению.

**Л. А. Ткаченко** (Московский городской педагогический университет)

## РЕАЛИЗАЦИЯ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ КОНСТРУКЦИЯМ «INFINITIVE MIT C ZU»

Существует множество понятий креативного подхода. По определению известного американского психолога Е. П. Торренса, креативность (от англ. creative «творческий») – это творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем (R. Löffler, 1980).

В русскоязычном пространстве наиболее схожим является определение творчества, данное ученым-педагогом В. И. Андреевым, который писал, что «творчество – это один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, личностной и социальной значимостью, а также прогрессивностью» (В. И. Андреев, 1988).

Два вышеприведенных понятия позволяют судить о синонимичности определений креативности и творчества.

Сфера творческой деятельности педагога довольно широка. Так, например, она может проявляться в подходе к ученику, в подаче учебного материала, в отношении к преподаваемому предмету, в определении методов и средств обучения учащихся. Творческое решение построения урока и отбора содержания материала, а также создание нетрадиционного по форме занятия обеспечивает эффективность усвоения детьми необходимых знаний, развития умений и формирования навыков, а также стимулирует активность учащихся, вызывая у них познавательный интерес (Е. В. Борзова, 2000).

Для описания понятия «креативность» наиболее широко используется концепция Р. Муни и А. Штейна (1963 – 1969), согласно которой креативный (творческий) подход включает в себя 4 основных аспекта:

1. *креативный процесс* – предполагает создание эмоционально-благополучной атмосферы, ведущей к реализации творческих проектов. Он способствует развитию интеллектуальной, речевой и эмоциональной деятельности учащихся, а также повышает их самостоятельность;

2. *креативный продукт* – достижение поставленных целей путем творческого подхода;

3. *креативную личность* – формирование личности, способной к нестандартному, оригинальному мышлению и поведению;

4. *креативную среду* – своеобразную обстановку, необходимую для проявления творческих способностей, характеризующуюся отсутствием принуждения, принятием и стимулированием любых идей, свободой действий и отсутствием критики со стороны учителя.

При использовании креативного подхода важное место отводится различным творческим заданиям.

Творческие задания на уроках иностранного языка – это задания, требующие от учащихся не только воспроизведения информации, но и творчества, так как они имеют некий элемент неизвестности.

Выбор творческого задания напрямую зависит от целей урока и требует от учителя педагогического мастерства, поскольку на уроке может быть использовано только такое задание, которое отвечало бы необходимым критериям.

Творческие задания способствуют развитию речевой активности, усвоению лексико-грамматического материала и мотивируют учащихся, так как у них появляется возможность найти свое собственное «правильное» решение (В. И. Андреев, 1988).

Для успешного использования креативного подхода, деятельность учителя должна отвечать определенной системе требований, а именно:

- а) создание определенной психологической атмосферы;
- б) доверие и уважение к ученику со стороны учителя, а также помощь (желательно, чтобы она была оказана незаметно, чтобы ученик сам нашел решение);
- в) обеспечение высокого уровня познавательных интересов учащихся;
- г) использование игровых методик, отвечающих возрасту учащихся;
- д) специальное оборудование, которое учитель и учащиеся могли бы использовать в ходе урока (раздаточные материалы, презентации, игрушки, проектор и т.д.).

Творческие задания могут быть направлены как на улучшение лексических знаний и навыков учащихся, так и на усвоение грамматических тем.

В немецкоязычном пространстве первые научные работы по теме «грамматические игры» были написаны Renate Löffler (1980), Friederike Klippel (1980), Karin Kleppin (1980). В своих работах они рассматривали такие виды творческих заданий, как поиск слов (Wörtersuche), игра «исправление ошибок» (Fehlerkorrektur als Spiel), игры с картами (Spiele mit Karten: Wörter verbinden/Satzzusammenstellung/Würfelgesteuerte Kartenspiele), игры на запоминание (Memory-Spiele), домино, квартет и другие.

Нами разработаны упражнения для обучения учащихся средней школы конструкциям «Infinitiv + zu» на основе наиболее популярных творческих заданий. Вот некоторые из них:

### **1. Игра «Домино» (*das Dominospiel*)**

Данная игра предназначена для закрепления материала по теме «Инфинитивные обороты». Помимо усвоения инфинитивных конструкций учащиеся также тренируют использование прямого/обратного порядка слов, так как инфинитивные обороты иногда стоят перед главным предложением.

*Подготовительный этап:*

Учитель составляет, распечатывает карточки для домино и, по возможности, ламинирует их.

*Используемый материал:*

Заранее подготовленные карточки для игры «Домино» по теме «Infinitiv mit zu».

*Цель игры:*

Усвоение и закрепление пройденного материала по теме «Infinitiv + zu», повторение прямого и обратного порядка слов.

*Ход игры:*

Учитель разбивает учащихся на группы (от 2 до 6 человек, в зависимости от количества карточек), объясняет задание и раздает каждой группе набор карточек для домино, заранее перемешав их. Задача учащихся – соединить карточки домино таким образом, чтобы получилось грамматически правильное предложение. Небольшая сложность этого задания состоит

в том, что некоторые предложения начинаются с инфинитивных оборотов, а не с главного предложения, и учащиеся, помимо тренировки употребления инфинитивных оборотом, отрабатывают навыки, связанные с прямым и обратным порядком слов.

Спустя 15 минут учитель вместе с классом проверяет правильность порядка карточек домино и построения предложений.

*Продолжительность:*

Общее время выполнения задания – 20 минут: 3 минуты учитель объясняет задание и раздает карточки учащимся; 15 минут – учащиеся составляют предложения; 2 минуты – проверка.

*Пример игры:*



## 2. Игра «Ребус» (das Bilderrätsel)

Данная игра направлена на закрепление материала по теме «Infinitiv mit zu». В упражнении происходит обобщение и систематизация пройденного материала и учащимся предлагается воспользоваться своим воображением, дополняя отсутствующий конец предложений.

*Подготовительный этап:*

Учитель заранее распечатывает раздаточный материал для каждого ученика.

*Используемый материал:*

Листы А4 с заданиями.

*Цель игры:*

Закрепление с учащимися грамматического материала, тренировка навыков перевода предложения с инфинитивными конструкциями, а также развитие творческого потенциала учащихся посредством выполнения задания, требующего воображения.

### Ход игры:

Суть упражнения заключается в том, что учащимся дано начало предложения и его нужно закончить, используя в качестве подсказки некий ребус – картинку, которая несет в себе определенную смысловую нагрузку. При этом необязательно, чтобы у всех учеников были одинаковые ответы – подобранные картинки дают учащимся определенную свободу – каждый сам решает, что они значат.

### Продолжительность:

Общее время выполнения задания – 20 минут: 2 минуты учитель объясняет задание; на упражнение отводится 10 минут; 8 минут – проверка.

### Пример игры:

2. Ergänzen Sie die folgende Sätze und verwenden Sie dabei Infinitivkonstruktionen mit zu. (Die Bilder werden ihnen helfen)

1) Meine Mutter bittet mich, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



2) Josef hat vor, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



3) Das Mädchen ist froh, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



4) Die Studenten haben gleich angefangen, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



5) Die Menschen hoffen darauf, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Таким образом, использование творческих заданий в обучении учащихся конструкциям «Infinitiv + zu» является довольно эффективным средством усвоения необходимых знаний, умений и навыков, а также стимулирует активность учащихся, вызывая у них познавательный интерес, поскольку у них появляется возможность найти свое правильное решение.

**А. Ю. Чуравская** (Минский государственный лингвистический университет)

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Владение иностранными языками рассматривается как важный фактор социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. Иностранные языки изучаются в целях их дальнейшего функционирования в качестве инструмента всестороннего информационного обмена, взаимодействия национальных культур, усвоения личностью общечеловеческих

ценностей. Обозначенные потребности определяют стратегическую цель в овладении иностранными языками в Республике Беларусь, отдавая приоритет формированию активной поликультурной личности как субъекта межкультурной коммуникации (МК), готовой осуществлять диалог культур, в процессе которого достигаются взаимопонимание и взаимоуважение представителей различных языков и культур. При этом понимание данного диалога напрямую зависит от готовности субъектов принимать другую культуру, новые реалии, традиции и подразумевает возможность снятия политической напряженности между государствами и этническими группами.

Ориентация на развитие личности обучающегося как субъекта межкультурной коммуникации определяет современную концепцию языкового образования, направленную на формирование ключевых компетенций, обеспечивающих способность и готовность обучающихся использовать приобретенные ими знания, навыки и умения, а также способы деятельности для решения практических и теоретических задач в процессе межкультурного общения.

Изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетентности, включающей владение речевыми, языковыми, социокультурными нормами изучаемого языка, а также учебно-познавательными и компенсаторными умениями, позволяющими выпускнику учреждения общего среднего образования осуществлять межкультурную коммуникацию и решать стоящие перед ним коммуникативные, образовательные, познавательные и иные задачи.

К числу основных задач, решение которых обеспечивает реализацию социального заказа, относятся: формирование у подрастающего поколения готовности к взаимопониманию, воспитание в духе толерантности; развитие способностей к пониманию культуры, образа жизни и мыслей других народов; умение передавать в процессе коммуникации собственные мысли и чувства. Определение данных задач в качестве приоритетных предполагает овладение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации. В этом контексте особое значение приобретает владение учащимися *учебно-познавательной компетенцией*, которая определяется как совокупность общих и специальных умений, необходимых для осуществления самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком, опыт их использования.

Основу учебно-познавательной компетенции составляет владение учащимися обобщенными способами деятельности: общеучебными и специальными учебными умениями. К **общеучебным умениям** относятся:

а) *учебно-управленческие*. Умение самостоятельно определять и формулировать учебно-познавательную задачу, планировать и организовать собственную деятельность, распределять свое время; вносить необходимые изменения в последовательность и время выполнения учебно-познавательной задачи;

б) *учебно-логические*. Умение осуществлять анализ и синтез, сравнение, обобщение, выделять главную и второстепенную информацию;

в) *учебно-информационные*. Умения осуществлять поиск информации, необходимой для решения учебно-познавательных задач; составлять план высказывания в результате анализа различного рода источников информации; составлять таблицы, схемы, графики, аннотации, рецензии.

**Специальные умения**, определяющие содержание учебно-познавательной компетенции в образовательном процессе по иностранным языкам, ориентированы на формирование речевых *навыков* (фонетических, лексических, грамматических) и развитие речевых *умений* устного и письменного общения: умение составлять план высказывания, адекватно использовать лексические и грамматические явления в родном и иностранных языках; редактировать свои письменные работы; осуществлять различного рода коммуникативные акты; представлять результаты своей учебно-познавательной деятельности в устной и письменной форме; использовать интернет-ресурсы, необходимые для решения учебно-познавательной задачи. Развитие данных умений достигается в процессе самостоятельной деятельности, которая рассматривается как средство вовлечения учащихся в учебно-познавательную деятельность, отличительными признаками которой являются наличие цели, внутренней мотивации на выполнение этой деятельности и выражение собственных мыслей и чувств средствами иностранного языка, плана и структуры действий, возможности изменить процесс и скорректировать результат.

Для осуществления самостоятельной деятельности учащихся, направленной на формирование учебно-познавательной компетенции, необходимы следующие условия: высокий уровень самосознания, самодисциплины, личной ответственности за результат, а также удовлетворение потребности в самосовершенствовании и самопознании. Для развития целостной и гармоничной личности необходимо систематическое включение ее в самостоятельную деятельность. Научившись работать самостоятельно, учащийся сможет ставить перед собой дальнейшие цели, осуществлять целенаправленное планирование для их достижения, а также контроль и рефлекссию своей деятельности. Рост внутренней мотивации к учению и умений рефлексии увеличивают эффективность организации и самоуправления учебной деятельностью, что положительно сказывается на развитии умений речевой деятельности на иностранном языке. В свою очередь более высокий уровень достижений укрепляет внутреннюю мотивацию и способствует дальнейшему развитию автономии учащегося, содействует переносу приобретенных на занятиях знаний, навыков и умений в осуществление учебно-познавательной деятельности с иноязычным материалом, способствующей развитию личности учащегося как субъекта межкультурной коммуникации.

Таким образом, поэтапное управление самостоятельной работой учащихся как средством познания, целенаправленное воздействие учителя или обучающей программы на учащегося с целью оптимального усвоения им учебного материала, овладения умениями иноязычного общения и приемами учебного труда создает дополнительные возможности для совершенствования процесса формирования учебно-познавательной компетенции.

## ЗНАЧЕНИЕ КИНЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Невербальный компонент общения играет существенную роль в процессе взаимодействия учителя с детьми, поскольку известно, что различные средства невербального общения (жест, мимика, поза, взгляд, дистанция) оказываются в некоторых случаях более выразительными и действенными, чем слова. Знание способов и правил невербального общения стирает рамки в общении разных народов, дает возможность контролировать разговор, считывать эмоции партнера, определять его отношение к себе и ситуации.

Установлено, что с помощью языка люди передают не более 40 % информации своим собеседникам (В. А. Пронников, 2001). Остальная информация передается с помощью несловесных средств, поэтому следует говорить о полифункциональности невербальной коммуникации. Такое общение может помочь составить полный образ собеседника, то есть идентифицировать его; оно является одним из показателей психической стороны субъектов и с помощью эмоциональных проявлений поддерживает оптимальной уровень психологической близости между партнерами; в некоторых случаях выступает в качестве фактора экономии речевого общения; усиливает эмоционально-экспрессивную насыщенность, то есть с помощью невербального общения можно получить сведения о морально-личностном потенциале партнера, его внутреннем мире, настроении, чувствах и переживаниях, намерениях и ожиданиях, степени решительности или отсутствии таковой (Н. Б. Мечковская, 2004).

В основе невербального общения лежат два источника – *биологический* и *социальный*, то есть врожденный и приобретенный в ходе социализации человека (А. П. Садохин, 2006). Так, жесты и мимика являются врожденными сигналами для получения ответной реакции. Другим доказательством биологической природы средств невербальной коммуникации является то, что эти элементы с трудом поддаются сознательному контролю человеком.

Социальная обусловленность заключается в освоении невербальных средств коммуникации в процессе культурации и социализации. В данном случае некоторые нормы невербальной коммуникации могут приобретать национальный или этнический характер. Так, например, в Европе принято здороваться пожатием руки, в то время как в Индии складывают обе руки перед грудью и делают небольшой поклон (А. П. Садохин, 2006).

Невербальные языки важны не только для коммуникации, но, прежде всего, для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, способу жизни. В этом отношении особенно важен язык повседневного поведения. Язык тела, или соматический язык, включает в себя коммуникативные движения, психофизические симптомы эмоционального состояния, некоммутативные движения (И. Л. Бим, 1995).

Выразительность речевого поведения учителя зависит от умелого использования кинетических (от греч. *kinetikos* «движение») средств: мимики, жестикуляции, пантомимики. Действуя на зрительный канал восприятия, они усиливают впечатление от звучащей речи, экономят время, позволяют оттенить смысл словесного высказывания, отделить главное от второстепенного. Кинетический рисунок поведения педагога сигнализирует о своеобразии характера, переживаемых эмоциональных состояниях, в которых он находится во время урока (Е. И. Чиркова, 2009).

Каждый ребенок нуждается в визуальном контакте с наставником, его внимательном, лично заинтересованном взгляде. Однако взгляд, длящийся более десяти секунд, вызывает у собеседника чувство дискомфорта.

Исключительной силой экспрессии обладает рука. Она развивалась и совершенствовалась вместе с психикой человека, выступая не только как орудие труда, но и как орган выражения тончайших переживаний. Она обрела высший дар образного выражения души человека (Е. И. Чиркова, 2009). А. Я. Бородецкий называет руку учителя «главным техническим средством». Когда она развернута – это картина, иллюстрирующая слова и иллюстрированная словами; поднятая вверх или на кого-то направленная «указующим перстом» – акцент, требующий внимания, раздумий; сжатая в кулак – некий сигнал к обобщению, концентрации сказанного (А. Я. Бородецкий, 2000).

В современном мире люди часто применяют невербальное общение, встречаясь с друзьями, родственниками, знакомыми или вовсе с представителями другой культуры, поэтому важно знать, как правильно и корректно применять этот способ.

Германия является важным деловым партнером России. В рамках этих отношений происходит, в том числе, обмен между учениками, студентами, преподавателями. Но очень часто случается так, что немцы и русские не могут понять друг друга, так как существуют барьеры на невербальном уровне. Осознание собственных коммуникативных особенностей невозможно без соотнесения с другими культурами, именно поэтому стоит изучить невербальную сторону отношений этих культур (Т. Г. Грушевицкая, 2003).

А. Б. Соломоник, цитируя российского культуролога А. Я. Флиера, отмечает, что «...в невербальных языках культуры есть много интернационального, схожего по основаниям либо общности хозяйственно-культурной типологии или единства цивилизационных черт культуры» (А. Б. Соломоник, 2010). Данная точка зрения схожа и с позицией Г. Е. Крейдлина, который, приводя в пример высказывание Ч. Чаплина о том, что «каждый народ и каждая культура имеют свое «немое кино» ... и если я посмотрю, как вы двигаетесь и жестикулируете, то сразу скажу вам, где вы родились...», подчеркивает незаменимую роль невербального общения в сфере человеческих отношений (В. А. Пронников, 2001). Таким образом, оптико-кинети́ческие средства являются одним из главных компонентов межкультурной коммуникации.

Автором статьи было проведено эмпирическое исследование – опрос с целью:

1) сравнить, как одно и то же оптико-кинетическое средство воспринимается в русской и немецкой культуре;

2) выявить, имеют ли студенты двух стран представления об иностранной культуре невербального общения.

В исследовании принимали участие 20 русских и 20 немецких студентов в возрасте от 18 до 20 лет, изучающих соответственно немецкий и русский языки. Опрос состоял из двух частей.

*В первой части* участникам исследования были предложены картинки с изображениями некоторых жестов, с заданием определить и описать их значение в Германии и России. Следует отметить, что не все значения представленных жестов совпадают в двух культурах. Однако 84 % опрошенных русских студентов определили все значения как одинаковые, в то время как большинство немецких студентов предположили различия в некоторых жестах, хотя 46 % студентов определили эти различия неверно.

*Во второй части* опроса от студентов требовалось в свободной форме определить значение предложенных изображений поз в России и Германии и описать ситуации, в которых возможна та или иная дистанция между говорящими. Эта часть вызвала наибольшие затруднения у участников. Результаты были схожи с результатами первой части исследования. Таким образом, полученные ответы обеих групп студентов свидетельствуют о низком уровне компетентности в иноязычной социокультуре, а именно во владении оптико-кинетическими средствами.

Можно сделать вывод, что, несмотря на то, что студенты могут определить по мимике и жестам настрой человека, они не имеют представления о культуре и этикете поведения в различных сферах общения. У некоторых студентов уровень развитости невербальных средств слишком низок не только для профессионально-педагогического, но даже для простого общения с окружающими. Возникает проблема недостаточного владения невербальными средствами общения студентами, готовящимися получить педагогическую профессию, в которой знание основ невербальной коммуникации и умение эффективно пользоваться языком жестов являются одними из главных требований. Таким образом, в педагогических учебных заведениях необходимо больше внимания уделять важности роли невербального компонента общения в педагогическом процессе и целенаправленно развивать его у будущих учителей.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бабай Д. С.</i> Аутентичный художественный фильм как средство обучения иноязычному говорению.....	3
<i>Балышев П. А.</i> Использование интернет-ресурсов для активизации самостоятельной работы учащихся над развитием умений чтения.....	5
<i>Беленко О. А.</i> Особенности организации грамматического материала для совершенствования речевых грамматических навыков на основе подкастов.....	8
<i>Боровик Л. В.</i> Взаимосвязанное развитие умений говорения и письма на иностранном языке с применением технологии имитационно-игрового моделирования.....	11
<i>Воробьева Е. А., Шуварина С. М.</i> «Peer-to-Peer Education» как форма организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка.....	13
<i>Гапоненко Д. А.</i> Комплекс упражнений для обучения учащихся старших классов иноязычной грамматике на основе культуроведческого подхода.....	15
<i>Голушко А. И.</i> Организация групповой работы на уроках иностранного языка.....	18
<i>Горбунова Е. В.</i> Особенности восприятия и понимания иноязычной речи на слух учащимися старших классов.....	21
<i>Гордиенко А. С.</i> Обучение грамматике немецкого языка посредством нестандартных приемов (на примере выражения желания).....	24
<i>Данилевич Т. А., Хомцова Е. В.</i> Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам.....	27
<i>Денисова А. В.</i> Автономизация учащихся в процессе обучения иноязычному речевому взаимодействию.....	30
<i>Кузьменкова Е. С.</i> Организация самостоятельной работы учащихся средней школы при обучении чтению на иностранном языке.....	33
<i>Куприк А. О.</i> Структура персонального сайта учителя для обучения учащихся письменной речи на иностранном языке.....	36
<i>Луцкевич Д. С.</i> Учет психологических особенностей учащихся в организации учебной компьютерно-опосредованной коммуникации на иностранном языке.....	38
<i>Макулькина Е. В., Семешко М. С.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам.....	41
<i>Морозова Ю. И.</i> Применение информационно-коммуникационных технологий для оптимизации обучения английскому языку.....	44
<i>Симакова А. М.</i> Обучение ведению дискуссии на иностранном языке.....	47
<i>Ткаченко Л. А.</i> Реализация креативного подхода в обучении учащихся конструкциям «Infinitiv с zu».....	50
<i>Чуравская А. Ю.</i> Самостоятельная работа как средство формирования учебно-познавательной компетенции учащихся.....	54
<i>Щедров О. И.</i> Значение кинетических средств коммуникации в обучении иностранному языку.....	57

Научное издание

СОХРАНЯЕМ ТРАДИЦИИ, СМОТРИМ В БУДУЩЕЕ

Материалы Международного дискуссионного студенческого форума  
Минск, 17–18 декабря 2015 г.

Отв. за выпуск *О. А. Соловьева*  
Редакторы *Е. М. Бобровская*